

unesp 


CPIDES
Centro de Promoção para Inclusão
Digital Escolar e Social



V SIEaD
VII SEIA
2019 



ISSN 2237-0749

Educação Inclusiva

CADERNO DE ARTIGOS

Apoio:




VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

TEMA: Práticas Inclusivas e Inovações:
os desafios da educação no século XXI

16 a 25 de setembro de 2019

CADERNO DE ARTIGOS

LINHA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ISSN 2237-0749

Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Dr. Klaus Schlünzen Junior

Dra. Ana Maria Osorio Araya

COORDENADORES DO EVENTO

Dra. Cícera Aparecida Lima Malheiro

Dra. Miryan Cristina Buzetti

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

TEMA: Práticas Inclusivas e Inovações:
os desafios da educação no século XXI

16 a 25 de setembro de 2019

PARECERISTAS

ADRIANA APARECIDA DE LIMA TERÇARIOL
ALBINO SZESZ JUNIOR
AMARILDO GOMES PEREIRA
ANA JULIA PERROTTI GARCIA
ANA MARIA DE JESUS FERREIRA NOBRE
ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO
ARTURO TLACAELEL CUIRIEL DIAZ
BRISA TEIXEIRA DE OLIVEIRA
BRUNNA STELLA DA SILVA CARVALHO MELO
CARINA ALEXANDRA RONDINI
CARMEM SILVIA LIMA FLUMINHAN
CAROL RIVERO PANAQUÉ
CÍCERA APARECIDA LIMA MALHEIRO
DENISE ROCHA BELFORT ARANTES BRERO
EDER DA SILVA SANTANA
ELAINE MUSSI HUNZECHER QUAGLIO
ELAINE SAMORA C. E FRANÇA ANTUNES
FILIPA ISABEL BARRETO DE SEABRA BORGES
ILKA MARCIA RIBEIRO DE SOUZA SERRA
IZABEL DE LOURDES GIMENEZ SOUZA
JANE APARECIDA DE SOUZA SANTANA

JÉFERSON MUNIZ ALVES GRACIOLI
KATIA DE ABREU FONSECA
KETILIN MAYRA PEDRO
LUCIANE MARIA MOLINA BARBOSA
LUCRECIA CHUMPITAZ CAMPOS
MAIRA REJANE OLIVEIRA PEREIRA
MARCELA CORRÊA TINTI
MARCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ
MARIA APARECIDA CRISSI KNUPPEL
MARIA ELIZABETH BIANCONCINI DE ALMEIDA
MARIA TERESA MENEZES FREITAS
MARIANE DELLA COLETTA SAVIOLI
MARTINHA CLARETE DUTRA DOS SANTOS
MATHEUS AUGUSTO MENDES AMPARO
MIRYAN CRISTINA BUZETTI
PATRICIA MORALIS CARAMORI
RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY
REGIANE DA SILVA BARBOSA
SORAIA SILVA PRIETCH
SUSANA HENRIQUES
UILIAN D. VIGENTIM
VALTER GOMES CAMPOS



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

SUMÁRIO

- 01 AFETIVIDADE NA ESCOLA E APRENDIZAGEM: AQUISIÇÃO DE VALORES MORAIS
Lurdinei de Souza Lines Coelho
- 11 IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ATENDENDO O DECRETO 5626/2005.
Jane Aparecida de Souza Santana
- 25 DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE SOFTWARE PEDAGÓGICO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Angelo Antonio Puzipe Papim
- 36 IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
Fabiana de Oliveira Lima
- 48 DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE GAME: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Renata de Fatima Santana Cruz
- 57 O GOALBALL COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRÁTICA INCLUSIVA
Sonaira Fortunato Pereira
- 69 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REVISÃO DE LITERATURA
Bianca Elis Varine



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

SUMÁRIO

- 81 ENTRELAÇAMENTOS: PERCEPÇÃO, EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS, NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS POR ADOLESCENTES COM CEGUEIRA CONGÊNITA
Marta Cristina Rodrigues
- 92 A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REVISÃO DE LITERATURA
Jéssica Peres de Albuquerque
- 104 INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Ana Clara de Lima Alves
- 116 DIDÁTICA DA FÍSICA E A DIDÁTICA INCLUSIVA: DISCUSSÕES E APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA
Taís Andrade dos Santos
- 128 ABORDAGENS NO ENSINO DA LIBRAS NO AEE DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO
Isabel Cristina Almeida Fogaça
- 136 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES MULTIDISCIPLINARES EM ALUNOS MATRICULADOS EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Sonaira Fortunato Pereira
- 144 A UTILIZAÇÃO DAS BRINCADEIRAS NA SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Wanderleia da Silva Antunes Medeiros
- 156 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVANÇOS E DIFICULDADES
Jamilly Nicacio Nicolete



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

SUMÁRIO

- 170 LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESPAÇO QUE REÚNE TEORIA E PRÁTICA DE FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL
Taís Andrade dos Santos
- 182 UM OLHAR REFLEXIVO PARA O USO E APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Maria Inêz Vasconcelos da Silva
- 194 GESTÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ARTICULAÇÃO EMERGENTE NO CONTEXTO ESCOLAR
Andrezza Santos Flores
- 206 DEMANDAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
Thayná Cristina Dias e Dias
- 221 RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: MEDIAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR
Ana Caroline Dos Santos
- 238 CONSCIÊNCIA NEGRA E INCLUSÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA PRÁTICA
Lurdinei de Souza Lines Coelho
- 246 UMA PROPOSTA EDUCACIONAL COM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Angelo Antonio Puzipe Papim



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

SUMÁRIO

- 258 PROCESSOS AVALIATIVOS DO CENTRO DE PROMOÇÃO PARA INCLUSÃO DIGITAL, ESCOLAR E SOCIAL
Aline Aparecida Alcântara da Silva
- 270 A IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
Thalita Alves dos Santos
- 282 RELATOS DE UMA PROFESSORA DEFICIENTE VISUAL: COMO A ACESSIBILIDADE GARANTE O DIREITO DE "ESTAR" NA VIDA E DE "SONHAR" POSSIBILIDADES
Maria Inêz Vasconcelos da Silva
- 292 A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA (CCS) E O TRABALHO COM PROJETOS: PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Caroline de Santana Garcia
- 304 EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR NO DESEMPENHO INTELECTUAL, NA MOTIVAÇÃO E NA CRIATIVIDADE DE ESTUDANTES COM E SEM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.
Denise Rocha Belfort Arantes Brero
- 316 UM NOVO OLHAR PARA AS DIFERENÇAS: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA
Denner Dias Barros
- 328 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE PESQUISAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇA SURDA
Maria Elena Aquino Dutra



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

SUMÁRIO

- 340 FORMAÇÃO EM REDE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR
Ana Virginia Isiano Lima
- 352 INTERVENÇÃO FORMATIVA COM GESTORES ESCOLARES E A DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
Ana Mayra Samuel da Silva Rezende
- 365 PROVA INSTITUCIONAL PERSONALIZADA PARA ALUNOS PAEE: avanços quanti e qualitativos da aprendizagem
Katia de Abreu Fonseca
- 374 PERSPECTIVAS DE PROFISSIONAIS SOBRE A ATUAÇÃO COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Camila Elidia Messias dos Santos
- 386 PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SIGNIFICADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR
Denise Alessi Delfim de Carvalho
- 400 HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO NARRATIVA DE PRODUÇÕES BRASILEIRAS.
Francisco de Assis Medeiros
- 415 MODELAGEM DE TRAJETÓRIAS DE CAPACITAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOS EDUCADORES INCLUSIVOS: INSTRUMENTALIZANDO A GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS
Jose Arthur da Silva Santos



VII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações V Simpósio Internacional de Educação a Distância

SUMÁRIO

- 429 USO DE APLICATIVOS DE LIBRAS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: FACILITADOR OU DIFICULTADOR NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO BÍLINGUE PARA SURDOS?
Aline Costa Simões
- 438 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, INCLUSÃO E O APOIO AO DEFICIENTE INTELECTUAL
Érica Gois Nicochelli
- 449 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR BOLSISTAS DO PROGRAMA APOIADOR DO NAIA/UNIFESSPA
Thayná Cristina Dias e Dias

Observação: *Os trabalhos possuem outros autores que estão contemplados em cada trabalho.*



V SIEaD
VII SEIA
2019



**AFETIVIDADE NA ESCOLA E APRENDIZAGEM: AQUISIÇÃO DE
VALORES MORAIS**
**AFFECTIVENESS AT SCHOOL AND LEARNING: MORAL VALUE
ACQUISITION**

Lurdinei de Souza Lines Coelho – Unoeste - lurdineiejoao@hotmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: (Eixo 18- Sexualidade e Afetividade de Pessoas Público-Alvo da Educação Especial)

Modalidade: pôster

RESUMO

Este artigo objetivou fazer uma revisão de literatura para refletir sobre a eficácia da afetividade na escola como facilitador na aquisição de valores morais, para atingir tal objetivo utilizamos metodologia de pesquisa bibliográfica, como aporte teórico autores que discorrem acerca de questões pertinentes ao desenvolvimento moral na criança. Notabilizar a importância da afetividade frente a este desenvolvimento que se dá entre professor, aluno e aluno, professor, levando os profissionais da educação refletirem sobre este instrumento facilitador como objeto maior que poderá definir o tipo de pessoa que a criança virá a ser, os objetivos principais do estudo foram investigar como a qualidade das interações estabelecidas entre professor e aluno interferem na aprendizagem no contexto escolar, e como a afetividade é percebida nestas ações.

Palavras chave: Afetividade, valor moral, aprendizagem, contexto escolar.



ABSTRACT

This article aimed to make a literature review to reflect on the effectiveness of affectivity in school as a facilitator in the acquisition of moral values, to achieve this goal we use bibliographic research methodology, as theoretical support authors who discuss about issues pertaining to moral development in children. . Notify the importance of affection in face of this development that occurs between teacher, student and student, teacher, leading education professionals to reflect on this facilitating instrument as a major object that can define the type of person that the child will be, the goals The main objectives of this study were to investigate how the quality of interactions between teacher and student interfere in learning in the school context, and how affectivity is perceived in these actions.

Key words: Affectivity, moral value, learning, school context.

INTRODUÇÃO

É sabido que o ambiente escolar é o local onde a criança passa maior parte de seu tempo diário, bem como a maior fonte de informações e aprendizagens lhes são transmitidas sendo assim é onde suas carências se afloram e buscam diversas formas de supri-las, requerendo maior atenção, referências para aquisições formativas sócio afetivas e cognitivas, seu maior contato e influência é o professor.



Segundo Maria Candida Morais (2004), a educação é um processo de transformação na convivência, onde o aprendiz se transforma junto com os professores e com os demais companheiros, com os quais convive em seu espaço educacional, tanto no que se refere as transformações na dimensão consciente como na dimensão implícita ou inconsciente.

Sendo assim cabe ao educador fazer deste ambiente um local de aquisição a valores morais por meio da afetividade que é o maior e melhor instrumento facilitador para tal aquisição.

A compreensão etimológica da palavra “afficere”, “afeto” e “afetividade” corrobora para que a norteemos como instrumento facilitador na aquisição de valores:

Latim affêctus (adfêctus), -a, -um, I — Part. pass. De afficio (adfcício).
II — Adj.: 1) Afetado, possuído de, dotado, tomado de, cheio de (Cíc.Tusc. 4, 81). 2) Que se apresenta desta ou daquela maneira; disposto (Cíc. Tusc. 3, 15). 3) Bem ou mal disposto, doente, abalado, enfraquecido, oprimido (Cic. Cat. 2, 20). 2. affêctus (adfêctus), -us, subs. m. 1) Estado ou disposição de espírito (Cíc. Tusc. 5, 47).
Donde: 2) Sentimento, impressão (Ov. Met 8, 473). 3) Sentimento de afeição (Ov. Tr. 4, 5, 30). 4) Paixão (termo da linguagem filosófica e retórica) (Sên. Ep. 75). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA — DEPARTAMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — CAMPANHA NACIONAL DE MATERIAL DE ENSINO ORG. ERNESTO FARIA, 1962, PAG. 48)

Segundo o estudioso Piaget (1967), a aprendizagem se dá por períodos, ao qual durante esse processo gradativo a criança vai adquirindo conceitos morais que se perfazem para toda vida produtiva desta.

Tabela 1 – Descrição dos estágios do desenvolvimento cognitivo.
Fonte: (Piaget, 1967)

Estágio	Faixa etária	Características
Sensório-motor	0 – 2 anos	Evolução da percepção e motricidade.
Pré-operatório	2 -7 anos	Interiorização dos esquemas de ação, surgimento da linguagem do simbolismo e da imitação deferida.
Operatório Concreto	7 – 12 anos	Construção e descentração cognitiva; compreensão da reversibilidade sem coordenação da mesma; classificação, separação e compensação simples.
Operatório Formal	Acima de 12 anos	Desenvolvimento das operações lógicas matemáticas e infralógicas, da compensação complexa (razão) e da probabilidade (indução de leis).

Piaget (1967) em sua obra “Juízo Moral” diz que: “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras.” O respeito a outrem vem



pelo afeto corroborando para o processo de assimilação e acomodação, transformando a fonte da motivação em ação. A afetividade é funcional na inteligência, age como fonte impulsionadora.

Segundo a visão piagetiana, com o surgimento da linguagem, o comportamento da criança é transformado em seu aspecto afetivo e intelectual. Ela passa a desempenhar novas ações como reconstituir o seu passado, e engendrar planos para seu futuro por meio da representação verbal. Assim a criança desenvolve suas particularidades mentais e passa a se socializar com outras pessoas, ela passa a interiorizar o que ela diz ou irá dizer formando o pensamento propriamente dito. (PIAGET, 1993)

De acordo com Piaget é consenso entre os teóricos da educação que “nenhuma realidade moral é completamente inata” (MACEDO, 1996, p. 2).

[...] é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto e entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste.” (PIAGET, 1996, apud —MACEDO, 1996, p. 3).

As relações de cooperação possibilitam o desenvolvimento das operações mentais, a produção e a manutenção de normas, regras e ideias, pois os componentes da relação ocupam posição de igualdade, numa relação com alto nível de socialização.

De acordo com Piaget (LA TAILLE, 1992, p. 20):

Quando eu discuto e procuro sinceramente compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as palavras, etc., mas ainda comprometo-me a entrar numa série indefinida de pontos de vista que não são os meus. A cooperação não é, portanto, um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime de coação. É um equilíbrio móvel. Os compromissos que assumo em relação à coação



podem ser penosos, mas sei onde me levam. Aqueles que assumo em relação á cooperação me levam não sei aonde. Eles são formais, e não materiais. (LA TAILLE, 1992, P.20)

A respeito da importância da afetividade para o desenvolvimento da criança ela é bem definida e tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade se constituindo sob a alternância dos domínios funcionais.

O estudioso Wallon (1941-1975) diz que: o afetivo tem origem nas sensibilidades internas e que essas sensações são responsáveis pelas atividades generalizadas do organismo, com transformações do medo, alegria, entre outros, e a presença do outro garantirá não só garantirá a sobrevivência física, mas a sobrevivência cultural pela transmissão de valores.

Na proposta educativa walloniana, a integração é um conceito fundamental na formação do educando, e é claramente descrito por Mahoney (2006, p. 15):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY, 2006)



Percebe-se diante da posição Walloniana o quão é importante a afetividade na aquisição de valores morais, bem como na aquisição de conhecimentos de cunho pedagógicos, trazendo contribuições para o entendimento das relações entre aluno/professor e professor/aluno e a escola como meio para o desenvolvimento destes valores.

A afetividade segundo Lev S. Vygotsky (1991), diz respeito a fatores biológicos e sociais no processo de formação do ser humano. Dentre as visões de Vygotsky propostas por Marta Kohl (1992) no processo de formação de conceitos e na construção de significados poderemos concatenar o papel do professor na escola na transmissão do conteúdo de caráter conceitual, ou seja, que não é aprendido no dia-a-dia.

Vygotsky nos alerta que não experimentamos os sentimentos de forma pura, mesmo que somente estejamos conscientes de suas relações conceituais:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos é imposta pelo meio que os rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: percebemos o sentimento em forma de ciúmes, cólera, ultraje, ofensa. Diz-se que depreciamos alguém. O fato de nomear sentimentos faz com que estes variem, já que guardam certa relação com nossos pensamentos. [...] Conseqüentemente, as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem como consequência da vida histórica, combinação que tem lugar no transcurso do processo evolutivo das emoções (VYGOTSKY, 1991, p. 86–87 apud OLIVEIRA E REGO, 2003, p. 22)

Para Martha Kohl (1992), Vygotsky alude que a mente humana não possui estruturas, que desde o nascimento abarcam conhecimento. É por meio da vivência na sociedade e nas relações com outros seres humanos que a



pessoa construirá novos conhecimentos e novas relações entre os objetos de estudo. O aluno não nasce como conteúdo internalizado em sua mente, o conteúdo deve ser transmitido pelo professor, no entanto não é o bastante, a socialização com o professor, a discussão e troca de ideias é fundamental para que o conteúdo seja assimilado de forma que o discente elabore e externalize com suas próprias palavras o que foi aprendido.

METODOLOGIA

A referente pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1991), iniciou-se como parte de uma disciplina de Mestrado em Educação e fortalecendo na Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica da UNOESTE, tendo como aporte teórico epistemológico autores que propõem uma discussão acerca da “Prática Pedagógica, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”, das tendências pedagógicas e da importância deste enquanto conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência é concebida como ação complexa que exige dos docentes, além do domínio do conteúdo específico, capacidade em motivar e incentivar os discentes, atenção a suas dificuldades e ao seu progresso, estímulo a pesquisa em grupos visando a cooperação, socialização e a busca solidária na resolução de problemas, escuta ativa e respeito às diferenças, reconhecendo a riqueza da diversidade cultural e social, bem como a intelectual no que diz respeito as aquisições ao longo da vida dos estudantes sob todas as suas formas, dentre outros aspectos. A afetividade corrobora um papel importante



na motivação diante das disciplinas do currículo para com os alunos e dos professores que as ministram e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar. Apesar dessa importância, o tema afetividade é ainda estigmatizado ou ignorado na escola de ensino básico, fundamental I e II, no ensino superior, nas especializações e formações docentes, haja vista que o ensino é uma atividade que envolve interações humanas, necessita de formulações na formação para a construção de saberes relativos ao domínio afetivo, visto que a dimensão cognitiva é necessária, mas insuficiente para a aprendizagem escolar dos estudantes. Insta que gestores e professores formadores alterquem sobre esse tema e encontrem, no currículo dos cursos de formação de professores, um lugar equilibrado entre a dimensão afetiva e a cognitiva, visando a apropriação da afetividade na relação educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL: Ministério Da Educação E Cultura — Departamento Nacional De Educação — Campanha Nacional De Material De Ensino Org. Ernesto Faria, 1962, Pag. 48).

DE MACEDO, Lino (org). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus , 1992. 23 ed.



MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, v. 20, p. 11-30, 2005. ISSN 1414-6975.

PIAGET, Jean. *O Juízo Moral nas Crianças*. São Paulo: Summus, 1994. 4ª Ed.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, Lino de (organizador). *Cinco estudos de educação moral*. Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

REVISTA CONSTRUIR NOTÍCIAS. Disponível em:
[www.construirnoticias.com.br/a-afetividade-no-processo-de-ensino-aprendizagem/aceso 02/04/2018](http://www.construirnoticias.com.br/a-afetividade-no-processo-de-ensino-aprendizagem/aceso%2002/04/2018)

SALVADOR, A.D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina Editora, 1991.

Etimologia de "afetar" cf. *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana*, Francesco Bonomi & ↑ MENEGHETTI, Antonio. Nota sobre "afetividade" in *Manual de Ontopsicologia*. 3 ed. Recanto Maestro: Ontopsicologica Ed, 2004. ISBN 85-88381-12-5

WALLON, H. (1941-1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70.

_____ (1959-1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Estampa.



IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ATENDENDO O DECRETO 5626/2005.

Jane Aparecida de Souza Santana – UNESP- santanajane2008@gmail.com.br

Cleusa Camargo de Oliveira –UEL - cleusa_loira@hotmail.com

Elisa Tomoe Moriya Schlunzen - UNESP - elisa.tomoe@unesp.br

Linha: **Educação Especial e Inclusiva**

Eixo Temático: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: pôster

RESUMO: A proposta do artigo teve início nas discussões realizadas na disciplina de Construção de materiais didáticos Pedagógicos para E-Learning, M – Learning e B Learning, do curso de pós-graduação da FCT/UNESP, por meio das Abordagens e metodologias ativas de aprendizagem, como recurso didático em cursos de formação docente. Selecionamos essa proposta como abordagem metodológica, para aplicar numa disciplina de Libras. Buscamos assim a implementação da disciplina de Libras nos cursos de Formação de professores (Licenciaturas). Uma vez que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, conformidade com Decreto 5.626/2005. Para contextualizar a temática e oferecer subsídios teóricos à análise, realizaremos um apanhado histórico sobre a LIBRAS, metodologias ativas e abordagem CCS, permeando estes temas com reflexões, que discute o cenário de formação dos Licenciando. Dessa forma, esse artigo apresenta uma proposta de pesquisa ação junto a alunos de Licenciatura na disciplina de Libras, a partir do desenvolvimento de projetos com base na abordagem CCS.

Palavras-chave: Libras, Metodologias Ativas e Abordagem CCS



ABSTRACT: Abstract: The proposal of the article started in the discussions held in the course of Construction of Pedagogical Teaching Materials for E-Learning, M - Learning and B Learning, from the postgraduate course of FCT / UNESP, through the Approaches and active methodologies of learning as a didactic resource in teacher training courses. We selected this proposal as a methodological approach to apply in a Libras discipline. Thus, we seek the implementation of the Libras discipline in the Teacher Training courses. Since the Brazilian Sign Language - Libras is a compulsory subject in teacher training courses, at medium and higher level, in accordance with Decree 5.626 / 2005. In order to contextualize the theme and offer theoretical support to the analysis, we will make a historical background on LIBRAS, active methodologies and CCS approach, permeating these themes with reflections, which discusses the undergraduate training scenario. Thus, this article presents an action research proposal with undergraduate students in the Libras discipline, based on the development of projects based on the CCS approach.

Keyword: Libras, Active Methodologies and CCS Approach

1. INTRODUÇÃO

Introdução

A ideia de realizar o presente trabalho teve início nas discussões realizadas na disciplina de **Construção de materiais didáticos Pedagógicos para E-Learning, M – Learning e B- Learning**, do curso de pós-graduação da FCT/UNESP, por meio do tema1 sobre Abordagens e metodologias ativas de aprendizagem. Nesse momento foi realizada uma discussão sobre a finalidade e o uso de Metodologias Ativas como recurso didático em cursos de formação docente. Na aula foi proposta a escolha de um tipo de Metodologias Ativas para trabalhar como abordagem metodológica. Diante do exposto, pensamos na implementação da disciplina de Libras nos cursos de Formação de professores (Licenciaturas). Uma vez que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é uma



disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, conforme o Decreto 5.626/2005. Em atendimento à demanda da Política Nacional de Inclusão, referente os alunos surdos matriculados no ensino superior.

Inicialmente optamos por abordar na disciplina o aspecto didático-pedagógico, ao prever a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de formação de professores e não somente de professores de Língua (Portuguesa e Estrangeiras). Buscaremos aqui discutir a importância da didática e do papel docente no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, apresentando metodologias ativas de ensino-aprendizagem como recurso didático na formação crítica e reflexiva do aluno universitário. Dessa forma, buscamos levar o professor universitário refletir sobre sua atuação e no que refere-se à relação entre o ensino e aprendizagem e os tipos de metodologias utilizadas em sala de aula.

Assim, tivemos o contato nas aulas com vários tipos de Metodologias Ativas. Entendemos que as Metodologias Ativas são formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando algum método que possa favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, despertando para tomada de decisões individuais e coletivas, advindas da prática social e do contexto do estudante. Dentre as metodologias apresentadas, selecionamos, a **Metodologia de Projetos com base na problematização, a partir de uma abordagem CCS**, como estratégias de ensino para nossas aulas.

Essa proposta se justifica devido às várias transformações ocorridas no ensino superior que cada vez mais requer do professor a busca por metodologias inovadoras, essas mudanças são motivadas pela dificuldade que o professor vem enfrentando em atrair os alunos que estão dispersos no grande volume de informação disponível nos



diversos meios tecnológicos. Já foi destacado que o professor universitário precisa ter consciência de que sua prática pedagógica precisa ser revista.

É fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem.

Dessa forma, é necessário formar os futuros professores nos processos de ensino-aprendizagem dentro do contexto inclusivo de como os alunos surdos aprende, entendendo as especificidades da escrita dos surdos. Diante dessas necessidades percebemos que há uma grande pressão para que essas IES sofram adequações, no que tange a forma de ministrar o conteúdo, quanto as adequações das matrizes e no didático-pedagógico etc. Conduzindo assim a educação a adaptar-se de maneira que atenda às necessidades conceituais contemporâneas, neste sentido justifica-se a ascensão de metodologias ativas de aprendizagem, em que o aluno é o centro do processo de aprendizagem.

2. OBJETIVO

O trabalho que pretendemos desenvolver tem como objetivo levar o professor de Libras que atua na universidade a refletir sobre sua atuação e no que refere-se à relação entre o ensino e aprendizagem, e os tipos de metodologias utilizadas em sala de aula.

3. FUNDAMENTAÇÃO

POR QUE FORMAR PROFESSORES EM LIBRAS?

A formação de professores é um tema bastante discutido nos meios acadêmicos, principalmente pelos Institutos de Ensino IES, pois há uma necessidade de discussão

concernente a formação desse professor. Principalmente a formação do professor em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é atualmente uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, nível médio (Magistério) e superior (Licenciaturas, Pedagogia, Letras e Fonoaudiologia), conforme o Decreto 5.626/2005. O mesmo Decreto prevê a oferta da disciplina nos cursos de bacharelado e nos cursos de formação profissional, como optativa, conforme Artigo 3º, Parágrafo 2º: “A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto”.

A fluência na Língua Brasileira de Sinais não pode ser garantida na disciplina, o objetivo é apresentar a especificidade linguística dos surdos e o contato com o vocabulário básico, para estabelecer comunicação, ainda que simples, com os surdos, propiciando, desse modo, reflexão para a atuação docente frente à prática educacional inclusiva direcionada ao aluno com surdez, usuário da Língua de Sinais.

O foco da disciplina de Libras, mais que aquisição de vocabulário e regras gramaticais, numa perspectiva estritamente linguística, necessita formar os futuros professores nos processos de ensino-aprendizagem dentro do contexto inclusivo de como os alunos surdos aprendem, entendendo as especificidades da escrita dos surdos, a dinâmica do trabalho em conjunto com o tradutor-intérprete de Libras/Português.

A disciplina de Libras, ainda que não garanta a fluência na Língua Brasileira de Sinais, é possível que os professores em formação entendam que é possível preparar, didática e pedagogicamente, aulas que atendam a necessidade especial do estudante surdo usuário da Língua de Sinais. O professor-regente, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, deve incorporar o tradutor-intérprete em seu planejamento, na dinâmica da sala de aula, proporcionando recursos didático-pedagógicos que favorecerão o processo de tradução-intepretação, permitindo que o aluno surdo utilize para sua aprendizagem a soma de todos esses recursos. A disciplina



de Libras nas diferentes licenciaturas das universidades é regida internamente por cada instituição. Gesser (2006) analisa o processo de ensino-aprendizagem de Libras, focando as interações entre professor surdo e alunos ouvintes, apontando alguns conflitos que se apresentam durante o contexto das aulas. O trabalho dessa autora traz grandes contribuições ao processo de ensino de Libras como segunda Língua para ouvintes, visto que aponta as dificuldades do professor e dos alunos, devido aos fatores linguístico-culturais, podendo servir de reflexão sobre a prática pedagógica, no que se refere ao ensino de Libras e sobre as posturas dos alunos ouvintes frente o professor surdo.

Entendemos que a pesquisa é um aspecto relevante na formação dos graduandos ou professor e um espaço importante de discussão sobre a Língua de Sinais e a Educação de Surdos, o que possibilita aos alunos, no processo de orientação com o docente, o aprofundamento e expansão do conhecimento teórico e prático da Libras e o aspecto educacional dos surdos, a formação docente em Libras, pois vemos a aprendizagem da língua de sinais faz parte da expectativa da grande parte dos alunos. Compreendemos que esses alunos esperem por aulas práticas de Libras, visto que o nome da disciplina é instigante e provoca curiosidade. Contudo eles reconhecem a necessidade de aprender conteúdos teóricos que contribuam na sua formação como futuros profissionais da educação. Alternando os conhecimentos teóricos, assim um equilíbrio entre a teoria e a prática e que permitam sua atuação no âmbito educacional inclusivo.

Quanto ao processo de inclusão e implementação da disciplina de Libras nos cursos de Formação de professores, algumas pesquisas já vem sendo realizadas na área como a pesquisa de Vitaliano; Dall'Acqua e Brochado (2010) que objetivou a caracterização da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia dos Estados do Paraná e São Paulo.

O trabalho de Martins (2008) que consistiu em uma análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior, sendo que uma das vantagens apontadas foi inserção de professores surdos na universidade, além das

desmitificações acerca da Libras pelos graduandos por meio dos conhecimentos proporcionados pela disciplina e entre as desvantagens a autora apontou a “comercialização da Libras como instrumento com fins políticos centralizadores” e “a possível e sutil paralisação das resistências surdas pela ilusão de ‘trabalho cumprido’”(p.202); e o trabalho de Tavares e Carvalho (2010), que traz uma análise do Decreto 5626/05, apontando algumas contradições em relação a outros dispositivos legais, principalmente no que se refere ao profissional que irá ministrar a disciplina de Libras. Essas autoras analisam também os editais de processos seletivos para contratação desse profissional, bem como o perfil exigido pelas universidades pesquisadas.

As pesquisas mais recentes, como as citadas anteriormente têm focado o ensino da Libras nas Licenciaturas ou em outros cursos de graduação, que têm como finalidade preparar o profissional para lidar com as especificidades dos alunos surdos. Quadros e Campello (2010) ressaltam que a proposta da disciplina de Libras no Curso de Pedagogia é de oferecer conhecimentos básicos dessa Língua. Depreendemos que o nível de aquisição da língua de sinais esperado e trabalhado na disciplina de Libras do curso analisado, tenha sido o básico, tendo em vista o tempo da disciplina e os conteúdos teóricos abordados.

METODOLOGIAS ATIVAS

O mundo em que vivemos esta constante transformação, uma das causas dessa mudança é a evolução tecnológica, que a partir da última metade do século XX, trouxe consideráveis avanços aos conhecimentos no âmbito educacional. O acesso às diversas tecnologias possibilitou uma reconfiguração da estrutura física e do modo de ensinar e aprender. *Isso propiciou desafios na perspectiva de uso de novos sentidos pelos sujeitos, os quais se encontram diante de um mundo que instiga suas percepções e suas cognições.* (LÉVY, 1999).



A tecnologia aliada à educação tornou-se uma parceria cada vez mais constante e dependente. A tecnologia utilizada como ferramenta de ensino estas cada vez mais presentes na vida das pessoas, sendo necessária a adequação de professores e alunos. Sendo assim, o professor torna-se essencial na implantação dos processos de mudanças tecnológicas como recursos pedagógicos em sala de aula. “Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura” (SILVA, 2009, p.32).

De acordo com (Ramos, 2008), as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs são todos os mecanismos tecnológicos que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativas dos seres. A partir dessas, um conjunto de elementos para a interação com símbolos, imagens, documentações, palavras e vídeos passam a ser disponibilizados no ambiente virtual como material de ensino.

Desse modo, a inserção das TIC em cursos de formação voltados para o ensino e aprendizagem da LIBRAS torna-se um desafio, uma vez que os saberes teóricos e práticos são colocados em reflexão, problematização e investigação no sentido de compreender as potencialidades referentes a cada tecnologia e suas contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem e, também, pode trazer avanços e conseqüentemente mudanças considerando sempre o público alvo.

Dessa forma, no início, será descrito como será realizado o mapeamento das diferentes formas de abrangência das TIC no ensino e aprendizagem da LIBRAS no curso de formação de professores.

Posterior a essa visão geral possibilitada pelas redes, vamos verificar a existência das TIC como propulsoras das metodologias ativas (MORAN, 2015) nas disciplinas que vão envolver o ensino e aprendizagem da LIBRAS. É importante observar e questionar o uso das TIC, em especial no âmbito educacional, pois além de ferramenta de estímulo, são um recurso metodológico abrangente, de enorme visibilidade e inclusivo.



A abordagem CCS e o Trabalho com Projetos por meio de problemas.

Nos dias atuais, há uma grande necessidade de que os docentes do ensino superior desenvolvam competências/habilidades profissionais para preparar e formar estudantes numa perspectiva crítica e social. É preciso repensar as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem que podem ser utilizadas como recurso didático na prática do professor universitário. Pois, o processo de ensino-aprendizagem sempre esteve presente de forma direta ou indireta nas relações humanas.

Em se tratando deste processo em âmbito universitário, a eficiência do trabalho do professor dependerá de um bom conhecimento e uso de recursos didáticos. Segundo a professora Schlünzen (2000), a abordagem CCS é vista como um ambiente de aprendizagem. Tal ambiente foi pensado visando um ensino inclusivo, no qual os estudantes pudessem potencializar suas habilidades, por meio do computador, não se restringindo apenas às especificidades e necessidades primárias. A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente pensada para promover a autonomia por meio de metodologia inovadora.

Esse ambiente foi conceituado pela pesquisadora como:

é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir a depurar as suas ideias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido (SCHLÜNZEN, 2000, p. 82).

Nesse sentido, Schlünzen, (2000) o ambiente CCS é **Construcionista** porque utiliza de estratégias pedagógicas e tecnologias que possibilitam a construção do conhecimento, a partir de objetos criados pelos próprios estudantes. É **contextualizado**



porque parte do contexto dos estudantes, onde as atividades escolares são realizadas a partir do contexto real da sala de aula. **Significativo**, uma vez que os estudantes constroem o conhecimento a partir de um contexto que eles mesmos estão inseridos e, assim, vão atribuindo significado aos conceitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A proposta da construção de um ambiente CCS, torna-se possível a transformação na prática pedagógica do professor, considerando que mudança de posturas e atitudes são fundamentais, para atuação de maneira interdisciplinar, acarretando na mediação da aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, a metodologia idealizada pela professora Schlünzen (2005; 2015), a abordagem CCS, pode ser atrelada ao uso de estratégias da Metodologia de Projetos, pois ambos podem articular situações reais de aprendizagem.

Encontramos em Hernández (1988, p. 49) a seguinte reflexão: o projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica,” mas como maneira de repensar a função da escola”, nesse sentido, o trabalho com projetos permite uma abordagem interdisciplinar e favorece a atribuição de significados ao que está se aprendendo, pois, as experiências cotidianas são contextualizadas nas atividades do projeto, possibilitando assim uma aprendizagem significativa por não trabalhar as disciplinas escolares da maneira isoladas, fragmentas e estanques.

Segundo Valente (2000, p.4), “...no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [com alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceito sobre aprender”.

4. METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa está sendo utilizado o método de abordagem qualitativa, tendo em vista à natureza e à peculiaridade da investigação. (YIN, 2005, p. 20). Os fenômenos sociais em questão nesta pesquisa se referem àqueles que interferem

na formação do professor na área de Libras, os quais serão detalhados nas análises. Nesse sentido, buscamos nessa formação aplicar um novo formato de ensino.

Trata-se de uma pesquisa ação, cujas etapas contemplam desde o planejamento à avaliação, e retomando o ciclo de acordo com os resultados. De acordo com Tripp, a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447)

A proposta consiste a elaboração de situações de práticas de ensino direcionadas a alunos surdos. Tais propostas devem partir dos alunos de algumas Licenciaturas, que em grupos devem imaginar situações reais de ensino, enfatizando uma prática **contextualizada**.

Com o suporte de TICs, como aplicativos que auxiliam na pesquisa de vocabulário de Libras, inclusive vocabulário técnico, os alunos desenvolverão materiais didáticos para serem utilizados em suas aulas, tendo em vista que a abordagem CCS, prevê a ação, a construção (**construcionista**).

Ao prever situações de ensino e elaborar os próprios materiais para serem utilizados em sua prática pedagógica, a aprendizagem desses alunos se torna mais **significativa**.

As apresentações das propostas serão filmadas e posteriormente analisadas pelo professor juntamente com os alunos, possibilitando uma melhor avaliação pelo pesquisador de sua própria ação, além de os próprios alunos poderem se auto-avaliar, sendo que neste processo o professor irá instiga-lo a buscar os aspectos positivos de sua prática e o que pode ser aprimorado.

As metodologias Ativas, entendemos, que são formas de desenvolver o processo de aprendizagem utilizando algum método que possa favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, despertando para tomada de decisões individuais e coletivas,

advindas da prática social e do contexto do estudante. Já foi destacado que o professor universitário precisa ter consciência de que sua prática pedagógica precisa ser revista.

Desse modo, a inserção das TIC em cursos de formação voltados para o ensino e aprendizagem da LIBRAS torna-se um desafio, uma vez que os saberes teóricos e práticos são colocados em reflexão, problematização e investigação no sentido de compreender as potencialidades referentes a cada tecnologia e suas contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem e, também, pode trazer avanços e consequentemente mudanças considerando sempre o público alvo. Dessa forma, no início, será descrito como será realizado o mapeamento das diferentes formas de abrangência das TIC no ensino e aprendizagem da LIBRAS no curso de formação de professores. Posterior a essa visão geral possibilitada pelas redes, vamos verificar a existência das TIC como propulsoras das metodologias ativas (MORAN, 2015) nas disciplinas que vão envolver o ensino e aprendizagem da LIBRAS. É importante observar e questionar o uso das TIC, em especial no âmbito educacional, pois além de ferramenta de estímulo, são um recurso metodológico abrangente, de enorme visibilidade e inclusivo.

A pesquisa vem ocorrendo por meio da implementação da disciplina de Libras nos cursos de Formação de professores (Licenciaturas) a partir da Metodologia de Projetos com base na problematização, a partir da abordagem CCS.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa vem ocorrendo por meio da implementação da disciplina de Libras nos cursos de Formação de professores (Licenciaturas). A pesquisa encontra-se ainda em desenvolvimento.

As análises dos resultados irão considerar o desenvolvimento dos projetos pelos alunos por meio do uso de aplicativos; a aprendizagem da Libras possibilitada pela pesquisa de sinais desconhecidos; bem como a auto avaliação dos alunos sobre o produto final.



As discussões serão feitas a partir dos dados observação do pesquisador, das considerações dos alunos sobre sua prática, as quais serão registradas, e do referencial teórico nos moldes da abordagem CCS.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em desenvolvimento conta com alguns dados preliminares. O contato com a disciplina de Libras é um aspecto relevante na formação dos graduandos ou professor e um espaço importante de discussão sobre a Língua de Sinais e a Educação de Surdos, o que possibilita aos alunos, no processo de orientação com o docente, o aprofundamento e expansão do conhecimento teórico e prático da Libras e o aspecto educacional dos surdos, a formação docente em Libras, pois vemos a aprendizagem da língua de sinais faz parte da expectativa da grande parte dos alunos. Dentro dessa perspectiva, consideramos a importância de diferentes metodologias e estratégias de ensino para o desenvolvimento didático-pedagógico dos futuros professores, bem como o uso de TDIC e outros recursos que podem favorecer a aprendizagem da Libras pelos alunos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, F.M.P. & PRADO, M.E.B.B. Projeto Pedagógico: Pano de fundo para escolha de um software educacional. In: J.A.

Valente (org.) O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. **Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. **NOVO DEIT-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (libras) Baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**. 2 vol. Editora EDUSP, 2013.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. A disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 106-121, maio/agosto, 2013.

GESSER, Audrei. "Um olho no professor surdo e outro na caneta": ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado, Campinas: Unicamp, 2006.

Orientador : Marilda do Couto Cavalcant

MARTINS, Vanessa R. de Oliveira. **Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior**. Cadernos do CEOM - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação, 2008. Disponível em <<http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/161/87>> acesso em novembro de 2010.



DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE SOFTWARE PEDAGÓGICO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DEVELOPMENT AND APPLICATION OF EDUCATIONAL SOFTWARE FOR THE LITERACY OF SPECIAL EDUCATION TARGET AUDIENCE STUDENTS

Angelo Antonio Puzipe Papim – UNESP – angelopapim@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Alfabetização de Alunos Público-Alvo da Educação Especial

Modalidade: Comunicação oral

RESUMO: O processo de ensino e aprendizagem, realizado em salas de recursos multifuncionais, no cenário da educação especial, embora utilize as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, não retira o papel de coadjuvante da interação e mediação sociocultural. O ser humano, indivíduo que ensina e que aprende, permanece no plano principal, administrando os instrumentos culturais adequados para promover o desenvolvimento sociocultural de alunos com deficiência intelectual, em processo de alfabetização. Em virtude disso, com o objetivo de compreender o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, empregando um software pedagógico na qualidade de mediador, realizou-se o estudo de caso de professores de educação especial, no ensino da linguagem escrita para alunos com deficiência intelectual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, com base na análise causal da construção da linguagem escrita na ação e pensamento de alunos com deficiência intelectual. Conclui-se que o professor, através de indicativos de interação social, estabelece a qualidade do mediador e sua importância ao processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: *Software* pedagógico. Educação especial. Alfabetização.

ABSTRACT: The process of teaching and learning, carried out in multifunctional resource rooms, in the special education setting, although using the Digital Information and Communication Technologies, does not remove the



supporting role of socio-cultural interaction and mediation. The human being, an individual who teaches and learns, remains at the main level, administering the appropriate cultural instruments to promote the socio-cultural development of students with intellectual disabilities, in the process of literacy. As a result, in order to understand the teaching and learning process of written language, using pedagogical software as mediator, the case study of special education teachers was carried out in the teaching of written language for students with disabilities intellectual. This is a qualitative and descriptive research, based on the causal analysis of the construction of written language in the action and thinking of students with intellectual disabilities. It is concluded that the teacher, through indicative of social interaction, establishes the mediator's quality and its importance to the teaching and learning process.

Key word: Pedagogical Software. Special Education. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), o desenvolvimento psicológico humano está vinculado às inter-relações sociais e ao uso intencional de instrumentos culturais, como a linguagem, em seus diferentes suportes. A construção das funções psicológicas superiores (FPS) acontece, quando as funções psicológicas naturais (FPN) adquirem, através de vivências intrapessoais, os contornos de ações especificamente internalizadas, mediante as operações concretas realizadas no contexto sociocultural. Essa relação dialética entre o potencial biológico e o sociocultural define as características do psiquismo. Assim, o processo de ensino e aprendizagem, enriquecido por instrumentos de mediação, oferece os meios para transformar aquilo que está em potência em ação e pensamento (VALSINER, 2006).

Segundo essa perspectiva, o mediador – as coisas da cultura ou o professor – desempenha centralidade no processo educacional, dado que carrega a intenção cultural para o ato do professor de ensinar ao aluno um conteúdo acadêmico. Direcionada pela interação com o professor, a ação do



aluno deve apreender, na intenção, a motivação presente no mediador, a fim de operacionalizá-la na situação de aprendizagem, transformando o meio através do trabalho consciente. Essa relação de ensino e aprendizagem configura, no cenário educacional atual, um desafio para professor e aluno, principalmente quando essa dimensão é transposta para a educação especial (VYGOTSKY, 2010).

A aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (DI) exige dos professores ações criativas para produzir mediadores capazes de motivar a ação intencional de seus alunos, em contexto educacional. Em virtude disso, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) assumem um papel importante nas interações sociais de ensino e aprendizagem. As novas gerações de professores e alunos com DI estão desde cedo imersas na cultura digital, seja para estudo e comunicação, seja para entretenimento. Infelizmente, apesar de a educação especial dispor de sala de recursos multifuncionais (SRM), são poucas as instituições escolares que conseguiram incorporar a utilização de TDIC ao currículo e às práticas pedagógicas (TONUCCI, 2015).

Portanto, no cenário educacional atual, apesar de a tecnologia fazer parte da realidade sociocultural de professores, alunos, pais etc., ela não integra o movimento de ensino e aprendizagem, tornando-se um objeto estranho ao contexto educacional, ainda permeado por modelos pedagógicos analógicos – livros e apostilas – e centrados na figura do professor, ao qual cabe a condução da aprendizagem do aluno. Do ponto de vista pedagógico, comentam Silva e Camargo (2015), a adoção de TDIC na prática de ensino precisa acompanhar estratégias de aprendizagem que correspondam às condições contextuais de professores e alunos.



Para Vygotsky (1995, 2003), a aprendizagem envolve a atividade que conduz a função dos instrumentos culturais do plano social para o pessoal, com o objetivo de viabilizar o comportamento cultural e a autorregulação. Na visão de Vygotsky (2017) e Daniels (2016a, 2016b), os alunos com DI, ao longo do seu desenvolvimento sociocultural vivenciado na escola, precisam construir, no curso da inter-relação social, as funções psicológicas relacionadas ao uso público e interno da linguagem, as quais estão presentes na ação do professor e em circulação na cultura escolar, de forma geral. Nesse caso, a inter-relação social possibilita ao professor ensinar, com a criança com deficiência intelectual, o caminho mais adequado para promover a sua aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural do uso dos instrumentos da cultura.

Nessa perspectiva, o professor pode estabelecer uma relação de ensino da linguagem escrita, por meio de *scaffolding* (andaime), processo de interação no qual o docente ou um par, ambos mais experientes, ajudam o aprendiz em sua Zona de Desenvolvimento Imanente (ZDI), conforme sua necessidade, retirando a ajuda à medida que ela se torna desnecessária. É algo similar à função de um andaime, o qual pode ser retirado de uma construção, quando sua função não é mais necessária à obra (BALADAN, 1995; WERTSCH, 1994; SMITH, 1979).

Por conseguinte, esta pesquisa, com o objetivo de compreender o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita em alunos com DI, visou a implementar procedimentos pedagógicos, em SRM, capazes de viabilizar o emprego de recursos de TDIC, na qualidade de mediadores, a fim de facilitar o processo de construção de funções psicológicas relacionadas ao uso da linguagem escrita, em contexto cooperativo de ensino e aprendizagem.



2. METODOLOGIA

A presente pesquisa consistiu de um estudo de caso de professores de educação especial, atuantes em SRM, no ensino da linguagem escrita para alunos com DI, utilizando recursos de TDIC como mediadores, para a construção das FPS. Foram sujeitos da pesquisa um professor de educação especial e duas alunas com DI, na faixa etária de oito e nove anos. A pesquisa ocorreu na SRM de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. Os instrumentos de coletas de dados foram constituídos pela análise da elaboração coletiva da ação pedagógica, realizada entre pesquisador e

professor, observação da ação pedagógica e análise da aprendizagem da criança com DI, por intermédio de avaliação inicial e final, realizada pelo professor, ao início e final da ação pedagógica. Os dados obtidos, na sessão de intervenção apresentada, foram qualitativamente analisados, através do protocolo Índice de Apropriação da Aprendizagem (IAA), divididos em três categorias: receptivo, acumulativo ou explorador, pontuadas de 0 a 10, sendo: 0 – ausência de conduta: receptivo, 5 – conduta interpessoal: acumulativo e 10 – conduta intrapessoal: explorador. E, também, descritivo, com base na gênese causal, processo responsável pela construção da FPS, enquanto meio para construção da ação e pensamento da linguagem escrita na criança com DI.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A elaboração da ação pedagógica, seguindo a estrutura de três dimensões (conteúdo, objetivo e procedimentos), proporcionou ao professor compreender como utilizar os recursos de TDIC com intenção pedagógica, estabelecendo estratégias de ensino nas quais o material escolhido para trabalhar com a criança com DI compusesse um contínuo de ações e interações cooperativas direcionadas para um objetivo, o qual precisava ser



partilhado com o aprendiz, ao longo da execução da atividade, e, por intermédio da interação cooperativa, restabelecer a conexão da ação realizada, enquanto parte dos procedimentos pedagógicos, com o objetivo e o conteúdo.

O Plano de Ação Pedagógica (PAP) foi organizado do seguinte modo:
conteúdo: Leitura de palavras, sílabas, coordenação motora fina – ligar figura à palavra; Objetivo: 1 - Ler, junto ao professor, trechos da história; 2 - Ser capaz de ligar as imagens às palavras; 3 - Reconhecer a formação das sílabas e preencher corretamente o traçado das letras com a cor indicada; Procedimentos: Atividade escrita: Ligar o desenho com a palavra correta e preencher as letras vazadas com a cor indicada.

O professor, mediante o planejamento da ação, pode ativamente incentivar, nos alunos com DI, com o objetivo de desenvolver as suas funções psicológicas, a ação com a linguagem escrita. A fim de potencializar as habilidades de autorregulação, o processo de ensino cultural precisa ser planejado com antecedência, e a sua prática deve se dar em conformidade com os objetivos inicialmente traçados, o que faculta fazer a regulação externa da conduta, através da mediação pedagógica (PAPIM, 2019).

Dessa forma, o professor, ao formular as atividades educacionais com uma determinada intenção, tem que encontrar meios adequados para partilhá-las com os alunos, pois a mediação pedagógica é um processo ativo e

dinâmico, no qual os mediadores desempenham uma função importante na conduta coletiva. Por isso, o recurso de TDIC escolhido para essa atividade foi o *software* pedagógico de alfabetização, denominado *A Tata Tatu* (Figura 1), desenvolvido pelo autor da pesquisa.

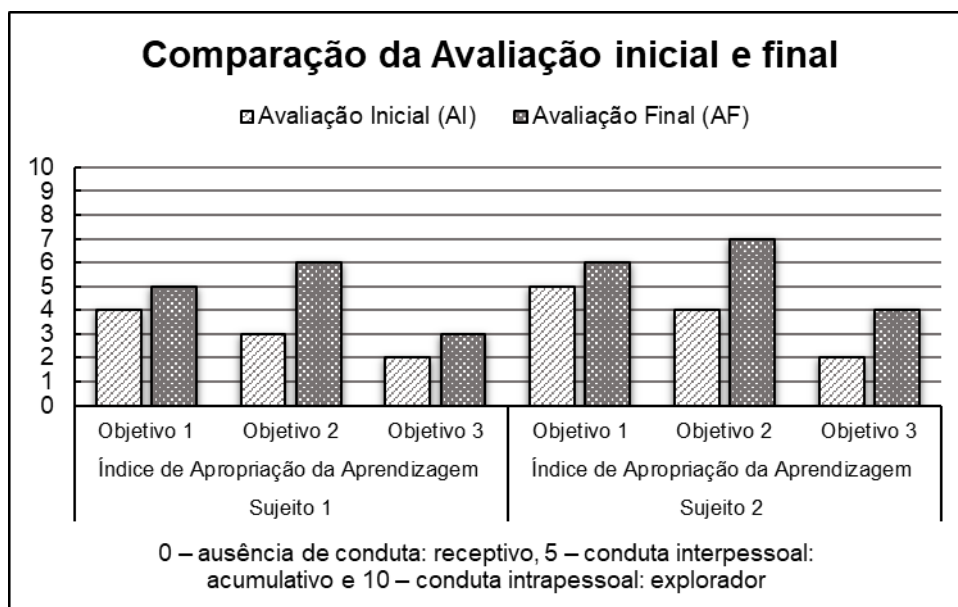
Figura 1 – Abertura do *software* pedagógico de alfabetização



Fonte: Organizado pelo autor.

Ciente do papel imprescindível da linguagem como instrumento para o desenvolvimento do aluno, o professor, ação pedagógica, compreende que deve oferecer vivências com muitas oportunidades para o aluno praticar as formas da linguagem enquanto componentes indispensáveis das interações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das FPS, relacionadas à linguagem escrita. O índice de apropriação de aprendizagem (Tabela 1) dos alunos aponta para um avanço no desenvolvimento, quando são comparadas as avaliações iniciais (AI) e finais (AF).

Gráfico 1 – Comparação da Avaliação inicial e final



Fonte: Organizado pelo autor.

Ao se analisar o gráfico, a partir dos objetivos estabelecidos pelo professor no PAP, percebe-se que há, entre os alunos com DI, uma diferença na ZDI. O sujeito 1 apresenta, no IAA, um processo inicial da construção das condutas estipuladas pelo professor nos objetivos, circunstância na qual o aluno com DI indica a necessidade da cooperação do parceiro mais experiente, durante execução da atividade pedagógica, sendo um ator mais receptivo na interação com o professor, de sorte a acumular vivências significativas para a execução da atividade.

O sujeito 2, nos primeiros dois objetivos, demonstra ao professor a construção da conduta interpessoal para a intrapessoal, condição que propicia uma gradual diminuição da colaboração do professor, frente às ações do aprendiz, na execução das atividades pedagógicas, já que ele apresenta um acúmulo de vivências que permite uma maior exploração da atividade. Porém,



no objetivo três, no qual o aprendiz está mais próximo da ausência de conduta, a cooperação do professor aumenta, auxiliando as ações do aluno com DI, ao receber e acumular interações que possibilitam sustentar, futuramente, ações de exploração. Conseqüentemente, o professor, ciente do papel imprescindível da interação como instrumento regulador da aprendizagem do aluno, compreende que deve oferecer ao aprendiz atividades pedagógicas repletas de oportunidades, para vivenciar diferentes formas de internalizar a função ensinada, enquanto componentes indispensáveis à aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, a conduta do aluno é regulada pela conduta do professor, em cooperação, movimento precursor da capacidade de o aprendiz internalizar as funções sociais e, assim, ser capaz de autorregular a conduta, por meio de funções psíquicas. Em vista disso, o papel do professor, no ensino e aprendizagem cultural, consiste em elaborar processos pedagógicos com instrumentos de mediação os quais precisam ser passados aos alunos, por meio de vivências, com o objetivo de refletir em suas consciências os significantes culturais compartilhados ao longo da ação pedagógica. A autorregulação da conduta é consequência direta dos processos de mediação internalizados pelas pessoas. O modelo de conduta social presente na consciência do adulto mantém os mesmos princípios originados na interação do aluno com DI com o outro, o professor. Por esse motivo, os recursos de TDIC, enquanto elementos de mediação, precisam pertencer a ações pedagógicas intencionais, organizadas em conteúdo, objetivos e procedimentos, com a finalidade de motivar as ações cooperativas de ensino e aprendizagem, através de indicativos que demonstrem ao professor a

qualidade da interação social, prática de *scaffolding*, durante a atividade pedagógica.

REFERÊNCIAS

BALABAN, N. Seeing the child, knowing the person. *In*: AYERS, W. **To become a teacher**. New York: Teachers College Press, 1995.

DANIELS, H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy. *In*: SKIDMORE, D.; MURAKAMI, K. **Dialogic Pedagogy: the Importance of Dialogue in Teaching and Learning**. Buffalo: Multilingual Matters, 2016a.

DANIELS, H. **Vygotsky and Pedagogy**. New York: Routledge, 2016b.

PAPIM, A. A. P. **A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana: compreensão da linguagem no ato de ensinar e aprender**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

SILVA, R. A.; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SMITH, D. D. The improvement of children's oral reading through the use of teacher modeling. **Journal of Learning Disabilities**, v. 12, n. 3, p. 39-52, 1979.

TONUCCI, F. Os alunos na escola do amanhã. *In*: JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. **Pensando o futuro da educação: uma nova escola para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2015.

VALSINER, J. Modelos psicológicos, modelos educativos. Una perspectiva histórico-cultural. *In*: ÁLVAREZ, A. **Hacia un currículo cultural: la vigencia de Vygotsky en educación**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.



VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**. 3. ed. Barcelona: Crítica, 2017.

WERTSCH, J. V. **Explorations in socio-cultural studies**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.



IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE UM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

IMPLEMENTATION AND OPERATION OF A SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE CENTER IN THE PUBLIC TEACHING NETWORK

Profª Ma. Fabiana de Oliveira Lima – Secretaria Municipal de Educação de Lins/ SP –
lima_fab@hotmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 11 – Serviços de Apoio, Estratégias, Métodos e Diferenciações Curriculares

Modalidade: vídeo

RESUMO: A presente pesquisa é de natureza qualitativa e a modalidade escolhida foi o estudo de caso. O objetivo da mesma foi compreender a implantação e o funcionamento de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Para a realização da pesquisa foi selecionado um município do interior paulista, que possui um Centro de AEE para atender os alunos da rede pública municipal de ensino, público-alvo da Educação Especial. Como instrumento para a coleta dos dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, que foram transcritas posteriormente na íntegra, passando por análise de conteúdo, conforme Bardin (2002). Além do AEE, os alunos recebem atendimento de uma equipe multiprofissional, conforme a necessidade de cada um, sempre no contraturno escolar. A equipe é composta por profissionais das áreas de Pedagogia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Educação Física, Música/ Musicoterapia e Enfermagem. Participaram da pesquisa, a equipe gestora, professores de AEE e os profissionais das diversas áreas, que lá atuam.

Palavras-chave: Centro de AEE. Serviços de Apoio. Inclusão Escolar.

ABSTRACT: This research is qualitative in nature and the chosen modality was the case study. The purpose of this was to understand the implementation and operation of a Specialized Educational Assistance Center. To carry out the research, a city in the interior of São Paulo was selected, which has an ESA Center to serve the students of the municipal public school system, target audience of Special Education. As an instrument for data collection, semi-structured interviews were used, which were later transcribed in full, through content analysis, according to Bardin (2002). In addition to the ESA, students receive care from a multiprofessional team, according to their needs, always in the

opposite time to school. The team is made up of professionals from the areas of Pedagogy, Occupational Therapy, Psychology, Physiotherapy, Speech Therapy, Physical Education, Music / Music Therapy and Nursing. Participated in the research, the management team, teachers of ESA and the professionals of the various areas that work there.

Key word: ESA Center. Support Services. School inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa compreender o processo de implantação e o funcionamento de um Centro de Atendimento Educacional Especializado, como serviço de apoio à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino.

Para a realização da mesma, foi escolhido o estudo de caso como metodologia e selecionado um município do interior paulista que possui um Centro de AEE onde são atendidos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas públicas que compõem a rede municipal de ensino.

Pensado para atender a demanda destes alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas municipais, o Centro de AEE oferece atualmente o próprio Atendimento Educacional Especializado, através das Salas de Recursos Multifuncionais e os atendimentos da equipe multiprofissional, composta pelas áreas de Pedagogia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Educação Física, Música/ Musicoterapia e Enfermagem.

Após passar por avaliação e comprovada a necessidade, o aluno público-alvo recebe, no contraturno do ensino regular, os atendimentos de AEE e das áreas indicadas para o caso. Tanto os professores quanto os profissionais das áreas realizam o trabalho específico de sua área e o trabalho interdisciplinar, proporcionando um melhor desenvolvimento dos alunos, com um olhar mais amplo e integral dos mesmos.

A implantação do Centro de AEE no município foi um ganho de grande relevância para a inclusão escolar dos alunos da Rede Municipal, na busca pelo acesso ao ensino e por uma melhor qualidade de vida, dentro e fora da escola.



2. OBJETIVO

Compreender o processo de implantação e o funcionamento de um Centro de Atendimento Educacional Especializado, como serviço de apoio à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Para apoiar o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, garantindo o acesso ao ensino regular, sua frequência, permanência e sucesso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe o Atendimento Educacional Especializado como uma inovação nos serviços de educação especial que "... identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2010, p. 21).

Estes atendimentos, por sua vez, podem ser oferecidos em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. A implantação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado se apresenta como uma alternativa valiosa para o sucesso do processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A criação e a organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado fundamenta-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na Educação Básica, no Decreto nº 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ ONU, na Nota Técnica do



MEC – SEESP/GAB/nº09/2010, que traz orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado e no Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

De acordo com a Nota Técnica do MEC – SEESP/GAB/nº 09/2010 a função de um Centro de Atendimento Educacional Especializado é realizar:

- a) A oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, no contraturno do ensino regular; b) a organização e a disponibilização de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; c) a interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos. (BRASIL, 2010, p. 02).

4. METODOLOGIA

O desenvolvimento metodológico da presente pesquisa é de natureza qualitativa, visto que esta permite um contato direto e mais prolongado do pesquisador com a situação investigada e uma discussão mais abrangente dos dados coletados.

A modalidade da pesquisa é o estudo de caso, que permite a interpretação de um contexto específico. Para a realização do estudo foi escolhido um município de médio porte do interior paulista, que possui um Centro de Atendimento Educacional Especializado na rede pública municipal de ensino.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um roteiro de entrevista semi-estruturada (MANZINI, 2003). As perguntas constantes no roteiro foram organizadas em blocos temáticos, elaborados de acordo com a área de atuação de cada entrevistado.

Após contato inicial com a Secretaria de Educação do município selecionado para a realização da pesquisa, à qual o Centro de Atendimento Educacional Especializado está vinculado, foram apresentados os objetivos da pesquisa e solicitada a autorização para a realização da mesma.



Na sequência, foi realizado contato com o Centro de Atendimento Educacional Especializado e agendados os horários para a realização das entrevistas com gestores, professores de AEE e profissionais da equipe multiprofissional. Os participantes responderam às perguntas das entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas, na íntegra. Os dados coletados nas entrevistas passaram por análise de conteúdo (BARDIN, 2002), que é a descrição de aspectos de uma mensagem com o objetivo de reinterpretá-la de acordo com os pressupostos da investigação.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, serão apresentadas as informações coletadas durante a entrevista com a equipe gestora do Centro de Atendimento Educacional Especializado localizado em um município de médio porte do interior paulista e que atende aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados nas escolas públicas que compõem a rede municipal de ensino. As escolas municipais ofertam Educação Infantil (modalidade creche e pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (Primeiro Segmento).

Segundo os gestores, no ano de 2010, a Secretaria Municipal de Educação realizou uma reorganização do processo escolar inclusivo, visando a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizadas pelo MEC por meio de Celebração de Convênio com a Prefeitura Municipal.

Foi realizada uma triagem dos alunos da rede municipal de ensino para definição do público-alvo da Educação Especial, a fim de se projetar a demanda de alunos para a matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para a realização desta primeira ação, foi celebrado um Convênio com a APAE do município, a fim de compor uma equipe com profissionais de diferentes áreas, tais como: Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Psicologia, para a avaliação e diagnóstico dos alunos encaminhados pelas Unidades Escolares.



Para auxiliar na organização e implantação do AEE e para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), foram designadas Professoras de Educação Básica - I efetivas, com formação em nível de Pós-graduação Lato Sensu na área de Educação Especial.

Identificada a demanda, foi feita uma análise em conjunto com a equipe da Secretaria Municipal de Educação e verificou-se que as necessidades dos alunos exigiam um atendimento para além da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, que era necessário garantir um Centro Especializado com recursos e profissionais de diferentes áreas para atender as necessidades específicas de cada caso.

Assim, a Secretaria Municipal da Educação criou, por meio do Decreto Municipal nº 8.587, de 17 de maio de 2010, o Núcleo de Apoio Integrado ao Atendimento Educacional Especializado no município.

Atualmente, o município possui 10 (dez) Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que 06 (seis) funcionam dentro de escolas municipais e 04 (quatro) dentro do Núcleo de Apoio Integrado ao Atendimento Educacional Especializado, facilitando a logística de transporte e atendimento aos alunos que necessitam de intervenções em alguma área, além do AEE, que são: Pedagogia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Educação Física, Música/ Musicoterapia e Enfermagem.

A atuação da equipe do Núcleo conta ainda com a participação dos estagiários de universidades locais, que por meio de convênio estabelecido entre as universidades e a Prefeitura, realizam projeto de extensão universitária no local.

Com a criação da equipe multiprofissional, além das Salas de Recursos Multifuncionais, o Núcleo passou a oferecer o suporte da equipe para atendimento, triagem, orientação, bem como suporte às escolas municipais por meio de visitas escolares, participação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e formação continuada aos profissionais da educação. A equipe realiza ainda visitas domiciliares,

atendimento domiciliar quando necessário, faz encaminhamentos para outros setores quando é o caso, elaboram recursos e fazem adaptações de acordo com a necessidade específica dos alunos.

Nas entrevistas realizadas com os professores de AEE e com os profissionais de cada área que atuam no Núcleo de Apoio, foi possível identificar os objetivos da atuação e as principais atividades que realizam, conforme indicados na tabela abaixo:

Tabela 1: Áreas de atuação no Centro de AEE, quantidade de profissionais, objetivos e principais atividades.

ÁREA	PROFIS- SIONAIS	OBJETIVOS	PRINCIPAIS ATIVIDADES
Professores de AEE	10	- Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.	- Apoia o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; - Disponibiliza o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; - Oferece tecnologia assistiva; - Adequa e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos;

			<ul style="list-style-type: none"> - Oportuniza o enriquecimento curricular (para alunos com altas habilidades).
Pedagogia	01	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar o trabalho desenvolvido pelos professores de AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais; - Realizar a adaptação de materiais e recursos que serão utilizados pelo aluno e pelos profissionais das diferentes áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento nas SRM's; - Confecção de materiais adaptados para professores de AEE, professores das salas regulares e profissionais das demais áreas; - Elaboração de materiais para avaliação.
Psicologia	02	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar avaliações psicodiagnósticas que promovam o desenvolvimento emocional do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimentos (psicoterapia e interdisciplinares) com estratégias de intervenção lúdica em psicologia infantil.
Fonoaudiologia	02	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar e intervir junto aos alunos em aspectos relacionados à comunicação humana, tais como: a linguagem oral e escrita, a cognição, a função auditiva, a 	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimentos terapêuticos e interdisciplinares, assim como assessoria, consultoria e treinamento aos profissionais da



		fluência e articulação da fala, a voz, as funções estomatognáticas (tais como sucção, mastigação e deglutição), os sistemas de comunicação alternativos, aumentativos ou suplementares, entre outros.	educação.
Terapia Ocupacional	02	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar e intervir com os alunos que apresentam dificuldades que interferem diretamente na aprendizagem, nas atividades funcionais na escola, bem como dificuldades na realização das atividades da vida diária, verificando a necessidade de tecnologias de apoio; - Orientar e instrumentalizar a família e a escola com a utilização de diversos recursos e tecnologia assistiva, para o melhor desempenho do aluno nas atividades cotidianas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de atendimentos e treino de utilização das tecnologias de apoio facilitadoras da participação e do desempenho, de forma a facilitar a plena integração dos alunos; - Atendimentos interdisciplinares, dando suporte aos profissionais nas realizações das intervenções com os alunos, especialmente dos que apresentam disfunções neuromotoras, fazendo uso de adaptações

			facilitadoras, quando necessário.
Fisioterapia	01	- Proporcionar a reabilitação e prevenção de deformidades aos alunos inclusos na Rede Municipal de Ensino, proporcionando o máximo de independência funcional possível e condições adequadas para o seu desenvolvimento escolar.	- Avaliações e Triagens, atendimentos no Setor (interdisciplinar e domiciliar), Hidroterapia, Visitas para Assessoria Escolar e orientações quanto ao uso de materiais e recursos adaptados, quanto à adequação postural; - Formação continuada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino.
Educação Física	01	- Atender e estimular alunos que tenham algum tipo de comprometimento e/ou dificuldade física e motora a adquirir qualidade do movimento, conhecendo as informações essenciais das habilidades motoras básicas e suas combinações para aplicá-las na organização espacial e temporal dos diferentes jogos.	- Atividades de habilitação e reabilitação física, individual ou em pequenos grupos; - Atendimentos interdisciplinares, em especial com o setor de Fisioterapia.



Música/ Musicoterapia	01	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização; - Desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele possa alcançar uma melhor integração e melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica terapêutica (arte/saúde), individual ou em grupo; - Atividades que desenvolvam no aluno o gosto por cantar, tocar, fazer música.
Enfermagem	01	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar no atendimento/acompanhamento dos alunos dentro das escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Auxílio/ acompanhamento no uso do banheiro e trocas de fraldas; - Auxílio e acompanhamento durante a alimentação; - Realização de primeiro atendimento em casos de intercorrências.

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador.

A equipe multiprofissional e os professores de AEE realizam o trabalho específico de sua área e o trabalho interdisciplinar, com o auxílio dos estagiários do projeto de extensão universitária, proporcionando um melhor desenvolvimento dos alunos atendidos, com um olhar mais amplo e integral dos mesmos.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do Núcleo de Apoio Integrado ao AEE no município foi um ganho de grande relevância para a inclusão escolar dos alunos da Rede Municipal de Ensino, que podem contar com as intervenções dos diversos profissionais que lá atuam, dos professores de AEE e dos professores das salas regulares, que em um trabalho conjunto, complementar ou suplementar, buscam oferecer a todos o acesso ao ensino, com sucesso e uma melhor qualidade de vida, dentro e além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. MEC/SEESP. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010 a. 72 p.

_____. MEC/SEESP. **Nota Técnica do MEC - SEESP/GAB/nº 09/2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. 2010 b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10/07/2019.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. P. 11-25.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

RAPOLI, E. A. A. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 48p.

DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE GAME: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

GAME DEVELOPMENT AND VALIDATION: A PROPOSAL FOR THE TEACHING OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.

Renata de Fátima Santana Cruz – UNESP/Bauru – renata.santanacruz@gmail.com
Robson de Lima Carvalho – ETEC/Avaré – carvalho.ti@gmail.com
Eliana Marques Zanata – UNESP/ Bauru - eliana.zanata@unesp.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 20 – Práticas Inclusivas na Educação Básica

Modalidade: Vídeo

RESUMO: Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar maior dificuldade em reter as informações, de manter o foco, o interesse e a concentração em atividades propostas, cada um deles têm suas características, potencialidades e dificuldades individuais. Os professores especializados vêm encontrando dificuldades em trabalhar adolescentes com deficiência intelectual, pois muitos deles precisam adquirir conceitos, conhecimentos de períodos considerados anteriores a sua faixa etária e os materiais que dispõem (jogos, atividades, games) são infantilizados o que não desperta mais o interesse dos alunos, causando a falta de interação esperada para a atividade. Com o crescente uso da tecnologia no cotidiano surge o questionamento quanto ao uso de celulares, *tablets*, *notebooks*, como um recurso pedagógico no desenvolvimento. Um aplicativo voltado para a idade cronológica ajudaria na aquisição de novos conceitos, garantindo maior tempo de foco e concentração? O objetivo do trabalho é desenvolver um game voltado para aquisição de conceitos do período pré-operatório como ferramenta na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, pautado na metodologia da pesquisa, desenvolvimento de produto, voltado para alunos com deficiência intelectual da rede estadual do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio em AEE.

Palavras-chave: Game. Aprendizagem. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT: Students with intellectual disabilities may have greater difficulty in retaining information, maintaining focus, interest and concentration on proposed activities, each one of which has their own characteristics, potentialities and difficulties. Expert teachers are finding it difficulties to work with adolescents with intellectual disabilities, due to many of

them need to acquire concepts, knowledge from periods considered before their age and the materials they have (toys, activities, games) are infantilized, which does not arouse the interest of students, causing the expected lack of interaction for the activity. With the increasing use of technology in nowadays, life takes to the question regarding to the use of mobile phones, tablets, notebooks, as a pedagogical resource in development. Would a chronologically age app help you acquire new concepts, ensuring more focus and concentration time? The objective of this work is to develop a game aimed at the acquisition of concepts of the preoperative period as a tool in the learning of students with intellectual disabilities, based on research methodology, product development, aimed at students with intellectual disabilities of the sixth grade state network from elementary school to the third year of high school in ESA.

Key word: Game. Learning. Disability

1. INTRODUÇÃO

O trabalho do professor especializado em SAPE (Sala de Atendimento Pedagógico Especializado) de D.I (Deficiência Intelectual) vem cercado de erros e acertos na tentativa de melhorar a aprendizagem dos alunos em atendimento. Constantemente surge a indagação sobre o trabalho e tentativas de compreender porque às vezes uma sequência didática que foi preparada com tanto cuidado não surte o efeito esperado e uma ideia que surge de forma espontânea apresenta um resultado mais efetivo na aprendizagem do aluno. Nesse intervirm de constantes perguntas, inquietações e situações inusitadas, surgiu a possibilidade de desenvolver um trabalho com jogos e aplicativos em celulares e *tablets*.

O computador já entrou no cotidiano escolar desde o final do século passado, com salas de informática na escola, e a disponibilização de um computador na SAPE, mas alguns alunos, principalmente os que precisam ainda desenvolver uma coordenação motora apropriada, não conseguem fazer uso do teclado e do mouse, os quais não garantem acessibilidade, condição esta que hoje é facilitada com o uso do *touch screen*

em celulares e *tablets*, e mesmo as famílias que não tem condições financeiras de ter um *tablet* em casa, tem ao menos um *smartphone*, o que proporciona ao aluno a oportunidade de conhecer, manusear e testar o aparelho eletrônico, desenvolvendo a habilidade necessária para utilizá-lo.

Surge então a necessidade de encontrar um meio de tornar a tecnologia digital uma ferramenta de ensino para os alunos com D.I, jogos e aplicativos que atendam os mais diversos níveis de aprendizagem desses alunos, permitindo com que a tecnologia seja utilizada como um recurso lúdico para a aprendizagem e não apenas como um passatempo, uma distração para os alunos.

A pesquisa se desenvolve em uma cidade do interior do estado de São Paulo com aproximadamente 90 mil habitantes, com alunos deficientes intelectuais da rede estadual do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio em AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Esta pesquisa tem por objetivo geral, desenvolver um *game* voltado para aquisição de conceitos lógicos-matemáticos do período pré-operatório como ferramenta na aprendizagem de alunos com D.I proporcionando um tempo maior de atenção e foco nas atividades, permitindo a reflexão sobre o uso das novas tecnologias aplicadas aos alunos com DI em AEE.

Uma das maiores dificuldades do trabalho em sala de atendimento educacional especializado é a de manter o foco, o interesse, a concentração do aluno nas atividades e a de que eles internalizem aquele conceito, que se torne significativo e natural que faça parte da sua vida o que lhe foi ensinado.

Os professores de AEE se deparam muitas vezes com alunos que estão em fase de aquisição de conceitos pré-operatórios e os materiais que dispomos para estimular esse período são comuns na educação infantil (0-6 anos), essa faixa etária não é a realidade dos nossos alunos, em que a grande maioria tem entre 11 a 18 anos, jogos e brincadeiras já foram esgotadamente trabalhados com eles na educação infantil, nos

ciclos iniciais do ensino fundamental e como os outros alunos eles também estão vivenciando as novidades e tendências da adolescência.

A proposta de pesquisa permite refletir sobre o uso das novas tecnologias aplicadas aos alunos com deficiência intelectual em atendimento educacional especializado.

2. OBJETIVO

Desenvolver um *game* voltado para aquisição de conceitos lógicos-matemáticos do período pré-operatório como ferramenta na aprendizagem de alunos com D.I.

3. FUNDAMENTAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito fundamental de todo cidadão, foi com a LDB. - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) que, salientou-se a necessidade de que os alunos com deficiência estejam preferencialmente em classes regulares, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, garantindo o direito a presença de intérpretes, tecnologia assistiva, AEE e outros recursos, para assegurar não só o acesso, mas também a permanência dos alunos público alvo da educação especial.

A escola não é mais um local de socialização apenas, mas sim um local para aprender do mesmo modo que os demais alunos, e é fundamental que suas habilidades e competências sejam trabalhadas.

O professor precisa compreender sua função que é a de buscar alternativas para alcançar os objetivos educacionais de cada aluno, levando em consideração a proposta pedagógica e conhecendo as leis de desenvolvimento mental para buscar os métodos mais apropriados. (São Paulo, 2013, p. 137)

Quando se trata de alunos com algum tipo de necessidade educacional especial, pode haver alguma diferença no desenvolvimento dos períodos descritos. No entanto, eles ocorrem e podem ser plenamente explorados para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem efetivo para esse público. (SÃO PAULO, 2013)

O aluno com deficiência intelectual segue as mesmas fases de desenvolvimento dos demais alunos, mas de uma maneira mais lenta, cada um a seu ritmo, e tende muitas vezes a oscilar entre uma fase e outra.

Os métodos tradicionais de ensino, não vêm suprindo as necessidades desses alunos, não cumprem o papel inclusivo da educação, por isso se faz necessário a busca por novas metodologias que possam dar um novo significado ao ensino, e a tecnologia digital pode ser um recurso que venha a favorecer as potencialidades dos alunos público-alvo da educação especial. (SCHLÜNZEN, 2016 p. 19).

Utilizar as tecnologias digitais pode ser uma forma de explorar, estimular as habilidades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual que com os métodos tradicionais de ensino passariam despercebidos pelo professor. (SCHLÜNZEN, 2016 p. 23-24)

O grande desafio da educação na atualidade é o de ultrapassar as barreiras do conformismo, da resignação em busca de uma aprendizagem significativa e não podemos mais concorrer com as novas tecnologias é preciso aliar-se a ela, utilizá-la como recurso, como ferramenta de ensino e aprendizagem na prática pedagógica.

Sendo assim, se faz necessárias novas atualizações nas metodologias utilizadas em sala de aula, buscando meios de promover o protagonismo e a autonomia do aluno. As metodologias ativas propõem uma inversão de papéis nas relações escolares, colocando o aluno com um ser ativo de seu aprendizado e o professor passa a exercer a função de mediador/orientador. Conforme Berbel (2011, pág. 62) "...o professor atua como

facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisa, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos”.

São várias as práticas de ensino e aprendizagem utilizadas como metodologias ativas, podemos citar dentre elas, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso, a aprendizagem entre pares, a sala de aula invertida, etc.

A *Gamificação* surge também como uma ferramenta na promoção da transformação do ensino, como afirma Johnson (2014), os *games* vem ganhando apoio e espaço entre os educadores, pois quando efetivamente projetados, promovem engajamento, produtividade, criatividade e aprendizagem autêntica.

“Gamificação é o mesmo que aprender através dos games, a partir do uso de elementos dos games e técnicas de game design com pontuação, controle de progresso, *levels*, premiações, medalhas etc., em contextos que não são games.” (WERBACH, K; HUNTER, D. 2012).

Conforme Bueno e Bizelli (2014), através de ferramentas baseadas na gamificação é possível de uma maneira divertida e eficaz modificar o comportamento das pessoas para o que se propõem, o que se deseja. Ainda segundo os autores:

... é possível obter bons resultados em diversas áreas de atividades humanas, a gamificação também pode ser uma excelente ferramenta para a educação, agregando valor ao trabalho educativo, motivando educandos a aprender e educadores a ensinar. (2014, p. 172)

4. METODOLOGIA



A metodologia da pesquisa utilizada é a de desenvolvimento de produto no qual procura-se apresentar algo novo, sua aplicação é comumente usada na área da Ciência da Computação, mas tem conquistado espaço em outras áreas, como na Educação, Medicina, etc. (WAZLAWICK, 2009)

Pretende-se desenvolver um *game* para estimular e proporcionar aos alunos um maior tempo de foco e atenção em atividades voltadas para o desenvolvimento de conceitos lógicos-matemáticos do período pré-operatório descrito por Piaget, para alunos deficientes intelectuais em AEE.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de um projeto em desenvolvimento, a atual etapa consta da organização das etapas de pesquisa e disponibilização dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos alunos.

Também se constitui etapa em execução a elaboração do roteiro, ilustração, diagramação e programação do *game*.

Como trata-se de pesquisa em desenvolvimento, ainda não temos resultados finais, espera-se finalizar e disponibilizar o *game* no segundo semestre do corrente ano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente do passado, no qual as pessoas com deficiência viviam segregados da sociedade, agora cada vez mais eles têm participado da vida em comunidade, exercendo atividades do cotidiano, são crianças, jovens e adultos com D.I que encontramos nas ruas, escolas, shoppings, museus, parques, supermercados e também no mercado de trabalho, portanto é muito importante oferecer a esses alunos, a

oportunidade de aprender e se desenvolver no seu ritmo mas respeitando sempre sua faixa etária, suas preferências.

Por meio do desenvolvimento da proposta deste *game* pretende-se proporcionar aos alunos, uma ferramenta lúdica e interativa, que apresente uma temática compatível com a idade cronológica dos alunos, uma vez que ainda se torna bastante comum o oferecimento e utilização de jogos infantilizados para adolescentes com DI.

Consideramos, pois, fundamental que sejam desenvolvidos conteúdos didáticos de forma diferenciada, proporcionando um aprendizado prazeroso, vivenciando o universo de possibilidades e descobertas próprios da adolescência.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011 disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326> acesso em 10 agosto de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996**.

BUENO, C. J. DE S.; BIZELLI, J. L. **A Gamificação do Processo Educativo**. Revista GEMInIS, v. 5, n. 3, p. 160-176, 10 dez. 2014.

JOHNSON, L.; ADAMS Becker, S.; CUMMINS, M.; e ESTRADA, V. (2014). 2014 **NMC Technology Outlook for Brazilian Universities**: A Horizon Project Regional Report. Austin, Texas: New Media Consortium.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE. **Deficiência Intelectual: realidade e ação**. São Paulo: SE, 2013.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.



WAZLAWICK, R. S. **Metodologia de pesquisa para ciência da computação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

O GOALBALL COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PRÁTICA INCLUSIVA

GOALBALL AS TEACHING CONTENT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: AN INCLUSIVE PRACTICE

Sonaira Fortunato Pereira – Universidade Estadual de Londrina - sonairaf@gmail.com
Catiana Leila Possamai Romanzini - Universidade Estadual de Londrina

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 12 - Educação Física e Esportes Adaptados

Modalidade: pôster

RESUMO: Para que seja possível desenvolver um processo de inclusão eficiente, faz-se necessário que todos da comunidade escolar participem. Nesse processo, todos são personagens ativos que convergem para um objetivo comum: proporcionar educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente se são deficientes ou não. O presente estudo teve por objetivo descrever o processo de sistematização e transmissão da prática do Goalball como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, e analisar em que medida a prática da modalidade favorecerá o processo de inclusão e conscientização dos alunos da unidade escolar. A pesquisa teve cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, tendo como sujeitos os alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 11 anos, de uma Escola Pública, regular, do município de Alvares Machado/SP. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, diário de campo e observação participante. Como resultado observou-se um caminho aberto para os profissionais de educação física formularem suas aulas utilizando o Goalball como ferramenta para a promoção da integração e a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Inclusiva. Estratégias.

ABSTRACT: In order to be able to develop an effective inclusion process, it is necessary for all of the school community to participate. In this process, all are active characters who converge towards a common goal: to provide quality education for all people, regardless of whether they are disabled or not. The purpose of this study was to describe the process of systematization and transmission of Goalball practice as a teaching content in Physical Education classes, and to analyze the extent to which the practice of the modality will favor



the process of inclusion and awareness of the students of the school unit. The research had a qualitative character, of the type of study of case, having like subjects the students of the 4^o and 5^o years of the Elementary School, of both sexes, with age between 9 and 11 years, of a Public School, regular, of the municipality of Alvares Machado / SP. The following instruments were used to collect data: semi-structured interview, field diary and participant observation. As a result, there was an open path for physical education professionals to formulate their classes using Goalball as a tool for promoting integration and inclusion of people with disabilities in schools.

Key word: Physical Education. School Inclusion. Strategies.

1. INTRODUÇÃO

Uma escola inclusiva íntegra, favorece o surgimento de novas amizades e estimula o aprendizado das habilidades acadêmicas, vida diária, comunicação e sociais. Os alunos aprendem a compreender, respeitar e crescer confortavelmente com as diferenças individuais (KARAGIANNIS; STAINBACK, 1999, p. 22). Espaços inclusivos proporcionam crescimento nos âmbitos educacional, social e ocupacional (KARAGIANNIS; STAINBACK, 1999, p. 76). Os benefícios proporcionados pela escola inclusiva são bilaterais, favorecendo o aluno com deficiência e o aluno sem deficiência, demonstrando a fundamentalidade do ensino inclusivo para exaltação de valores sociais e igualdade entre as pessoas. Dessa forma, devemos encarar o ensino inclusivo como um direito básico, e não como algo que o deficiente tenha que conquistar (KARAGIANNIS; STAINBACK, 1999, p. 82).

Na escola inclusiva, o ensino é centrado no aluno, em suas habilidades e necessidades. Dessa forma, a dúvida em relação aos conteúdos a serem ensinados é respondida contrapondo-se as potencialidades e as carências individuais do aluno ao currículo básico (FALVEY; GVINER; KIMM, 1999, p. 29). O processo inclusivo envolve muitos fatores e todos devem estar comprometidos com a meta de proporcionar uma participação social ativa para todos os alunos, sejam eles deficientes ou não. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura

acesso ao ensino regular a estudantes com deficiência (intelectual, física, auditiva e visual), com Transtorno do espectro Autista (TEA) e com Altas Habilidades/Superdotação, desde a educação infantil até o ensino superior.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Educação Física deve abordar diversas práticas corporais, proporcionando muitos benefícios para o desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, de integração e inserção social. Na escola o esporte deve ser tratado com abordagens históricas e sociais, de forma que consiga gerar nos alunos o exercício da cidadania no âmbito da vida e da cultura. Os esportes paraolímpicos não são conhecidos pela maioria das pessoas, situação esta, em que a escola pode apresentar como uma adaptação dos esportes convencionais (quando pensado para as pessoas sem deficiência), assumindo esse papel de servir de parâmetros para uma discussão da prática esportiva "da" escola. Bracht (2006) nos dá o exemplo do futebol como sendo, talvez o fenômeno esportivo mais reconhecido, e como ele, dentro da perspectiva escolar, faria mais sentido quando trabalhado em todas as suas possibilidades de exploração educacional:

Podemos então, utilizar esse exemplo para todas as práticas esportivas também para o Goalball. Esse conteúdo tematizado, transpondo didaticamente para o espaço escolar, principalmente a partir da mudança da sociedade para uma prática cotidiana inclusiva. Atualmente, o que se vê é um conteúdo restrito às práticas corporais mais tradicionais e sem nenhum tipo de reformulação pedagógica em sua aplicação. Assim, o esporte paraolímpico talvez seja, hoje, a forma mais atual de ressignificar o esporte a partir da necessidade de adaptação. O Goalball consiste numa prática esportiva destinada para deficientes visuais. Por mais que esse jogo seja especificamente para as pessoas com deficiência visual, o Goalball consiste em um interessante exercício perceptivo-motor (Almeida, 2008).

A prática desta modalidade paraolímpica pode permitir o desenvolvimento de outros sentidos como o tato, a audição, lateralidade, localização espacial. Esta



modalidade de jogo beneficia os eficientes visuais, como também os videntes, desde que sejam utilizadas vendas nos olhos. A inserção do Goalball, por ser uma modalidade esportiva destinada exclusivamente para deficientes visuais sem necessidades de adaptações, seria um início à proposta de um currículo inclusivo para que, posteriormente fossem abordadas outras modalidades paraolímpicas.

2. OBJETIVO

Descrever o processo de sistematização e transmissão da prática do Goalball como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, e analisar em que medida a prática da modalidade favorecerá o processo de inclusão e conscientização dos alunos da unidade escolar.

3. FUNDAMENTAÇÃO

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE, 1999, p. 138).

Sage (1999, p.129) considera de extrema importância a relação existente entre a gestão escolar e a educação inclusiva, reconhece que a prática dessa educação requer mudanças importantes nos sistemas de ensino e nas unidades escolares. Para o autor, os gestores têm a função de liderar e manter a estabilidade do sistema, de acordo com suas recomendações, o primeiro passo para a construção de uma escola inclusiva, é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular. Outro passo importante é o processo de preparação da equipe escolar para trabalhar



cooperativamente, compartilhando saberes e desenvolvendo programas de equipe em progresso contínuo.

A gestão escolar refere-se às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das atividades de direção de uma instituição de ensino. Abrange a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP, a elaboração dos planos de ação e a gestão dos processos internos da instituição. No contexto da educação inclusiva, a gestão escolar deve ser orientada por uma liderança baseada na escuta e por uma abordagem democrática. A premissa precisa ser o envolvimento e a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão. Ao mesmo tempo, o gestor exerce um papel fundamental na criação de uma cultura de valorização das diferenças humanas. Por isso, ao iniciar a pesquisa fez-se necessário a explanação dos objetivos e dos conteúdos que seriam trabalhados, bem como, a autorização para inserir a modalidade Goalball nos documentos referenciais da unidade escolar.

O ambiente onde seriam trabalhadas as atividades foi preparado com antecedência, com enquadramento do espaço nas regras existentes para a execução do jogo. Como os alunos já haviam realizados uma sequência preparatória para a modalidade, foi necessário somente dividir as turmas em pequenos grupos e adequar o tempo de jogo ao tempo das aulas. Vale ressaltar que foram utilizados os mesmos procedimentos com todas as turmas envolvidas na pesquisa.

Após o início da vivência do jogo, foi possível observar uma imensa euforia por parte de todos os alunos. Os confrontos dos grupos basearam-se nas trocas de bolas por meio de lançamentos rasteiros, buscando o ponto (gol). Cooperativamente, cada equipe tinha o desafio de se organizar em sua quadra de defesa, para defender sua meta e lançar as bolas de volta ao campo da equipe adversária.

As características do Goalball tornam esta modalidade um evento único e que necessita, antes de qualquer coisa, de um entendimento diferenciado na relação espaço, tempo e corpo. Dessa forma, o planejamento e execução das aulas anteriores à vivência



do jogo, foi de extrema importância para ambientação dos alunos a essa nova percepção do meio.

Para facilitar a aprendizagem do jogo formal, os alunos foram estimulados a exercitar e compreender os estímulos e sentidos que seriam solicitados na ausência da visão, diferentes formas de deslocamentos, lançamentos, manipulação da bola, interação com as outras pessoas e localização no ambiente (ALMEIDA, 2008, p.42).

Os alunos apresentaram um bom desenvolvimento técnico e tático necessários para a modalidade, boa fundamentação de desenvolvimento sensorial e uma boa capacidade de desenvolvimento de habilidades motoras, referentes às especificidades do jogo.

4. METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa com classificação nas linhas descritivas e exploratórias, uma vez que a pesquisa teve como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2009).

Participaram da pesquisa alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal do município de Alvares Machado/SP, a unidade escolar e as séries foram escolhidas de acordo com os seguintes critérios: a) a escola contempla alunos entre as turmas do Infantil I ao 5º ano do ensino fundamental I, alunos com deficiências, dentre elas pelo menos um visual devidamente cadastrado no sistema da Secretaria Estadual da Educação; b) professores de Educação Física efetivos. Anteriormente ao fornecimento das respostas todos tiveram que assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa consistiu em três etapas: 1) reunião com a equipe pedagógica da unidade escolar; 2) apresentação da modalidade Goalball para os alunos das turmas por meio de vídeos; 3) vivência prática do Goalball em termos de reconhecimento de espaço



e estímulos solicitados; 4) vivência prática do Goalball por meio de jogos e brincadeiras e exercícios (situações reais de jogo).

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com discentes, diário de campo para o acompanhamento sistemático das atividades realizadas, recurso audiovisual e observação participante. Os dados foram tratados pelo método de análise de conteúdo, com o objetivo de comparar as informações das entrevistas com os alunos e diário de campo.

O estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal do município de Alvares Machado, interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 28.000 habitantes, distribuídos entre a zona rural e urbana. A unidade escolar está vinculada à DECEL – Divisão de Educação e Cultura, Esporte e Lazer de Álvares Machado, a escola está organizada para oferecer o Ensino de Educação Infantil, em nível de Pré I, para crianças na faixa etária de 4 (quatro) anos de idade, em nível Pré II para crianças de 5 (cinco) anos de idade e o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, na faixa etária de 6 (seis) a 12 (doze) anos de idade. Atualmente atende aproximadamente 370 (trezentos e setenta crianças) e possui 25 docentes, incluindo dois docentes efetivos na área de Educação Física aos qual desenvolvem seus trabalhos em uma quadra poliesportiva externa.

A pesquisa foi conduzida no decorrer de 8 (oito) aulas do primeiro bimestre letivo do corrente ano, inicialmente foi realizada uma reunião com a equipe docente e gestora da unidade escolar para explanação da proposta de atividades, preenchimento do questionário e organização das sequências de aulas trabalhadas. Na primeira aula, os alunos preencheram um questionário e posteriormente foram apresentados à modalidade Goalball através de um vídeo do jogo com audiodescrição, para que se apropriem dos recursos que beneficiam a inclusão do deficiente visual. A dinâmica ocorreu da seguinte forma, primeiramente assistiram o vídeo acompanhando as imagens como videntes e posteriormente, foi apresentado o mesmo vídeo, porém os alunos assistiram com vendas nos olhos, para que acompanhassem através da audiodescrição.



Inicialmente, em 4 (quatro) horas aulas, através de aula prática, os alunos tiveram o conhecimento das principais características específicas da modalidade, como um entendimento diferenciado na relação espaço, tempo e corpo, através de brincadeiras que contribuíram para a ambientação dos alunos a essa nova percepção do meio. Foram exercitados a compreensão dos estímulos que são solicitados durante uma partida de Goalball, como diferentes formas de deslocamentos, lançamentos, manipulação da bola, interação com os outros alunos e localização do ambiente.

Nas próximas 3 (três) aulas seguintes, os alunos foram apresentados a algumas atividades específicas para o jogo, como exercícios analíticos, sincronizados, jogos, brincadeiras, situações de jogo, jogo pré desportivo e jogo formal, com as devidas abordagens das regras durante as execuções das atividades.

A presente pesquisa foi pautada nos princípios da análise de conteúdo para proceder a interpretação das respostas obtidas neste estudo. O Goalball como prática curricular foi a ferramenta de análise para perceber se esta prática se enquadra na ação de promover a integração entre os alunos com deficiência visual e os alunos típicos (videntes).

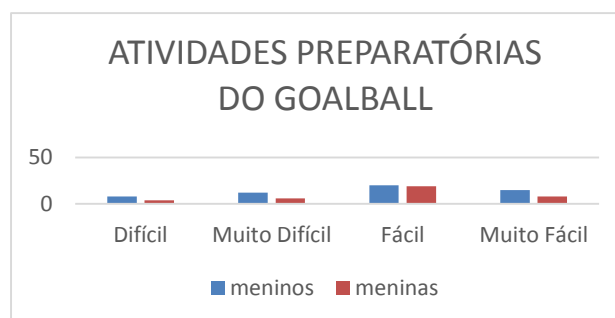
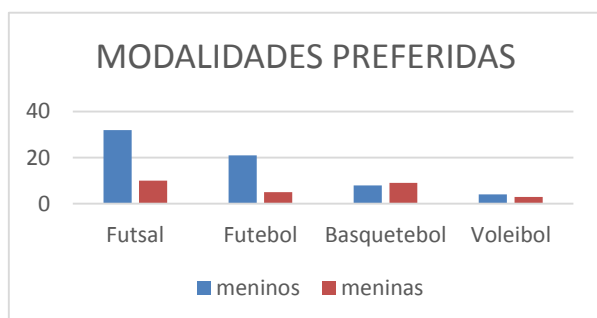
As principais atividades foram desenvolvidas na quadra externa da unidade escolar, contou-se com os alunos regularmente matriculados no 4º ano A, com um aluno deficiente visual, 4º ano B, 5º ano A e 5º ano B, em momentos distintos..

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Fundamental inclui a Educação Física no componente na área da Linguagem e tratado no âmbito da cultura. Desta forma, além dos próprios movimentos a serem trabalhados em uma determinada prática, as expressões culturais também passam a ser objeto de conhecimento da Educação Física. Além de experimentar e fruir, os estudantes devem ser estimulados a adaptar essas práticas a contextos específicos, ou seja, ao mesmo tempo em que se

apropriam daquilo que já foi construído, podem transformar as práticas, segundo a própria realidade.

Participaram do estudo um total de 92 (noventa e dois alunos) com o intuito de conhecer as realidades motoras, desafios encontrados durante a realização das atividades preparatórias e do jogo, bem como realizar um levantamento sobre a percepção dos envolvidos no estudo sobre a modalidade esportiva Goalball, foi realizada uma entrevista semiestruturada no final das atividades previstas para execução no primeiro bimestre letivo.



Os gráficos acima demonstram a cultura institucionalizada da preferencia pelo futebol e futsal, porém chamou a atenção a indicação de somente quatro modalidades pelos alunos, conhecendo a ampla e diversificada cultura corporal do movimento. Abaixo serão expostas algumas respostas significativas que colaboraram para a reflexão do Goalball como caminho capaz de possibilitar a relação entre deficientes visuais e videntes, bem como de ser utilizado como prática escolar mesmo que somente para os videntes.

- “As atividades foram muito legais, considerei difícil porque precisa treinar a audição” (Maria Luiza, 11 anos).
- “Minha maior dificuldade foi escutar o guizo da bola, audição é essencial para jogar” (Amanda, 9 anos).
- “Muito interessante, muitas vezes os alunos deficientes não têm vontade de brincar porque não tem esporte para eles” (Kaique, 11 anos).

- d) “Nossa, muito estranho a sensação de não enxergar. Adaptação do ambiente foi legal” (Guilherme, 10 anos).
- e) “Apesar de não enxergar, conseguimos jogar normalmente. Foi um jogo muito interessante” (Yuri, 10 anos).
- f) “Foi muito massa! Gostei. Agora podemos brincar com o P. (aluno cego), ele não ficará mais no canto. Esperando a gente terminar de jogar” (Sheila, 09 anos).
- g) “Penso que este esporte deveria ser colocado para os videntes” (Mariana, 09 anos).

A equipe gestora observou as atividades e fizeram os seguintes relatos:

- a) “Desconhecia esta modalidade, achei o esporte muito interessante. Poderá ser incluído no Plano de Ensino da disciplina[...] Durante a partida, pude notar os aluno pedindo silêncio, reforçando a ideia de que estimular a audição é fundamental para jogar” (Maria Aparecida, Coordenadora Pedagógica).
- b) “A vivência foi muito importante. Um experiencia valiosa para a quebra de preconceitos” (Marli, Diretora).

Nesta etapa do trabalho, verificamos que a equipe gestora afirmou não conhecer a prática do Goalball, porém reconheceram a modalidade como uma ferramenta indiscutível para se trabalhar nas aulas de Educação Física, promovendo a efetiva inclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados levantados através da prática e entrevista com os alunos e equipe gestora chegou-se a conclusão de um resultado satisfatório no que tange a aplicabilidade do Goalball nas aulas de Educação Física, podendo este ser um instrumento técnico metodológico para os professores utilizarem com o intuito de estabelecer estratégias de ensino que estimule a criatividade e o conhecimento através



do método global visando o desenvolvimento motor, intelectual, social, afetivo dos alunos sejam eles deficientes ou não.

Neste sentido, entende-se que o processo de inclusão de deficientes nas aulas de Educação Física não é simplesmente adaptar a disciplina para as pessoas com deficiências é, sobretudo, adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdo e métodos, valorizem a diversidade humana e esteja comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Evidenciou-se que os alunos que participaram do estudo, não apresentaram nenhum tipo de rejeição quando foram colocados deficientes na atividade do Goalball.

Provoca-se com essa pesquisa uma reflexão sobre a inclusão, não somente pelo deficiente, mas também daqueles sem deficiência, em um processo inter relacional. Interessante notar e pontuar que durante a execução das atividades, a adaptação foi para a maioria. Os videntes foram adaptados à realidade das condições vividas por um deficiente visual, através das vendas nos olhos.

Portanto, o desafio de tentar romper barreiras culturais, buscando alimentar a sociedade com propostas de ensino e pesquisa, quando apresenta-se de forma simples e ao mesmo tempo provocador a leva-los a fazer uma análise interior que possa despertar novos interesses e caminhos como este que proporcionou para os alunos videntes, que em uma modalidade esportiva inabitual à sociedade a oportunizou o estreitamento social, afetivo e cognitivo, entre o dois mundos: - os dos videntes e eficientes jogadores cegos de Goalball.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Júlio Gavião de (Org) et al. **Goalball**: Invertendo o jogo da inclusão. 1. ed. Campinas: Autores Associados, v. 1, f. 60, 2008. 60 p.
- ALVES, Maria Luiza Tanure; MOLLAR, Thais Helena; DUARTE, Edson. **Educação Física Escolar**: Atividades Inclusivas. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2013. 192 p.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Emancipação e diferença na educação**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, v. 1, f. 196, 2006.

BRASIL; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física – Brasília: MEC/SEF, 1998.**

BRASIL; Secretaria de Atenção Básica: **Programa Saúde na Escola**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 26 dez. 2018.

CARVALHO, Arlindo Fernando Paiva de. **Goalball como conteúdo de um currículo inclusivo**: Inserindo o educando no mundo do deficiente visual. Anais do XIX CONBRACE, Vitória/ES, v.1, n. 14, p. 234 – 237, set. 2015.

FALVEY, M. A.; GIVNER, C. C.; KIMM, C. **O que eu Farei Segunda Feira pela manhã?** In: STAINBACK, S.; STAINBACK, S. **Inclusão: um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, Eglér Tereza Maria. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

RANGEL, Mary. **Diversidade: um compromisso pedagógico da escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017. 84 p.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REVISÃO DE LITERATURA

INCLUSION OF STUDENTS WITH PHYSICAL DEFICIENCY IN THE CLASSROOMS OF PHYSICAL EDUCATION: LITERATURE REVIEW

Bianca Elis Varine- Universidade do Oeste Paulista- biancka.varine@hotmail.com

Jeferson Vitor de Souza dos Santos- Universidade do Oeste Paulista- je-vitor2010@hotmail.com

Thauany Rodrigues de Almeida- Universidade do Oeste Paulista- thatarodrigues-almeida@hotmail.com

Camila Rodrigues Costa- Universidade do Oeste Paulista- camilarodrigues@unoeste.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático : Eixo 12) Educação Física e Esportes Adaptados

Modalidade: Comunicação oral

RESUMO: Objetivou-se identificar, a partir da literatura nacional, o que se tem produzido a despeito do processo de inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física. O estudo trata-se de uma revisão de literatura. A base de dados utilizada foi: o Portal Periódico da CAPES/MEC. Os descritores foram: 1) "Deficiência Física"; 2) "Educação Física" e, 3) "Inclusão". No cruzamento dos referidos descritores utilizou-se o operador booleano AND, a partir das estratégias ("Deficiência Física" AND "Educação Física" AND "Inclusão"). Os critérios para a seleção dos estudos foram: 1) ser um artigo completo de um periódico nacional, versado em Português; 2) tratar sobre o processo de inclusão de estudantes com Deficiência Física em aulas de Educação Física; e, 3) ser publicado entre os anos de 2009 a 2019. Os dados foram analisados segundo a análise de conteúdo do tipo temática. Conclui-se que para que ocorra o processo de inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física é necessário vários fatores, tais como: 1) uma estrutura adequada para o estudante se locomover de forma autônoma, com acessibilidade; 2) o professor ter conhecimento sobre inclusão para elaborar suas estratégias pedagógicas; 3) a necessidade do desenvolvimento de autoconceito por parte dos estudantes com Deficiência Física, a partir do sentimento de pertencimento. Desta forma, pode-se inferir que as aulas de Educação Física podem tornar-se um ambiente mais inclusivo.

Palavras-chave: Deficiência Física; Educação Física; Inclusão.



ABSTRACT: The objective was to identify, from the national literature, what has been produced in spite of the inclusion process of students with Physical Disability in Physical Education classes. The study is a literature review. The database used was: the Portal Periodical of CAPES / MEC. The descriptors were: 1) "Physical Deficiency"; 2) "Physical Education" and 3) "Inclusion". At the intersection of these descriptors the Boolean operator AND was used, based on the strategies ("Physical Deficiency" AND "Physical Education" AND "Inclusion"). The criteria for the selection of the studies were: 1) to be a complete article of a national journal, versed in Portuguese; 2) to deal with the process of inclusion of students with Physical Disability in Physical Education classes; and, 3) be published between the years 2009 and 2019. The data were analyzed according to content analysis of the thematic type. It is concluded that the process of inclusion of students with Physical Disability in Physical Education classes is necessary that several factors, such as: 1) a suitable structure for the student to move autonomously, with accessibility; 2) the teacher has knowledge about inclusion to elaborate their pedagogical strategies; 3) the need for the development of self-concept on the part of students with Physical Deficiency, from the feeling of belonging. So it can be inferred that Physical Education classes can become a more inclusive environment.

Key word: Physical Deficiency; Physical Education; Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido um assunto frequentemente discutido nos últimos tempos, uma vez que exige pensar e efetivar uma Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que atenda as necessidades de todos os estudantes e assegure condições de acesso, participação e aprendizagem na rede regular de ensino (MELLO; PEREIRA, 2013).

Sabe-se que um ensino bem planejado, com o uso de diferentes estratégias pode garantir a participação e o sucesso do estudante na realização das atividades nas aulas de Educação Física (SILVA, 2010).

Neste contexto, as aulas de Educação Física Adaptada (EFA), caracterizam-se como uma estratégia promissora para a inclusão de estudantes com deficiência. Neste sentido, (MAUERBERG DECASTRO, 2011) definiu a EFA como uma filosofia de ensino



em que prevalece o princípio da cooperação, na qual todos os estudantes, com ou sem deficiência, que possuem habilidades e idades variadas, ensinam e aprendem conjuntamente. Os estudos, ver (BOAVENTURA; BARATA; CASTELLI, 2009; MONTEIRO; SILVA, 2010; FLORES; LEHNHARD, 2011; NEBRERA, 2009) têm apontado a importância e os benefícios das aulas de Educação Física para estudantes com Deficiência Física. Esses benefícios relacionam-se a possibilidade de interação do estudante com seus pares e com o professor; a possibilidade de auxílio para o desenvolvimento dos aspectos motores, tais como, lateralidade, esquema corporal, noção espacial, em alguns casos, coordenação motora global e fina.

Com base nos indicativos literários de que as aulas de Educação Física na vertente adaptada são importantes e benéficas para os estudantes com Deficiência Física, questiona-se: o que a literatura nacional tem produzido em relação à inclusão de estudantes com deficiência física nas aulas de Educação Física?

2. OBJETIVO

Identificar, a partir da literatura nacional, o que se tem produzido a despeito do processo de inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Quando se trata da disciplina de Educação Física na escola, a mesma também deve garantir ao estudante com deficiência, condições em que o mesmo sinta-se parte integrante e possa participar de todos os momentos da aula, respeitando o seu tempo de execução das atividades e condições motoras (VENTURINI et al., 2010).

De acordo com Alves e Duarte (2014) a inclusão dos estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física, depende de três grandes fatores: 1) adaptação, ou seja, a necessidade de que o professor possa adaptar recursos ou estratégias para possibilitar a participação do estudante, como por exemplo, modificando a regra de um



jogo para que seja mais inclusivo; 2) participação social, que diz respeito à necessidade do estudante sentir-se bem, para interagir com o professor e com os demais colegas da turma e, 3) capacidade, que corresponde às habilidades já desenvolvidas pelo estudante e o seu nível de condição motora, para a realização das atividades propostas.

4. METODOLOGIA

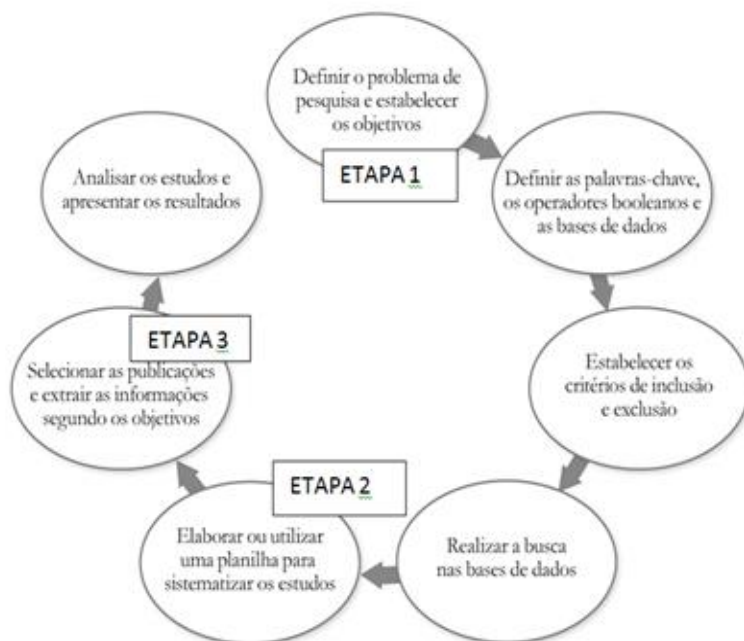
. A presente pesquisa tratou-se de um estudo qualitativo-descritivo, do tipo Revisão Sistemática de Literatura.

As Revisões Sistemáticas de Literatura é uma forma de pesquisa que utiliza dados da literatura como fonte, para a busca de determinado tema. Esse tipo de pesquisa possibilita um resumo de evidências relacionado a um tipo de intervenção específica, por intermédio da busca sistematizada sobre um determinado fenômeno (GALVÃO; PEREIRA, 2014). Esta revisão foi realizada na base de dados Portal de Periódicos CAPES/MEC. O principal motivo pela escolha desta base foi pela ampla variedade de conteúdo e, por contemplar vários artigos na área.

Os descritores utilizados foram: 1) “Deficiência Física”; 2) “Educação Física” e, 3) “Inclusão”. No cruzamento dos referidos descritores foi utilizado o operador booleano AND, a partir das estratégias de buscas (“Deficiência Física” AND “Educação Física” AND “Inclusão”).

Os critérios para a seleção dos estudos foram: 1) ser um artigo completo de periódico nacional, versado em Português; 2) tratar sobre o processo de inclusão de estudantes com Deficiência Física em aulas de Educação Física; e, 3) ser publicado entre os anos de 2009 a 2019. Foram seguidas três etapas para a elaboração da pesquisa, e em cada etapa, foram seguidos alguns passos de acordo com o fluxograma proposto por Costa; Kirabosyan; Seabra Junior (2016), conforme Figura 1.

FIGURA 1-Fluxograma para o desenvolvimento de uma pesquisa sistemática.

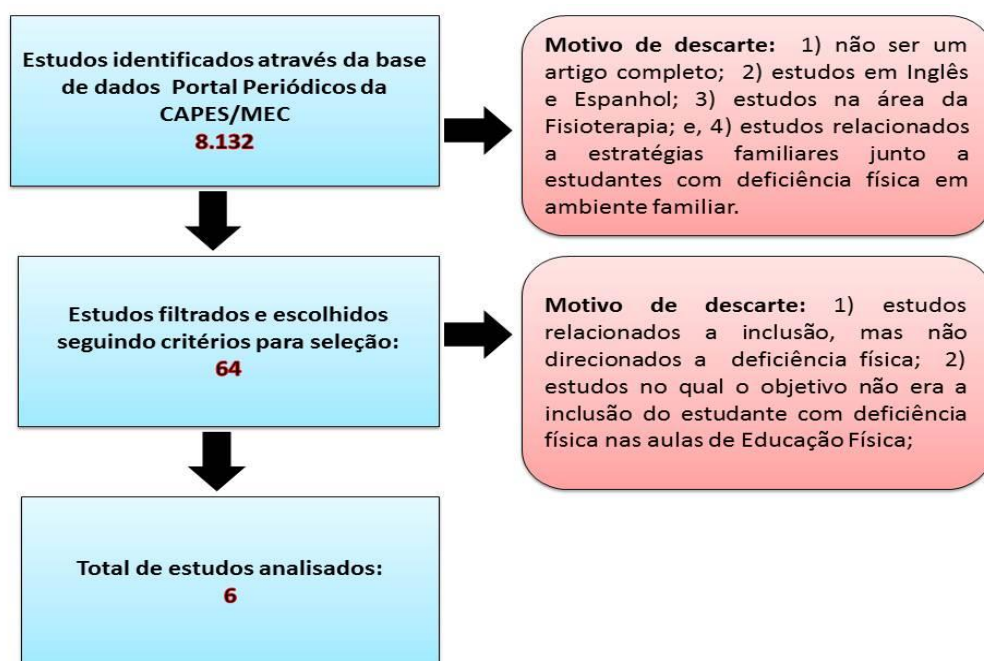


Fonte: Costa; Kirabosyan; Seabra Junior (2016).

A seleção dos estudos deu-se a partir daqueles cujos títulos relacionavam, direta ou indiretamente com a inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física. Desta forma, foram descartados os artigos pertenciam a outros idiomas, como, estudos em língua inglesa, espanhola e, estudos de outras áreas do conhecimento, tais como: Fisioterapia.

Após a coleta de dados, foram analisados seis estudos que atendiam aos critérios de seleção, conforme Figura 2.

Figura 2 - Fluxograma referente ao processo de identificação, seleção e descarte dos estudos.



Fonte: Elaboração própria dos autores, 2019.

Na Tabela 1, pode-se visualizar o processo de seleção dos estudos.

Base de dados Portal Periódicos da CAPES/MEC.			
Termos	Nº de estudos encontrados	Nº de estudos filtrados	Nº de estudos analisados
Deficiência Física AND Educação Física	2.171	20	3
Deficiência Física AND Inclusão	1.408	21	2
Educação Física AND Inclusão	4.553	23	1
Total	8132	64	6

Tabela 1- Distribuição da quantidade de estudos analisados, segundo os termos utilizados.
Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Os dados foram analisados e tratados a partir de dois procedimentos: Primeiramente, foram extraídos os seguintes dados: 1) título do trabalho; 2) autores; 3) ano de publicação; 4) objetivo; 5) participantes, e, 6) principais resultados. Em seguida, procedeu-se a leitura dos resumos e do trabalho na íntegra a fim de identificar, em seus conteúdos, o que se havia sido produzido, pela literatura nacional, a despeito do processo de inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física. Os dados foram analisados segundo a análise de conteúdo do tipo temática proposta por (BARDIN, 2009).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados a partir de duas categorias denominadas: 5.1- Inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física e 5.2- Metodologias para promover a inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física.

5.1 Inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física

Título	Ano/ Autor	Objetivo	Participantes	Principais resultados
A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso.	ALVES, DUARTE. (2014)	Investigar a inclusão a partir da perspectiva do aluno com deficiência dentro do contexto das aulas de Educação Física escolar	Participaram do estudo três estudantes entre 12 e 21 anos com deficiência física ou visual, do sexo feminino.	A inclusão no contexto das aulas de Educação Física está vinculada a três fatores essenciais: adaptação, participação social e capacidade, e a renovação da estrutura escolar para com isso buscar a construção de um senso de comunidade entre os integrantes da escola.
Aulas de Educação Física e inclusão: um estudo de caso	PALMA, LEHNHARD. (2012)	Descrever a participação do aluno com	25 alunos de uma classe regular do 2º	A inclusão está ocorrendo de forma parcial na turma em questão,

com a Deficiência Física.		Deficiência Física em aulas de Educação Física.	ano do Ensino Fundamental.	especialmente nas aulas de Educação Física, mostra a importância de ter acessibilidade no ambiente escolar para as aulas de Educação Física, além do professor estar preparado.
Representações Sociais sobre a Deficiência (RSD): Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar.	MORGADO et al. (2017)	Investigar através das representações sociais sobre a deficiência avaliando as repercussões na efetiva participação do aluno com deficiência nas atividades pedagógicas propostas.	29 estudantes da Rede Estadual de Ensino dos municípios de Itaguaí e Seropédica - RJ, de ambos os sexos, com idade média de 19,55 anos.	A maioria das RSD foi pautada no modelo médico característica mais excludentes, assim tendo impacto na participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, o que torna essencial as intervenções para que contribua para efetiva inclusão.
Autoconceito e autoeficácia em crianças com Deficiência física: revisão sistemática da literatura	OLIVEIRA, MATSUKURA, FONTAINE (2017)	Analisar a importância da autoeficácia e auto conceito das crianças para desenvolver metodologias para se ter uma melhor inclusão de crianças com Deficiência Física.	Revisão Sistemática de Literatura	O autoconceito e a autoeficácia têm importante papel nos processos de motivação, de aprendizagem e comportamentais, agindo como mediador do desenvolvimento humano, por que ao saber como as crianças pensam sobre si mesmas e sobre suas competências, estas podem ser consideradas na determinação das metas de intervenção em contextos diversos, incluindo o escolar.

Quadro 1 – itens representativos referentes os estudos sobre a inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação física.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

5.2 Metodologias para promover a inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física

Títulos	Ano/ Autor	Objetivo	Participantes	Principais resultados
Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares.	GREGUOL; MALAGODI; CARRARO (2018)	Analisar as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.	35 professores de Educação Física de 15 escolas publicas de Londrina.	Que as atitudes dos professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência são muitas vezes contraditórias, exibindo por um lado receio de não possuir competência necessária para atuação, tendo clareza dos benefícios no processo para todos os alunos.
Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor.	FIORINI e MANZI (2016)	Identificar as situações de dificuldade e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física, em turmas regulares em que há alunos com deficiência.	17 professores de Educação Física que atuavam em escolas, do 1° ao 5° ano.	Às dificuldades para incluir os alunos com deficiência, mas vivenciaram situações de sucesso, os professores entende que a formação continuada deveria ser desenvolvida para superar as dificuldades e obter sucesso.

Quadro 2 – Itens representativos referentes os estudos sobre metodologias para promover a inclusão de estudantes com Deficiência física nas aulas de Educação física.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.



Identificaram-se, nos seis estudos analisados a partir da literatura nacional, que o processo de inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física está vinculado a fatores essenciais, tais como: estrutura escolar, adaptação, participação social e capacidade. A estrutura escolar é extremamente importante para se ter acessibilidade nesse ambiente, assim os estudantes podem se locomover pela escola de forma autônoma, inclusive para ir as aulas práticas de Educação Física, e com isso, buscar a construção de um senso de comunidade entre os integrantes da escola (PALMA, LEHNHARD, 2012).

O autoconceito e a auto-eficácia dos estudantes é extremamente importante para o professor saber o que eles pensam sobre si mesmos, o que colabora para que o professor possa estabelecer metas de intervenções nas de aulas de Educação Física (OLIVEIRA et al., 2017). Assim o professor utiliza estratégias que sejam mais inclusivas nas aulas de aulas, para que o estudante com Deficiência Física sinta-se incluído.

Em relação ao professor, sabe-se que, muitas vezes, ele se sente incapaz em virtude da ausência de conhecimento necessário a despeito da deficiência (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). Quanto mais o professor conhece o estudante, mais ele lança mão de estratégias e novas metodologias que vão ao encontro das necessidades do estudante (FIORINI; MANZIN, 2016). Neste contexto, as adaptações e/ou adequações realizadas nas aulas, são condições essenciais para o estudante com Deficiência Física. Em se tratando das adaptações, essas podem ser: estrutural, pedagógica, metodologia ou em relação ao recurso (ALVES, DUARTE, 2014). A participação social é fator importantíssimo para os estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física, pois é onde a percepção de inclusão fica mais evidente (ALVES, DUARTE, 2014).

Com a convivência do estudante com Deficiência Física com seus colegas na escola, fica evidente a aceitação e a interação social ou não do estudante com Deficiência Física perante seus colegas (ALVES, DUARTE, 2014).



Outro fator importante para a inclusão é a capacidade que o estudante com Deficiência Física tem em relação ao autoconceito. Ou seja, sentir-se capaz de realizar as atividades propostas pelo professor na aula (ALVES, DUARTE, 2014). Onde o estudante com Deficiência Física possa demonstrar sua capacidade e habilidade perante seus colegas, e assim seus colegas reconhecem as suas habilidades (ALVES, DUARTE, 2014).

De forma geral, foi possível compreender que, ainda, é necessária a realização de mais pesquisas com intervenções nas aulas de Educação Física sobre como incluir estudantes com Deficiência Física, a fim de que se possa ampliar o conhecimento sobre como intervir e desenvolver a inclusão para este público.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todos os fatos mencionados, conclui-se que para que ocorra o processo de inclusão de estudantes com Deficiência Física nas aulas de Educação Física é necessário vários fatores, tais como: 1) uma estrutura adequada para o estudante se locomover de forma autônoma, com acessibilidade; 2) o professor ter conhecimento sobre inclusão para elaborar suas estratégias pedagógicas adaptando sua aula para que consiga incluir o estudante com Deficiência Física e, também os estudantes que não possuem deficiência; 3) a necessidade do desenvolvimento de autoconceito por parte dos estudantes com Deficiência Física, a partir do sentimento de pertencimento, uma vez que o estudante está participando das atividades nas aulas de Educação Física e, possui a oportunidade de demonstrar suas capacidades aos seus colegas de turma. A partir desses fatores, pode-se inferir que as aulas de Educação Física podem tornar-se um ambiente mais inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira Educação**

Física Esporte, São Paulo, v. 28, no.2, Abr-Jun. 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000200329&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 mai. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOAVENTURA, S, R.; CASTELLI, S, M.; BARATA, R, C, T. Os benefícios da atividade física para a pessoa com deficiência. **Omnia Saúde**, Adamantina, v.6, n.1, p.51-61, 2009. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/BENEFICIOS-DAS-ATIVIDADES-FISICAS-PARA-OS-PORTADORES-DE-DEFICIENCIA.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2019.

COSTA, C, R.; KIRAKOSYAN, L,; SEABRA JÚNIOR, M,O. Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado. Rio de Janeiro, 2016. **Revista Educação Online**, n. 21, p. 151-185, abr. 2016. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/210>. Acesso em: 27 mai. 2019.

FIORINII, L, S, M.; MANZINI, E, J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, jul-set. 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?frbrVersion=3&script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300006&lng=en&tlng=en. Acesso em: 27 mai. 2019.

FLORES, P, P.; LEHNHARD, G, R.; LEHNHARD, A, R. Inclusão escolar e Educação Física: refletindo sobre a participação dos alunos com deficiência física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deporte**, Buenos Aires, v.16, n.159,p.1-5, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/inclusao-escolar-educacaofisica.htm>. Acesso em: 27 mai. 2019.

GALVÃO, T, F; PEREIRA, M, G, PEREIRA. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23 n.1, p. 183-184, jan-mar 2014. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S2237-96222014000100183&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 27 mai. 2019.



ENTRELAÇAMENTOS: PERCEPÇÃO, EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS, NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS POR ADOLESCENTES COM CEGUEIRA CONGÊNITA

INTERVENTIONS: PERCEPTION, EXPERIENCES LIVED, IN THE FORMATION OF CONCEPTS BY ADOLESCENTS WITH CONGENITAL BLINDNESS

Marta Cristina Rodrigues

Universidade Nove de Julho; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
martacristinaprofessora@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 16: Alfabetização de Alunos Público-Alvo da Educação Especial

Modalidade: Comunicação oral

RESUMO: Esta pesquisa teve por objetivo principal compreender o processo de aquisição de conceitos pelo adolescente com cegueira congênita. A pergunta diretriz foi: Como o adolescente com cegueira congênita constrói conceitos? Como objetivos buscou-se identificar as características das vias perceptuais que propiciam a essa pessoa construir conceitos e delinear especificidades referentes à percepção para a aquisição de conceitos. Os participantes da pesquisa foram cinco adolescentes com idades entre doze e quinze anos, escolhidos por apresentarem cegueira congênita. Tratou-se de pesquisa de cunho qualitativo, na qual foram utilizadas como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada, que foi iniciada solicitando-se aos participantes que falassem sobre as coisas que conheciam do mundo em que viviam. O referencial teórico pautou-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968, 2003) e em Masini e Moreira (1999, 2003, 2006, 2008, 2009); na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1971, 1975, 1990, 1992, 1997) e em autores que pesquisam a deficiência visual, como Amiralian (1997), Bruno (1993, 1997, 1999), Ochaíta (1983, 1984, 1995), Ormelezi (2000, 2006), Sacks (1995) e Vygotsky (1997, 2007). Como resultados, constatamos que a construção de



conceitos pelo adolescente cego congênito acontece a partir do seu próprio referencial perceptivo, de suas experiências; do seu perceber, sentir, organizar-se e relacionar-se no e com o mundo.

Palavras-chave: Aquisição de conceitos. Cegueira. Adolescência.

ABSTRACT: This research had as main objective to understand the process of acquisition of concepts by the adolescent with congenital blindness. The guiding question was: How does a teenager with congenital blindness construct concepts? As objectives, we sought to identify the characteristics of the perceptual pathways that propitiate this person to construct concepts and delineate specificities related to perception for the acquisition of concepts. The study participants were five adolescents aged twelve to fifteen, chosen for having congenital blindness. It was a qualitative research, in which a semi-structured interview was used as a data collection instrument, which was started by asking the participants to talk about the things they knew about the world in which they lived. The theoretical framework was based on the theory of meaningful learning of Ausubel (1968, 2003) and Masini and Moreira (1999, 2003, 2006, 2008, 2009); in the phenomenology of the perception of Merleau-Ponty (1971, 1975, 1990, 1992, 1997) and in authors who investigate visual impairment, such as Amiralian (1997), Bruno (1993, 1997, 1999), Ochaita), Ormelezi (2000, 2006), Sacks (1995) and Vygotsky (1997, 2007). As results, we find that the construction of concepts by the congenital blind adolescent happens from his own perceptive referential, from his experiences; of their perceiving, feeling, organizing and relating in and with the world.

Key word: Acquisition of concepts. Blindness. Adolescence.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emergiu da experiência pessoal e profissional da pesquisadora, a partir de estudos e reflexões que direcionaram seu percurso para chegar ao doutorado.

Ao longo dos anos atuando na educação de alunos com deficiência visual, enfrentamos diversas questões que envolvem a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos pelo educando com cegueira congênita. Observamos que os processos de formação de conceitos, aquisição de



conhecimentos e aprendizagem das pessoas com cegueira congênita acontecem de maneira singular, individualizada, independente de possuírem em comum a ausência da percepção visual desde o nascimento.

Em contrapartida, esses educandos poderão apresentar algumas características como a repetição de comportamentos desenvolvidos pelos adultos que os rodeiam, a passividade em relação ao desconhecido, a restrição na mobilidade, a infantilização, a intolerância a ruídos do ambiente, os movimentos repetitivos e o verbalismo (fala esvaziada de sentido) se não forem estimulados suficientemente de acordo com suas especificidades e formas de compreender o mundo ao redor.

Observamos que, muitas vezes, a explicação oral dos educandos com cegueira, sobre determinado objeto remetia a características diversas daquelas vivenciadas por esta pesquisadora. Esse tipo de diferença foi verificado também entre educandos cegos congênitos e com cegueira adquirida. Estes últimos tiveram contato com o mundo visual, mesmo que por curto espaço de tempo, e conservaram uma memória visual dos objetos, o que influenciava as suas percepções e a aquisição de conhecimentos.

Esses dados chamaram a atenção para as inúmeras construções que as crianças e os adolescentes realizam com base em experiências e estratégias de aprendizagem vivenciadas. Algumas inquietações fizeram esta pesquisadora interessar-se ainda mais em conhecer/compreender como se dá a relação pessoa (com cegueira congênita) e objeto no que diz respeito à aprendizagem e à aquisição de conceitos.

No ano de 2014, iniciamos o Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Mackenzie.



Para isso, compreendemos a necessidade de entender quais parâmetros usa a pessoa que percebe o mundo não com os olhos, mas pelos sons, pelo tato, pelo olfato, pelo paladar, pela cinestesia, enfim, pelo corpo, para construir significados. Esse foi o ponto de partida para refletir com mais cautela sobre como esses educandos que não dispõem do sentido da visão poderão ser prejudicados em seu processo de ensino - aprendizagem se não lhes forem oferecidas outras maneiras de experienciar o mundo ao seu redor.

2. OBJETIVO

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as características das vias perceptuais que propiciam a pessoa com cegueira congênita adquirir conceitos e como objetivo específico, delinear especificidades referentes à percepção para a aquisição de conceitos pelo adolescente com cegueira congênita.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Ao estabelecer contato com o mundo, o cego congênito entra em contato com o que está ao seu redor, com pessoas e coisas, sem a percepção visual. A cegueira propicia a essa pessoa um mundo próprio dela e para ela.

Como qualquer pessoa, o cego congênito emprega todo o seu potencial funcional para construir conhecimentos e novos significados. O corpo se abre para o mundo por meio da percepção. Conforme Merleau-Ponty (1992):

De tudo o que vivo, enquanto vivo, tenho diante de mim o sentido, sem o que não o viveria e não posso procurar nenhuma luz concernente ao



mundo a não ser interrogando, explicando minha frequência do mundo, compreendendo-a de dentro (p. 41).

Nesse sentido, tudo aquilo que a pessoa sabe do mundo provém da experiência, da relação existencial com o mundo e suas contingências.

Ao contatar o mundo, a pessoa com cegueira congênita, jamais o fará pela visão, mas desenvolve à mecanismos diferentes para elaborar concepções sobre ele e modos de percebê-lo. Pelo fato de suas condições naturais, sob a perspectiva física e biológica, serem diferentes, essa assimilação também é diferente. O corpo percebe o mundo a partir das suas abordagens, do mesmo modo como o corpo do outro também o percebe, garantindo uma comunicação verdadeira entre os sujeitos, em que cada um conserva sua individualidade (MERLEAU-PONTY, 1990).

De acordo com Masini¹, conceito é a noção que o ser humano tem das propriedades e características de uma classe de seres, objetos ou entidades, devido à sua faculdade intelectual e cognoscitiva de abstração. A representação mental que permanece presa à concretude evidencia procedimento intelectual e cognoscitivo em ausência de abstração.

Como expôs essa autora em Masini e Moreira (2008), “a obra de Ausubel evidencia que sua teoria partiu da concepção de como o conhecimento vai sendo adquirido à medida que o ser humano se situa no mundo” (p. 64).

Para Ausubel (1968), a elaboração de conceitos implica um processo de abstração da experiência no qual as características essenciais de uma classe de objetos ou eventos, variáveis de acordo com o contexto, são organizadas e

¹ Explanção sobre conceito feita por Elcie F. Salzano Masini em reunião mensal do Grupo Perceber, no ano de 2016, em discussão sobre a relevância da relação das vias perceptivas e aquisição de conceitos



estabelecidas na estrutura cognitiva como uma forma de representar o mundo ao redor. Isso pressupõe um sujeito ativo numa situação, num processo de elaboração pessoal.

Ausubel define aquisição de conceitos como resultado de uma experiência consciente, diferenciada e idiossincrática. A aquisição de conceitos envolve duas modalidades principais: a formação de conceitos e a assimilação de conceitos.

Conforme Moreira e Masini (2006, p. 38), para Ausubel, a formação de conceitos envolve os processos elencados a seguir e é característica da criança em idade pré-escolar. Pode ser explicada como a aquisição espontânea de ideias genéricas, por meio da experiência empírico-concreta.

O processo de assimilação de conceitos envolve a relação, de modo "substantivo" e "não arbitrário", de ideias relevantes estabelecidas na estrutura cognitiva com o conteúdo potencialmente significativo implícito na definição dos atributos criteriais. Isso significa que, para aprender um novo conceito, o sujeito recorre a outros conceitos que já possui (âncoras), para que a assimilação aconteça. Esses conceitos são denominados "conceitos subsunçores".

A aquisição de conceitos pelo adolescente cego, da mesma forma que acontece com o vidente, requer partir do conhecimento prévio que ele possui, baseado nas experiências perceptuais, nas vivências pessoais, nos seus interesses, nas suas sensibilidades e habilidades.

4. MÉTODO



A pesquisa qualitativa é escolhida por ter sido considerada apropriada para esta investigação. Buscamos captar as singularidades dos participantes em interações que ocorreram de forma natural, registradas por meio de texto escrito. Os dados colhidos foram analisados de modo coerente, flexível e detalhado; tendo como fundamento fontes e informações variadas do ponto de vista dos participantes da situação (LUDKE; ANDRE, 1986).

Optamos pela entrevista semiestruturada, com uma pergunta desencadeadora e flexível, em que novas perguntas foram introduzidas após a obtenção das respostas dos participantes entrevistados às questões propostas, com vistas à elucidação de informações que deram. Eles puderam discorrer livremente sobre o tema proposto, o que possibilitou que conteúdos significativos viessem à tona.

Os participantes desta pesquisa foram cinco adolescentes com idades entre doze e quinze anos, escolhidos por apresentarem cegueira congênita.

Dois adolescentes estavam matriculados, na época da realização da pesquisa (segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017), em escola pública estadual da cidade de São Paulo e os outros três, em escola da rede municipal.

As entrevistas foram iniciadas solicitando-se aos participantes que falassem sobre as coisas que conheciam do mundo em que vivem. Os entrevistados falaram então sobre o que conhecem e mostraram interesse pelo tema, autenticidade e envolvimento nos relatos.

Nas falas dos participantes entrevistados sobre o que sabiam, houve predominância de: 1) repetição da informação do vidente, indicando possível reprodução mecânica, sem significado; 2) permanência na concretude dos sentidos de que dispõem.



5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados desta pesquisa emergiram dos relatos dos participantes entrevistados, que são adolescentes com cegueira congênita, sobre suas percepções, experiências e formas de compreender o que está no seu entorno.

Os resultados do presente estudo permitiram resgatar as ideias de Vygotsky (1997), reiterando que, na ausência da visão, há uma reorganização de toda a estrutura cognitiva que possibilita ao cego adquirir conhecimento sobre o mundo de acordo com uma dialética própria dos sentidos de que *dispõe. Compreender esse processo implica penetrar na singularidade de cada mundo, reconhecendo sua forma específica de perceber e seu modo próprio de relacionar-se.

A análise dos dados permitiu entender a importância de considerar os canais perceptivos da pessoa com cegueira congênita ao oferecer-lhe experiências, ao propiciar-lhe vivências significativas, de maneira que ocorram novas construções de conhecimento.

As reflexões sobre os dados analisados tiveram como referencial a fundamentação teórica das ideias da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1945), ao considerar o corpo na dinâmica das suas relações no mundo – solo do conhecimento; da ideia central de Ausubel (1968) de que a aquisição de conhecimento ocorre por meio da descoberta de informações na vivência do dia a dia ou na educação e amplia-se com o processo de representação concreta para a abstrata, na aquisição de conceitos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



De acordo com Masini e Moreira (2008), Ausubel, enraizado no vivido e em sua ampla experiência como médico, psicólogo e educador, buscou sistematizar os princípios que propiciam ao ser humano situar-se no mundo, organizando sua experiência e atribuindo significados à realidade em que se encontra. Investigou, assim, como se dá a aquisição de conhecimentos, da simples representação concreta à mais abstrata aquisição de conceitos.

A exposição minuciosa sobre aquisição e uso de conceitos realizada por Ausubel em sua obra de 1968, *Educational psychology: a cognitive view*, foi adaptada, com o mesmo título, por Moreira e Masini (2009) e constitui fundamentação central para esta tese.

Como contribuição para o aprofundamento das reflexões desta tese acerca da temática construção de conceitos pelo adolescente com cegueira congênita, retoma-se a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1971), que focaliza o sujeito no mundo como corpo no mundo, de cuja experiência vivida provém o conhecimento.

A experiência perceptiva possibilita a identificação, nomeação e classificação dos objetos, no contato com diferentes materiais, estruturas, formas, tamanhos, elementos constituintes, que servirão de base para a organização de seu significado (conceitual) e a construção de novos significados.

Mesmo tendo em comum a condição da cegueira congênita, as pessoas dizem ter experiências perceptuais distintas, diferentes experiências vivências e desvelamento dos fenômenos, para a aquisição dos conceitos.

Masini (2008) esclarece concepções de Merleau-Ponty, ao afirmar: “o corpo próprio de cada um está no mundo em sua experiência perceptiva” (p. 79). Explica, assim, a experiência perceptiva como sendo o processo que envolve muito mais do que fatores perceptivo-cognitivos, enquanto fisiológicos,



ao referir-se ao modo como o sujeito percebe e constrói seu próprio mundo. Assim, a percepção é fruto do conjunto dos sentidos de que cada pessoa dispõe, em uma relação dialética entre eles, na singularidade da própria forma de perceber.

Para todos os participantes desta pesquisa, a representação concreta, apresentou-se como um dos caminhos para a construção do conceito, assim como para a sua aquisição.

Cada um dos participantes entrevistados mostrou que, para os cegos congênitos, a construção de conceitos acerca do mundo é dada, sobretudo pela sua experiência perceptiva tátil-cinestésica, salientando que “aprendi pelo toque”, “tateando”, “passando a mão”, “caminhando”, “ouvindo”, “cheirando” ...

A experiência corporal da pessoa cega deve ser vista na sua totalidade, pois, à sua maneira, ela apreende o objeto, pela experiência de habitar o mundo por meio do seu corpo.

Cada uma das teorias mencionadas nesta tese possibilitou modos diferentes de refletir sobre a elaboração de conceitos pelo cego congênito, apontando que, para que se possa entender o processo de conhecer sem a visão, é necessário considerar o referencial perceptivo, as experiências e as especificidades do perceber, sentir, organizar-se e relacionar-se no mundo da pessoa cega.

Para todos os participantes entrevistados, a aquisição de conceitos deu-se a partir da multiplicidade de experiências que cada educando vivenciou na sua interação com o objeto e com mundo, através do corpo como fonte absoluta da existência humana, que tem o poder de significação de qualquer experiência.



7. REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

MASINI, E. F. S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados. Brasília: Corde, 1994.

_____. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

_____; MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: condições de ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. Trad. R. di Piero. São Paulo: Freitas Bastos, 1971. (Originalmente publicado em francês em 1945).

_____. O primado da percepção e suas consequências filosóficas. Trad. Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

_____. O visível e o invisível. 3. ed. Trad. Artur Gianotti e Armando Mora. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. Fenomenologia da percepção. Trad. C. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994/1997.

_____. O olho e o espírito. 2. ed. Trad. Luís Manuel Bernardo. Lisboa: Veja, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. v. V.

A EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REVISÃO DE LITERATURA

PHYSICAL EDUCATION FOR VISUAL DISABLED STUDENTS: LITERATURE REVIEW

Jéssica Peres de Aburqueque – Universidade do Oeste Paulista

Jeciperes1622@gmail.com

João Paulo Sotério dos Santos – Universidade do Oeste Paulista

joaopaulospc@hotmail.com

Ana Carla da Silva Ramos – Universidade do Oeste Paulista

carla.anima10@gmail.com

Camila Rodrigues Costa – Universidade do Oeste Paulista

camilarodrigues@unoeste.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: Eixo 12) Educação Física e Esportes Adaptados

Modalidade: comunicação oral

RESUMO: Objetivou-se analisar o que a literatura nacional tem sistematizado a respeito das aulas de Educação Física para estudantes com Deficiência Visual. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo bibliográfico. A coleta de dados foi realizada nas bases: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Os descritores utilizados foram: 1) Deficiência Visual; 2) Cego; 3) Baixa visão; 4) Inclusão; 5) Educação Física, a partir do cruzamento com o operador booleano AND. Os critérios para a seleção dos estudos foram: ser artigo nacional; tratar sobre as aulas de Educação Física para estudantes com Deficiência Visual e, ser publicado de 2005 a 2019. Após as buscas foram analisados seis estudos. Os resultados indicaram que as dificuldades encontradas pelos profissionais de Educação Física, em incluir os alunos com Deficiência visual nas aulas de Educação Física está ligada a alguns fatores, tais como: a inexperiência dos professores no seu primeiro emprego, o receio de que os estudantes com Deficiência Visual venham a se machucar nas aulas de Educação Física; o despreparo dos professores e, por conseguinte, a ausência de adaptações nas aulas para a inclusão desses estudantes.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Inclusão; Educação Física.

ABSTRACT: The objective was to analyze what the national literature has systematized regarding Physical Education classes for students with Visual Impairment. It is a qualitative



study, of the bibliographic type. Data collection was carried out at the following bases: Scientific Electronic Library Online (SciELO) Virtual Health Library (VHL). The descriptors used were: 1) Visual Deficiency; 2) Blind; 3) Low vision; 4) Inclusion; 5) Physical Education, from the crossing with the boolean AND operator. The criteria for the selection of the studies were: to be a national article; to discuss Physical Education classes for students with Visual Impairment, and to be published from 2005 to 2019. Six studies were analyzed after the searches. The results indicated that the difficulties encountered by Physical Education professionals in including students with visual impairment in Physical Education classes are related to some factors, such as: the inexperience of teachers in their first job, the fear that students with Visual Disability will get hurt in Physical Education classes; the lack of preparation of the teachers and, consequently, the absence of adaptations in the classes for the inclusion of these students.

Key word: Visual Impairment; Inclusion; Physical Education.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com os dados oriundos da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014), existem aproximadamente 285 milhões de pessoas com Deficiência Visual (D.V) no mundo. Deste número, 39 milhões possuem cegueira e 246 milhões apresentam a baixa visão. Os dados do World Report on Disability, prevê que a cada cinco segundos, uma pessoa se torna cega no mundo e que, do total de casos de cegueira, cerca de 90% dessa população residem em países emergentes e subdesenvolvidos. Havendo uma estimativa de que, até 2020, o número de pessoas com D.V, possa duplicar em todo o mundo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2006-2011). Em nível nacional, estima-se que existem mais de 6,5 milhões de pessoas com D.V, sendo que aproximadamente 582 mil pessoas são cegas e seis milhões possuem baixa visão (FUNDAÇÃO DORINA, 2018).

Compreende-se como Deficiência Visual a perda total ou parcial da visão, de origem congênita ou adquirida, onde o nível de acuidade visual pode sofrer variações, o que irá determinar a classificação da pessoa em: cega ou baixa visão (MOSQUEIRA, 2012).



Em se tratando do contexto escolar, sabe-se que as pessoas com Deficiência Visual fazem parte do estudante público-alvo da Educação Especial (EPAEE) e, que possuem o direito ao acesso, participação e aprendizagem, no sistema regular de ensino (BRASIL, 2007). Contudo, percebe-se que o transcurso natural das aulas nem sempre acontecem de modo esperado quando há um estudante com Deficiência Visual, em função de algumas barreiras que dificultam a efetivação da inclusão (FIORINI; MANZINI, 2016).

Em relação às barreiras nas aulas de Educação Física, Alves e Duarte (2005) realizaram um levantamento bibliográfico, a fim de agrupar e analisar os principais trabalhos na área, servindo como subsídio para os profissionais de Educação Física que atuam com estudantes com Deficiência Visual. Os resultados indicaram que, existem barreiras relacionadas aos professores, aos estudantes cegos ou com baixa visão e a administração da escola. No que diz relação aos professores, as principais barreiras identificadas na literatura versam sobre: 1) a ausência de uma preparação profissional para compreender a deficiência, suas características e, sobretudo, como utilizar estratégias e recursos que atendam a necessidade do estudante; 2) os conteúdos das aulas de Educação Física e a metodologia tradicional que, pouco contempla as necessidades do estudante; e, 3) o ritmo da aula que, em alguns casos, exige um desprendimento maior de tempo para execução da mesma (ALVES; DUARTE, 2005).

Em se tratando dos estudantes cegos ou com baixa visão as barreiras relatadas foram: 1) super proteção da família que, em alguns casos, impede a participação do estudante nas aulas de Educação Física, com receio de que o seu filho (a) possa se machucar; 2) ausência de oportunidades em participar das aulas, devido à falta de recursos ou de adaptações necessárias que possibilitem a sua participação; 3) insegurança do estudante devido não possuir a habilidade necessária, medo de se expor, de fazer a sua equipe perder casos de competições, medo de se machucar ou machucar o colega (ALVES; DUARTE, 2005).



E, com relação à administração da escola as barreiras dizem respeito a: 1) ausência de tempo, pelo fato de ter que compartilhar o tempo com outras demandas, como aula de Braille; 2) falta de equipamento apropriado aliado a ausência de adaptações; e, 3) dispensa médica, pois em alguns casos os médicos acabam por não indicar as aulas de Educação Física aos estudantes com Deficiência Visual, em virtude das atividades exigirem um grande contato físico (ALVES; DUARTE, 2005). Apesar das barreiras pontuadas na literatura, as aulas de Educação Física caracterizam-se como um momento muito importante para os estudantes com Deficiência Visual, por congregarem atividades com caráter lúdico e/ou desportivo que estimulam o aprimoramento do domínio corporal, lateralidade, equilíbrio, noção espacial e temporal, autoconfiança e autoestima, que são elementos imprescindíveis quando há a ausência ou comprometimento da visão.

A respeito da inclusão de estudantes com Deficiência Visual no contexto das aulas de Educação Física, identificou-se que, existe uma grande preocupação na literatura em identificar e relatar esse processo. Sendo assim, questiona-se: o que a literatura nacional tem sistematizado em relação às aulas de Educação Física para estudantes com Deficiência Visual?

2. OBJETIVO

Analisar o que a literatura nacional tem sistematizado a respeito das aulas de Educação Física para estudantes com Deficiência Visual.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Ao reportar a história das pessoas com Deficiência Visual, identifica-se que essa ocorrência está diretamente relacionada ao surgimento da humanidade, sendo marcada por momentos de segregação, exclusão social e educacional, estigma e abandono. Passado esse período de exclusão, houve outro momento, no qual as pessoas com Deficiência Visual eram vistas como merecedoras de caridade e, durante muito tempo,

não tiveram os seus direitos- educação, saúde, lazer, trabalho, entre outros- garantidos e efetivados (MAZZOTTA, 2005 ; JANNUZZI, 2006).

O cenário e as garantias legais para pessoas com Deficiência Visual começaram a mudar, em meados dos anos 60 e 70, por meio de legislações e programas voltados ao atendimento educacional e integração do cego na escola regular e no mercado de trabalho. Porém, cabe salientar que, neste contexto, vigorava a concepção da integração, ou seja, a pessoa com deficiência deveria se adaptar ao ambiente, mas o ambiente não seria modificado e/ou adaptado as suas necessidades (TORRES; SANTOS, 2015).

No que tange ao contexto educacional, mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabeleceu a garantia ao acesso, permanência e participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, compreendido pelas deficiências: visual, auditiva, intelectual, física, os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, na rede regular de ensino. Apesar das legislações vigentes, sabe-se que, ainda, existem algumas barreiras em relação à participação do estudante público-alvo na escola, que vão desde questões de acessibilidade arquitetônica até barreiras atitudinais que, correspondem ao modo como os professores/funcionários e pessoas próximas aos estudantes irão tratá-los (SOUZA; SOUZA, 2016).

No que tange as aulas de Educação Física, essa não pode ser uma disciplina indiferente aos direitos do estudante com deficiência- no caso do presente estudo- com Deficiência Visual (WERMANN; NEUENFELDT, 2015). As aulas de Educação Física correspondem a estímulos importantes para estudantes com Deficiência Visual visto que, podem proporcionar o aprimoramento e/ ou desenvolvimento dos elementos motores, por meio da prática de atividades lúdicas, psicomotoras e dos esportes (ABREU et al., 2016; CORAZZA et al., 2016).

O estudo realizado por Alves e Duarte (2005) apontou que as aulas de Educação Física são momentos propícios para a promoção da inclusão. Dentre os principais motivos



os autores citaram: 1) atitudes positivas dos professores; 2) diferentes tipos de atividades e a possibilidade de realizar adaptações; e, 3) espaço da quadra que favorece diferentes vivências e exploração do ambiente. Neste contexto, compreende-se que a postura do professor de Educação Física em relação à participação do estudante com Deficiência Visual nas aulas, poderá ser um fator que irá contribuir para que este estudante possa viver experiências positivas ou negativas em relação à Educação Física (BORGES; VIOLATO, 2009).

4. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa é aquela desenvolvida com base em material já existente, sistematizada a partir da consulta em livros, artigos científicos e demais materiais científicos publicados e disponíveis para acesso (GIL, 2008). Esta revisão foi realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). O principal motivo pela escolha destas bases trata-se pela ampla variedade de artigos na área de saúde e educação escolar. Para a seleção dos estudos foram utilizadas as palavras-chaves: Deficiência Visual; Cego; Baixa Visual; Inclusão; Educação Física, a partir do cruzamento com o operador booleano AND. Os critérios para a seleção dos estudos foram: ser artigo nacional; tratar sobre as aulas de Educação Física para estudantes com Deficiência Visual e, ser publicado de 2005 a 2019. A seleção dos estudos deu-se a partir daqueles cujos títulos relacionavam, direta ou indiretamente com as aulas de Educação Física para estudantes com Deficiência Visual. Desta forma, foram descartados os estudos que pertenciam a outras áreas do conhecimento, como, por exemplo: Fisioterapia, Medicina, Enfermagem. Após a coleta de dados, foram analisados seis estudos que atendiam aos critérios de seleção.



5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Inclusão de estudantes com Deficiência Visual em aulas de Educação Física

Identificou-se, no primeiro estudo analisado (ALVES; DUARTE, 2014), que a inclusão no contexto das aulas de Educação Física está vinculada a três fatores essenciais: 1) adaptação; 2) participação social e, 3) capacidade. Possibilitando a inclusão do estudante com deficiência nas aulas de Educação Física. Compreende-se que a adaptação só se torna estimulante para o estudante no momento em que o profissional de Educação Física, utilize metodologias de ensino que inclua todos os alunos em uma aula inclusiva. Pois, a partir daí o estudante com deficiência poderá sentir-se motivado, para a realização das atividades. É possível observar ao longo do artigo, o descontentamento dos participantes perante as aulas de Educação Física, os mesmos ressaltam que, em alguns casos, os professores não se preocupam em adaptar suas aulas para que se tornem inclusivas para todos os estudantes deficientes. Apenas um participante relatou sentir gratidão, pelo auxílio recebido pelo professor de Educação Física, pois sem aquele apoio, o estudante disse que não seria capaz de realizar a atividade sozinho.

No segundo estudo os autores (ALVES; DUARTE, 2013) concluíram que a exclusão está associada com a falta de adaptação nas aulas, o isolamento social e sentimento de inferioridade. Estes três fatores se apresentam de forma associada e conjunta. Os participantes relataram que, a não adaptação de materiais e atividades, nas aulas de Educação Física foram um dos maiores fatores que, levaram o estudante ao sentimento de exclusão das aulas. Outro fator, mencionado foi: a falta de adaptação para a participação dos mesmos nas modalidades coletiva. Foi mencionado na pesquisa, o sentimento de inferioridade por parte desses estudantes, também se pode constatar ao analisar o conteúdo do artigo que, os participantes se sentiram incapazes de realizar qualquer atividade, talvez pela pouca experiência do docente, ou simplesmente por não se preocupar em atender as necessidades dos seus estudantes.



O terceiro estudo analisado (MORGADO et al., 2013) teve como objetivo investigar os facilitadores e barreiras percebidas por adultos com cegueira congênita para a prática de atividade física. Tendo como os principais facilitadores, ordem social, ambiental e pessoal. No tocante social um dos participantes, contou sobre experiência e o apoio que teve do seu pai nas realizações de diversas atividades, frisou que o pai dizia que praticar atividade física seria bom para a saúde. Outro participante destacou que: os professores estavam preparados para oferecer um atendimento de qualidade baseados nas suas necessidades. De forma geral, compreende-se que a sistematização esta ligada a forma como o professor de Educação Física, organiza e direciona suas aulas para que os estudantes com deficiência visual possam se sentir incluídos, nestes estudos observou-se que, poucos profissionais de Educação Física sistematizam suas aulas de forma adequada para que o estudante com deficiência visual possa participar das atividades. Observa se que situações onde haverá inclusão, exclusão, as barreiras, e os facilitadores, sempre vão existir, mas que a eliminação dessas barreiras dependerá como o profissional de Educação Física e as famílias vão lidar com a situação, para fazer dela a ponte para novas experiências que podem ser extraordinárias.

5.2 Estratégias de ensino para a inclusão de estudantes com Deficiência Visual em aulas de Educação Física

Identificou-se, no primeiro estudo analisado (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018) que, de um modo geral, os professores são otimistas em relação à inclusão de estudantes com deficiência, em suas aulas, contudo, esse otimismo é mais frequente, quando o estudante possui um menor comprometimento no tocante a sua deficiência. Também há indícios de que a ausência de apoio da equipe de gestão escolar pode-se tornar uma barreira para a inclusão escolar. O fator faixa etária do professor, apontou que o professores, mais jovens possuem mais dificuldades para atuarem junto aos estudantes com deficiência, quando comparados a professores com uma faixa etária maior.



No segundo estudo analisado (COSTA; MUNSTER, 2017), os autores realizaram uma investigação em relação a três categorias Escola, professor e estudante. Os resultados indicaram que: o professor P1 disse ter se baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) para construir sua metodologia de ensino. Porém, os autores concluíram que o P1 promoveu poucas aulas adaptadas voltadas para o estudante com deficiência. Em relação ao estudante, o estudo analisado apontou que: o estudante passou o último ano sem participar de nenhuma aula de Educação Física.

Em relação ao terceiro estudo analisado (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013), identificou-se que os autores apresentaram o planejamento de estratégias de ensino e a realização de adaptações de recursos, de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Essa proposta curricular baseia-se na apresentação do tema da aula teórica que é colocado na lousa para os estudantes copiarem, e isso, pode se tornar complicado quando se tem um estudante Deficiente Visual na sala de aula. Uma das estratégias é a disponibilização de materiais com os conteúdos em braile. Em relação à participação do estudante com Deficiência Visual nas aulas de Educação Física, uma boa estratégia é o treino do colega tutor, para auxiliar o estudante na realização das atividades. Porém, ressalta-se que o professor irá necessitar da autorização dos pais, para que possa adotar essa estratégia. De modo geral, pode-se concluir que a sistematização das aulas de Educação Física está direcionada as estratégias e recursos, adotados pelo docente e pela escola, com o objetivo de garantir a inclusão dos estudantes deficientes visuais. As atividades curriculares utilizadas nos estudos analisados permitiram um planejamento de estratégias voltado à participação do estudante com deficiência visual juntamente com alunos sem deficiência.



6. CONCLUSÃO

Por todos os estudos analisados, pode-se concluir que a postura do professor de Educação Física em relação à participação do estudante com Deficiência Visual nas aulas é de extrema importância, embora os estudos demonstrem uma limitada habilidade dos profissionais em incluir os estudantes. Desta forma, salienta-se que é imprescindível a capacitação dos professores, a sistematização e a adaptação das aulas de Educação Física para os deficientes visuais e o auxílio das escolas para promover a participação do estudante nas aulas, estimulando sua capacidade, a partir da utilização de diferentes estratégias e recursos.

REFERÊNCIAS

ABREU, S.A.L. et al. Educação física escolar e inclusão de deficientes visual: importância e dificuldades: Teresina, 2016. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, v. 4, n. 1, p.47-51, jan./ jun. 2016. Disponível em: <www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/download/5566/3275>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ALVES, T. M. L.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences**, v. 27, n. 2, p.231-237, 2005.

ALVES, T.M.L.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 117-137, 2013.

ALVES, T.M.L.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 2, n. 28, p. 329-340. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Ministério da saúde secretaria de atenção à saúde. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BORGES, C.; VIOLATO, P,R,S. Posturas de professores de educação física que contribuem para o desenvolvimento do ambiente cooperativo em sala d aula.In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FISICA ESCOLAR, 7-10 junho., 2009, **ANAIS ELETRONICO...**Londrina.. UEL, 2009. Disponível em: <http://www.conpuf.com.br/antiores/2009/artigoscartazes/2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

COSTA,M.; C.MUNSTER,V. A. M.Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. **Revista Brasileira. Educação Especial.**, Marília, v.23, n.3, p.361-376, 2017.

CORAZZA, T. S.et al .Benefícios do treinamento funcional para o equilíbrio e propriocepção de deficientes visuais. Santa Maria,**Rev. Bras. Med Esporte.**v.1, n. 6, p. 22,2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbme/v22n6/1517-8692-rbme-22-06-00471.pdf>. Acesso em: 16 Nov.2018.

FIORINI, M. L. S; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v. 22, n.1, p. 49-64, 2016.

FIORINI,S.L.M.; DELIBERATO,D. MANZINI,J.E.Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.**Motriz**, Rio Claro, v.19, n.1, p.64 62-73, 2013.

FUNDAÇÃO DORINA. Estatísticas da deficiência visual. Disponível em:<<https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

GIL, A. C.**Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. P. 44.

GREGUOL, M. ; MALAGODI, B. M. ; CARRARO, A.Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista brasileira de educação especial**. 2018, v.24, n.1, p.33-44.

JANNUZZI, G. S. M.**A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORGADO, R. F. F.; et al. Facilitadores e Barreiras Percebidos por Pessoas com Cegueira Congênita para a Prática de Atividade Física. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 379-394, 2013.

MOSQUEIRA, F, F, C ; **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Inter saberes, 2012. p.45-53.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Visual Impairment and Blindness. UN official report Fact Sheet nº 282. 2014. Disponível em: <<http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

SOUZA, A. C. L. L.; SOUZA, I. .S.; A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 41-50, set./dez. 2016 , p. 42.
TORRES, J, P.; SANTOS, V.; Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais: Educ., São Paulo, **Revista Educação, Batatais**, v. 5, n. 2, p. 35, 2015. Disponível em:
<https://scholar.google.com.br/citations?user=APK222MAAAAJ&hl=pt-BR> . Acesso em: 27 out. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global Initiative for the Elimination of Avoidable Blindness : action plan 2006-2011. Disponível em: <http://www.who.int/blindness/Vision2020_report.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2018.

WERMANN ,D. D. V.; NEUENFELDT, J. Educação Física escolar e deficiência visual: um estudo de caso. Buenos Aires, 2015. **Revista Digital**, v.1, n. 204, p. 1, 2015 . Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386782.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.



INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

INTERVENTION WITH STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM TRANSTORN IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Ana Clara de Lima Alves – Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE –
analima_alves@hotmail.com

Luana de Oliveira dos Santos – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE –
luana_oliveira516@hotmail.com

Camila Rodrigues Costa – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE –
camilarodrigues@unoeste.br

Janaina Pereira Duarte Bezerra - Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE –
janainapereira@unoeste.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 12) Educação Física e Esportes Adaptados

Modalidade: comunicação oral

RESUMO: Objetivou-se identificar, na literatura nacional, como tem sido as intervenções com estudantes com Transtorno do Espectro Autista em aulas de Educação Física e, quais os desafios do professor de Educação Física neste processo. O estudo é do tipo Revisão Sistemática de Literatura. As bases de dados utilizadas foram: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e Biblioteca Virtual da Saúde (BVS). As palavras-chaves foram: 1) Educação Física; 2) TEA; 3) Autismo; 4) Autista; 5) Transtorno do Espectro Autista; 6) Escola; 7) Inclusão; 8) Autismo precoce; 9) Educação Física e Treinamento; 10) Transtorno Autístico; 11) Síndrome de Rett e; 12) Inclusão Educacional. Para composição das estratégias de busca foi utilizado o operador booleano AND. Os critérios para a seleção dos estudos foram: 1) ser um artigo de um periódico nacional, versado em Português; 2) tratar sobre Transtorno do Espectro Autista e aulas de Educação Física; e, 3) ser publicado entre os anos de 2012 a 2019. No SciELO foram analisados cinco artigos, e na BVS foram analisados dois artigos. Conclui-se que a intervenção com estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação



Física, ainda, constitui-se como um desafio em virtude de diferentes elementos, tais como: 1) formação inicial e continuada de professores fragilizada; 2) estratégias utilizadas e; 3) formas de inclusão, na socialização do estudante e na instituição de ensino, e de pais com os professores.

Palavras-chave: Educação Física; TEA; Inclusão.

ABSTRACT: The objective of this study was to identify, in the national literature, how have been the interventions with students with Autistic Spectrum Disorder in Physical Education classes and what are the challenges of the Physical Education teacher in this process. The study is of type Systematic Literature Review. The databases used were: Scientific Electronic Library Online (SciELO), and Virtual Health Library (VHL). The keywords were: 1) Physical Education; 2) TEA; 3) Autism; 4) Autistic; 5) Autistic Spectrum Disorder; 6) School; 7) Inclusion; 8) Early autism; 9) Physical Education and Training; 10) Autistic Disorder; 11) Rett Syndrome; 12) Educational Inclusion. For the composition of the search strategies the Boolean operator AND was used. The criteria for the selection of studies were: 1) to be an article from a national journal, versed in Portuguese; 2) treat about Autistic Spectrum Disorder and Physical Education classes; and 3) be published between 2012 and 2019. Five articles were analyzed in SciELO, and two articles were analyzed in the VHL. It is concluded that the intervention with students with Autistic Spectrum Disorder in Physical Education classes is still a challenge due to different elements, such as: 1) weak and initial teacher education; 2) strategies used and; 3) forms of inclusion in the socialization of the student and in the educational institution, and parents with teachers.

Key words: PE; TEA; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve diferentes quadros de perturbações do desenvolvimento neurológico contendo três características, podendo se manifestar em conjunto, ou de forma isolada, sendo elas: 1) dificuldade na comunicação por déficit no domínio da linguagem, e uso da imaginação para tratar-se com jogos simbólicos; 2) dificuldade em socializar e; 3) comportamento repetitivo e restritivo. Essas

alterações podem ser manifestadas desde o período do nascimento da criança até os três anos de idade (MELLO, 2007; FONSECA, 2015).

O diagnóstico não é um procedimento simples, devido à complexidade do transtorno e pela inexistência de exames que possibilite a sua identificação. Contudo, sabe-se que é necessária uma avaliação completa para se chegar a um diagnóstico, realizado por uma equipe especializada, composta por: Médicos, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais, Fisioterapeutas e Professores. Essa equipe deve efetuar o acompanhamento desse estudante de modo contínuo (BRASIL, 2013).

Uma vez estabelecido o diagnóstico, este estudante tem o direito ao acesso, participação e aprendizagem na escola regular. Para tanto, existem algumas Políticas Públicas que devem assegurar essas condições. Neste sentido, pode-se citar a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Autismo (BRASIL, 2012) que reserva no mínimo 10% (dez por cento) das vagas por turma no ensino regular das escolas para crianças e adolescente com TEA.

Em se tratando do contato do estudante com TEA com o professor, sabe-se que, em alguns casos, existem algumas dificuldades relacionadas ao processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, especialmente, pela complexidade do transtorno e pelas particularidades que pode envolver um diagnóstico de TEA.

Considerando as dificuldades de professores de Educação Física referente à inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista, os autores Fiorini e Manzini (2016), realizaram um estudo cujo objetivo era reconhecer as dificuldades e êxitos de dois professores da área de Educação Física de turmas regulares, onde existiam estudantes com TEA. Ao final do estudo, os autores concluíram que os professores pesquisados relatavam algumas dificuldades, tais como: 1) manter o foco de atenção dos estudantes durante a explicação; 2) eleger o modo mais apropriado ou realizar adaptações referentes

a materiais disponíveis; 3) capacitar ajudantes naturais¹ com orientações da forma mais favorável de contribuir com o estudante com TEA e; 4) quais as estratégias que poderiam ser utilizadas para possibilitar a inclusão do estudante.

Compreendendo os direitos dos estudantes com TEA ao processo de escolarização, faz-se necessário compreender como tem sido o processo de inclusão deste público no contexto escolar e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física. Desta forma, foi realizado o questionamento: o que tem sido sistematizado na literatura nacional em relação às intervenções com estudantes com Transtorno do Espectro Autista em aulas de Educação Física e quais os desafios do professor de Educação Física neste processo?

2 OBJETIVO

Identificar, na literatura nacional, como tem sido as intervenções com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em aulas de Educação Física e quais os desafios do professor de Educação Física neste processo?

3 FUNDAMENTAÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) compreende um grupo de distúrbios do neurodesenvolvimento. Suas características envolvem alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, interação social, e do comportamento (BRASIL, 2013).

O TEA pode ser classificado em três níveis: leve, moderado e severo. O grau leve encontra-se com dificuldade de comunicação social e de iniciar interação, pouca vontade de se socializar e uma leve fixação em seus interesses restritos. O grau moderado apresenta uma dificuldade na comunicação verbal e não verbal, e necessita de ajuda para a interação e resposta ao ambiente, tem muita frustração ao mudar o cenário. E o grau

¹ Estudantes que não apresentam nenhum tipo de deficiência, termo conforme os autores Fiorini e Manzini (2016).



severo, apresenta um déficit severo de comunicação, sua interação é muito limitada, e apresenta graves reações a mudanças (MELLO, 2007; BRITES; BRITES, 2019).

Existe uma maior incidência de TEA em meninos, do que em meninas, e é possível relatar que, quando uma menina é diagnosticada, os sintomas costumam ser mais complexos. Todavia, ainda não existe um consenso na literatura em relação à prevalência e a causalidade do transtorno (KLIN, 2006).

Nos últimos 50 anos, a prevalência tem aumentado globalmente, uma das explicações é de que houve um aumento da conscientização, e uma melhora no diagnóstico. Estima-se que aproximadamente 1% da população mundial tenha autismo. Além disso, a maior prevalência é em crianças do gênero masculino (MELLO, 2007; BRASIL, 2017; BRITES; BRITES, 2019).

O TEA era conhecido como autismo infantil, no entanto, se modificou desde a sua descrição inicial, passando a ser ligado a transtornos globais (ou invasivos) do desenvolvimento (T.G.D). Atualmente, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, considera como TEA os seguintes diagnósticos: 1) F84. - Transtornos Globais do Desenvolvimento; 2) F84.0 - Autismo Infantil; 3) F84.1 - Autismo Atípico; 4) F84.5 - Síndrome de Asperger; 5) F84.8 - Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento, e; 6) F84.9 - Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento (KLIN, 2006).

Além disso, podem ser identificadas outras características, como: 1) grande dificuldade para estabelecer vínculos com pessoas e/ou situações; 2) ausência de linguagem ou incapacidade no uso significativo da linguagem; 3) boa memória mecânica; 4) ecolalia; 5) repetição de pronomes sem reversão; 6) recusa de comida; 7) reação de horror a ruídos fortes e movimentos bruscos; 8) repetição de gestos e; 9) ficção pela manipulação de objetos (BRASIL, 2013).

Diante das diferentes características do TEA, sabe-se que a inclusão deste estudante na rede regular de ensino, ainda tem sido um motivo de grandes desafios para



os professores devido à dificuldade de compreender as suas características e, ainda em selecionar estratégias de ensino e recursos pedagógicos que atendam às necessidades do estudante.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de Revisão Sistemática de Literatura. A revisão sistemática caracteriza-se por utilizar a literatura como fonte de dados para o tema da pesquisa, possuindo relação com a problemática do estudo. Este tipo de pesquisa agrupa e disponibiliza uma ampla visão das evidências com uma estratégia de intervenção diferente, com o uso de métodos de busca sistêmica, apresentados explicitamente (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Esta revisão foi realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Virtual da Saúde (BVS). O principal motivo pela escolha destas bases de dados foi pela ampla variedade de conteúdo e, por contemplarem vários artigos na área da Saúde e da Educação Especial e Inclusiva.

Para a seleção dos estudos foram utilizadas as palavras chave, Educação Física, TEA, Autismo, Autista, Transtorno do Espectro Autista, Escola, Inclusão, Autismo precoce, Educação Física e Treinamento, Transtorno Autístico, Síndrome de Rett, Inclusão Educacional. Como estratégia de busca foi utilizado o operador booleano AND. Os critérios para a seleção dos estudos foram: 1) ser um artigo de um periódico nacional, versado em Português; 2) tratar sobre Transtorno do Espectro Autista e Educação Física; e, 3) ser publicado entre os anos de 2012 a 2019. O motivo da escolha se dá pelo fato da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, onde decreta o direito do indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista, em relação à inclusão no ambiente da Educação Básica. A seleção dos estudos se deu a partir daqueles cujos títulos relacionavam, direta ou indiretamente com a temática sobre intervenções com estudantes com Transtorno do Espectro Autista no âmbito escolar, mais especificamente, nas aulas de Educação Física



e os desafios do professor de Educação Física neste processo. Desta forma, foram descartados os estudos que pertencem a outras áreas do conhecimento, como, por exemplo: Fisioterapia, Medicina, Fonoaudiologia, Odontologia e Terapia Ocupacional. Posteriormente, os dados foram analisados e tratados a partir de dois procedimentos: Primeiramente, foram extraídos os seguintes dados: 1) título do trabalho; 2) autores; 3) ano de publicação; 4) objetivo; 5) tipo de pesquisa; 6) participantes e; 7) principais resultados. Em seguida, procedeu-se a leitura dos resumos e do trabalho na íntegra a fim de identificar, em seus conteúdos, as intervenções com estudantes com TEA em aulas de Educação Física e os desafios do professor de Educação Física neste processo.

Na realização da leitura dos trabalhos na íntegra, foram excluídos aqueles que não atendiam aos critérios de inclusão. Desta forma, ao final da pesquisa foram analisados sete estudos, sendo cinco selecionadas da base SciELO e duas da BVS. Por fim, os sete estudos foram submetidos à análise de conteúdo, do tipo temática, proposta por Bardin (2009).

5 RESULTADOS e DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados a partir de duas grandes categorias, sendo as intervenções com estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física e os desafios vivenciados por professores para incluir os estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física. Tais categorias revelaram as intervenções com estudantes com TEA, se voltam à práticas de avaliação do comportamento motor, atividades de caráter não verbais com ênfase para expressão corporal por meio de propostas lúdicas. No que tange aos desafios vivenciados por professores para incluir os estudantes com TEA em aulas de Educação Física, identificamos existe dificuldades por parte dos professores em efetivar ações de inclusão



junto aos alunos, mas que o reforço positivo nas ações realizadas por eles tem sido um aspecto que de alguma forma promove participações nas aulas ainda que esporádicas.

A análise dos artigos permitiu identificar que o uso da intervenção de práticas esportivas nas aulas de Educação Física traz uma melhora na coordenação bilateral, no equilíbrio, velocidade, força e na coordenação dos membros superiores. A utilização de atividades lúdicas nas aulas é benéfica, seja pelo fato de uma melhora em movimentos, seja na vivência com professores e colegas de turma.

De acordo com Chicon et al. (2018), é possível que um estudante com TEA possa desenvolver brincadeiras de faz de conta, se para tal, seja ofertada condições. O autor ainda destacou que, explorando a experiência lúdica, utilização de variados brinquedos e espaços, serão mais significativas as possibilidades destes estudantes sentir, pensar e agir no meio em que se encontra. Para tais atividades, é evidente que a participação do professor de Educação Física é direta, e fundamental.

Lourenço et al. (2016), concluíram que a participação de estudantes com TEA em programas organizados e sistemáticos de trampolins ocasiona uma melhoria na proficiência motora destes estudantes. Os autores apontaram que a prática de trampolins é uma opção eficaz. Além disso, os autores sugeriram que, a prática do exercício, deve ser realizada, mais de uma vez por semana, para assim, ocasionar melhores resultados.

Lourenço et al. (2015) apontou que por meio da influência de intervenção motora é possível promover diferentes elementos, tais como: 1) desenvolver comportamentos sociais; 2) reduzir comportamentos estereotipados; 3) auxiliar na qualidade de vida; 4) colaborar com o desempenho acadêmico e; 5) promover estímulos ao comportamento motor. Os tipos de intervenções podem variar entre: corrida; caminhada; natação; hidroginástica; bicicleta; atividades de lazer; levantamento de peso e; exercícios aquáticos.

Chicon, Sá e Fontes (2013) consideram que, o uso de atividades lúdicas, praticadas em meio aquático, são benéficas aos estudantes com TEA, tanto no sentido de



ampliação de movimentos, como em suas relações com os professores e outros estudantes, sendo assim, favorecendo as práticas inclusivas. Neste sentido, pode-se constatar que, existem diferentes meios de intervenções, sendo que uma atividade bem planejada e executada, pode fornecer muitos benefícios aos estudantes com TEA.

Mesmo com poucos estudos na área, é possível identificar que intervir com estudantes com TEA, em alguns casos, ainda caracteriza-se como um desafio para o professor, em virtude de alguns elementos, tais como: 1) formação inicial e continuada de professores fragilizada; 2) dificuldades em “capacitar” ajudantes naturais, para auxiliar na intervenção junto ao estudante com TEA; 3) Ausência de motivação por parte dos professores para buscar preparo profissional (SAMPAIO, 2018).

Sousa (2015) verificou que existe uma necessidade de uma formação continuada e de maiores conhecimentos aos professores para poderem trabalhar com estudantes com TEA. A autora apontou que falta preparo aos professores para que sejam capazes de disponibilizar aos estudantes com TEA o que a lei exige. A autora ainda apontou que, já não é fácil o processo de inclusão para aqueles profissionais cujo buscam tal conhecimento, no entanto, maior ainda é a dificuldade daqueles profissionais que não possuem conhecimento e não procuram maiores informações sobre o TEA. No entanto, é evidente que o professor não deve ficar parado, ele deve sempre buscar maiores conhecimentos, e manter a sua formação continuada, pois assim, terá uma maior capacidade de trabalhar com estudantes com TEA em relação a inclusão.

6 CONCLUSÕES

A partir dos estudos analisados, conclui-se que a intervenção com estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física, ainda é um assunto que contém inúmeros desafios, seja na formação continuada dos professores da área para assim ocasionar uma melhora no conteúdo e na execução das aulas, seja nas



estratégias utilizadas na socialização do estudante na instituição de ensino, e de pais com os professores. É de extrema importância que o professor utilize diferentes estratégias, a fim de estimular o desenvolvimento social e motor do estudante com TEA.

Em consideração ao papel do professor, é possível destacar que o profissional tem uma participação direta, e fundamental no processo de inclusão, e de execução das práticas pedagógicas. Mas não podemos deixar de lado as dificuldades em que esses mesmos professores encontram nesse processo. Para uma melhora, é possível indicar o uso de formação continuada, e uma maior qualificação no tema do TEA, sendo que ainda é um processo de diagnóstico dificultado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2009.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL, **Câmara dos Deputados** de 27 de dezembro de 2012, Pág. 1-6. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1479050.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde**. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il. - (Série F. Comunicação e Educação em Saúde). Disponível em:<<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/diretrizes.pdf>>. Acesso em 19 nov. 2018.

BRASIL. FOLHA INFORMATIVA - TRANSTORNOS DO ESPECTROAUTISTA, **Organização Mundial da Saúde**. Abril de 2017. Disponível em:
<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5651:folha-informativa-transtornos-do-espectro-autista&Itemid=839>. Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, Brasília, 2008. Pág. 1-19. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2018.

BRASIL. **PROTOCOLO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE DIAGNÓSTICO TRATAMENTO E ENCAMINHAMENTO DE PACIENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**. São Paulo, 2013, 1 edição, editora: SEDPcD. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/homepage/protocolo_tea_sp_2014.pdf>. Acesso em 19 de Nov. 2018.

BRITES, L.; BRITES, C., **Mentes únicas**, São Paulo: Editora Gente, 2019.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M.; SANTOS, R. S.; SÁ, M. G. C. S., A Brincadeira de faz de conta com Crianças Autistas. **Movimento, Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 581-592, abr./jun. de 2018.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; FONTES, A. S., Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. **Movimento Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 103-122, abr./jun. de 2013.

FIORINI, M. L. S; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v. 22, n.1, p. 49-64, 2016. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000100049&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 17 set. 2018

FONSECA, M. E. G.; **O diagnóstico do Transtornos do Espectro do Autismo – TEA**. Bauru, 2015, p. 1-44. Disponível em: <[http://www.feapaesp.org.br/material_download/283_O%20diagn%C3%B3stico%20dos%20transtornos%20do%20espectro%20do%20autismo%20\(1\).pdf](http://www.feapaesp.org.br/material_download/283_O%20diagn%C3%B3stico%20dos%20transtornos%20do%20espectro%20do%20autismo%20(1).pdf)>. Acesso em 04 abr. 2019.

KLIN, A., Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.28, n. Supl I, p. S3-S11,2006. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002>. Acesso em: 17 set. 2018.

LOURENÇO, C. C. V.; ESTEVES, M. D. L.; CORREDEIRA, R. M. N.; SEABRA, A. F. T., Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 39-48, Jan.-Mar., de 2016.

LOURENÇO, C. C. V.; ESTEVES, M. D. L.; CORREDEIRA, R. M. N.; SEABRA, A. F. T., Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 319-328, Abr.-Jun., 2015.

MELLO, A. M. S. R., **Autismo: guia prático**. 6 ed. São Paulo: AMA, Brasília: CORDE, p. 1-110, 2007. Disponível em: <<https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/Cartilha8aedio.pdf>>. Acesso em 08 out. 2018.

SAMPAIO, L. M. T; Formação do professor na educação inclusiva e TEA. **V CONEDU - Congresso Nacional de Educação**. Ceará, 2018, p. 1-9. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID90_15092018132151.pdf> Acesso em: 26 mai. 2019.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SOUSA, M. J. S.; Professor e o Autismo: Desafios de uma Inclusão com qualidade. **Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS**, Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2015, p. 1 – 34. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2019

DIDÁTICA DA FÍSICA E A DIDÁTICA INCLUSIVA: DISCUSSÕES E APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA

DIDACTICS OF PHYSICS AND INCLUSIVE DIDACTICS: DISCUSSIONS AND APPROACHES REQUIRED IN THE EDUCATION OF PHYSICS TEACHERS

Taís Andrade dos Santos – Pós-Graduação em Educação para Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, taisandradedossantos@gmail.com
Moacir Pereira de Souza Filho – Departamento de Física, Faculdade de Ciências e tecnologia- moacir-pereira.souza-filho@unesp.br
CAPES

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: comunicação oral

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo relacionar e abordar a didática da Física e a didática do ensino inclusivo, demonstrando a necessidade da intersecção entre essas subáreas da didática geral. A didática é além de uma área das ciências da educação dedicada ao ensino e a construção do que se entende por ser professor; também faz parte do currículo de Formação inicial de professores no Brasil de forma obrigatória. Por ser composta por uma conjectura de teorias e conceitos, a didática normalmente é dívida em didática geral e didática específica de cada formação. A inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular é realidade no contexto brasileiro, sendo assegurado desde a Constituição de 1988. As didáticas específicas, como a didática da Física tratada aqui, apresentam as peculiaridades da área de formação, considerando as especificidades das ciências e de seu ensino caracterizado pelo que o professor de ciências deve saber fazer. Evidentemente, a consolidação das estruturas físicas e didáticas é necessária para a construção de uma educação inclusiva de qualidade em todas as áreas do ensino. Como resultado desse trabalho tem-se a projeção da necessidade de disciplinas na formação



inicial de professores de Física que envolvam a didática da física e o ensino inclusivo de modo interseccionado para a preparação dos futuros docentes para escola inclusiva.

Palavras-chave: Ensino Inclusivo. Formação inicial de professores. Saber inclusivo.

ABSTRACT: This paper aims to relate and approach didactics of physics and didactics of inclusive education, demonstrating the need for the intersection between these subareas of general didactics. The didactics is beyond an area of the education sciences dedicated to teaching and building what is meant to be a teacher; is also part of the curriculum of Initial Teacher Training in Brazil in a mandatory way. Because it is composed by a conjecture of theories and concepts, didactics is usually divided into general didactic and didactic specific to each formation. The inclusion of public-targeted students of special education in regular education is a reality in the Brazilian context, being ensured since the 1988 Constitution. Specific didactics, such as the didactics of physics treated here, present the peculiarities of the training area, considering the specificities of the sciences and their teaching, characterized by what the science teacher must know how to do. Of course, the consolidation of physical and didactic structures is necessary for the construction of a quality inclusive education in all areas of education. As a result of this work we have the projection of the need for courses in the initial formation of physics teachers that involve the didactics of physics and the inclusive teaching in an intersected way for the preparation to the inclusive school.

Key word: Inclusive Teaching. Teachers Education. Knowing inclusively.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos público alvo da educação especial na escola ensino regular no Brasil é assegurada pela carta magna (BRASIL, 1988) a partir do art. 208 e por um aporte de outras legislações que prezam pela inserção destes sujeitos no ambiente regular com qualidade.

A qualidade na inserção desses alunos no ensino regular é garantida por documentos infraconstitucionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1971 e 1996). Realizar a inclusão vai muito além de incluir o aluno com necessidades específicas em sala de aula, não basta apenas incluir ou aplicar técnicas que forcem esse público a alcançar uma visão tradicional do que é aprender. A “[...] inclusão pressupõe que alguém

a ser incluído necessita ter suas singularidades respeitadas, trabalhadas, desenvolvidas e integradas às do grupo [...]" (FABRÍCIO, SOUZA, GOMES, 2007, p. 118) que compõe a sala de aula. Sendo assim a formação do professor para lecionar de modo inclusivo deve ir além das didáticas específicas da sua formação e conter em seu currículo as didáticas do ensino inclusivo justapostas as características do curso a que é formado.

Logo, a argumentação e as reflexões sobre as convergências, divergências e a necessidade de intersecção entre os princípios da didática inclusiva e a didática das ciências faz-se necessário, pois apesar de beirar o bordão é um dever de todos executarem uma educação inclusiva de qualidade.

Neste caso, a pesquisa visa compreendendo que a formação do professor não se encerra na formação inicial, mas que as didáticas e suas teorias são necessárias na formação inicial por propiciar ao futuro professor um exercício da profissão consciente e com plenos poderes de decidir qual caminho tomar no planejamento e na execução do processo de ensino e aprendizagem.

A qualidade dessa inclusão está diretamente ligada à forma pela qual o professor prepara suas aulas, leciona, realiza suas ações de diálogo e mediação em sala de aula. Ao incluir um aluno público alvo da educação especial no ensino regular é necessário que na preparação da aula seja levado em consideração às necessidades específicas desse estudante. Isso significa que as disciplinas não alteram a sua natureza, mas é necessário que se pense esse conteúdo de modo a integrar as características de um público heterogêneo na aplicação desse conteúdo.

Por tanto entender essas relações é necessário, pois ao ensinar os conhecimentos formais de modo inclusivo é indispensável "integrar as áreas do conhecimento e atingir a concepção transversal de propostas não disciplinares de organização curricular, o sentido das disciplinas acadêmicas muda - elas passam a ser meios e não mais fins em si mesmas" (MANTOAN, 2019, p.36).

Logo essa mudança de olhar em relação à sala de aula está diretamente ligada à concepção do docente sobre modelo de ensino e aprendizagem, inclusão e o ser professor, ou seja, sua concepção de didática. Ademais a falta de interligação entre esses três modelos de modo adequado gera uma exclusão.

A didática geral trabalha os princípios da profissão docente em sala de aula, dessa forma discute e teoriza sobre as posturas, gestão e instrumentos relacionados à profissão. A disciplina de didática geral segundo Libâneo (2015) normalmente trabalha os aspectos pedagógicos de forma genérica. Mesmo se posicionado deste modo o autor supracitado defende que essa disciplina tem caráter indispensável na formação e para o exercício da provisão docente, pois ela constitui “[...] referência para a formação de professores à medida que investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática.” (LIBÂNEO, 2015).

Neste caso é necessário concordar com o autor por compreender que essa disciplina possibilita o entendimento da prática docente a partir do estudo de teorias clássicas e contemporâneas. Todavia, a compreensão dessa prática docente englobando as especificidades da formação fica a cargo das disciplinas de didática específica, enquadrada nas disciplinas de Instrumentação, metodologias e estágios.

A Física, como uma ciência, investiga o universo decifrando as leis que o regem e correlacionando conceitos concretos como a massa dos objetos a conceitos abstratos como a energia. Com o propósito de compreender o universo a Física tem como sua linguagem a matemática e como principais formas de compreender o mundo a observação, teorias, práticas experimentais e cálculos. Sendo assim o aluno ao frequentar as aulas de Física no ensino regular aprende conceitos relacionados à história,



matemática e até mesmo desenvolve competências de como realizar a observação e análise de dados.

2. OBJETIVO

Este trabalho tem por objetivo relacionar e abordar a didática da Física e a didática do ensino inclusivo demonstrando a necessidade da intersecção entre essas subáreas da didática geral.

3. FUNDAMENTAÇÃO

No caso a disciplina da formação inicial discutida neste trabalho, a Licenciatura em Física, tem como características, segundo Nardi e Casablanco (2014, p.22), da sua didática "relacionar o uso de metodologias de ensino que levem o licenciando a exercícios de tipo metacognitivo, tanto para refletir sobre seu próprio conhecimento da Física quanto para refletir sobre as formas de levar diversos alunos a se introduzirem no mundo da Física" além de auxiliar o licenciando a compreender a pesquisa em Ensino.

Dessa forma a didática da Física relaciona os saberes oriundos da Física e o que se espera que o professor possa executar em uma sala de aula heterogênea, conceitos como métodos, objetivos e intencionalidades do ensino, ou seja, o que esse professor deve saber fazer.

O Saber fazer, ou saber a ser realizado exige o entrelaçamento entre uma dimensão cognitiva e uma dimensão intelectual do sujeito. A dimensão intelectual é a responsável para saber executar e/ou o que executar, por exemplo, como ensinar as leis de Kepler utilizando maquetes multissensoriais, simuladores e até mesmo apenas a lousa e querer fazer (parte cognitiva) que integra o desejar, pretender, executar e entender o porquê fazer.



Segundo Santos (2018) a partir de uma revisão bibliográfica procurando compreender o que é esperado no contexto brasileiro que o professor saiba realizar foram encontradas as seguintes categorias: ensino inclusivo, avaliações em larga escala, atividades reflexivas, Tecnologias da Informação e Comunicação, Discussões experimentais, metodologias ativas, astronomia e cosmologia, história e natureza da ciência, utilizar e produzir materiais didáticos e paradidáticos e interdisciplinaridades.

Isto é, espera-se do campo das disciplinas de didática da Física que o professor seja capaz de relacionar a teoria e a prática em relação à sala de aula tendo o foco:

i) nos processos cognitivos de professores e alunos; ii) na comunicação em sala de aula; iii) no planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas; iv) na criação de dispositivos didáticos, v) no uso de recursos como laboratórios e tecnologias; vi) na relação professor/estudante/conteúdos; vii) na divulgação científica; viii) na transposição didática; dentre outros. (NARDI, CASABLANCO, 2014,p.40)

Os conhecimentos propostos por Nardi e Casablanca (2014) convergem para o que Gil-Péres e Carvalho (2011) colocam sobre o que é necessário saber para ser professor de ciências. Refletindo sobre a formação do professor de Ciências e suas singularidades Gil-Péres e Carvalho elencaram alguns saberes que relacionam a teoria com a prática ainda na formação docente, sendo estes os saberes: (i) conhecer a matéria a ser ensinada; (ii) adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências; (iii) saber analisar criticamente o ensino habitual; (iv) estratégias de ensino e aprendizagem como pesquisa; (v) saber dirigir as atividades dos alunos; (vi) saber avaliar e; (vii) requisitos da didática das Ciências como eixo articulador da formação inicial de professores.

Neste ponto é crucial entendermos então que a didática inclusiva é parte integrada as didáticas geral e específica por se tratar de um universo do processo ensino e aprendizagem que o futuro professor deve saber fazer, ou seja, conhecer as especificidades e ter motivação para a realização.



Mas o que é didática inclusiva? Segundo Montoan (2015, p.38) ensinar em uma escola inclusiva exige que o professor consiga compreender que o processo tradicional não integra os alunos e não traz resultados por meio da avaliação classificatória, pois “ensinar é um ato coletivo, mas aprender é sempre individualizado” de modo que se deve “suprimir o caráter classificatório de notas e provas e substituí-lo por uma visão investigadora de avaliação escolar”. Logo para que isso seja realizado com qualidade os conteúdos da Física devem ser adaptas e/ou compreendidos como adaptáveis pelos futuros professores.

Fabrício, Souza e Gomes (2007, p.122) apontam que as características para a formação do professor com o perfil inclusivo, ou seja, que executa a educação inclusiva efetivamente tem como traços “uma disponibilidade interna, resultado de um conjunto de princípios, que é a fonte de energia e ideias que caracterizam um professor como inclusivo”. Mas na prática que está sendo feito?

4. METODOLOGIA

Esse estudo caracterizou-se como um trabalho teórico com dados de uma revisão sistemática de natureza qualitativa. O estudo teórico se torna necessário por ser base para outras pesquisas, e permitir “verificar o estado da questão que se pretende desenvolver sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já elaborados” (MARCONI, LAKATOS, p.215).

A pesquisa, neste caso, foi realizada de forma qualitativa de modo que “na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes da literatura, enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa” (FLICK, 2009, p.62).

Dessa forma esse trabalho tem procedimento metodológico o entrelaçamento entre as teorias que fundamentam o trabalho buscando conexões que levem a



preparação do futuro professor de Física em relação a um ensino inclusivo de qualidade. Outra parte dos procedimentos metodológicos foi a busca no currículo prescrito dos cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em ciências exatas habilitadas em Física no Estado de São Paulo. Esta busca foi feita procurando categorizar a quantidade de cursos de formação desta natureza que possibilitam uma formação didática que envolva a natureza de disciplinas de dupla didática Física-Inclusiva.

A Base de dados utilizada foi o Cadastro Nacional de Cursos e instituições de Educação Superior para verificar os cursos em Funcionamento. A partir disso, foram verificados os dados do currículo prescrito (projeto pedagógico/ grade curricular) sendo todos dados públicos das faculdades.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido o objetivo ser o de relacionar e abordar a didática da Física e a didática do ensino inclusivo demonstrando a necessidade da intersecção entre essas subáreas da didática geral, torna-se necessário exemplificar essa distribuição de disciplinas de didática da Física em uma região como caráter exemplificador da necessidade dessa junção na prática.

No levantamento, assim como explicitado na metodologia, foram levantados os currículos prescritos dos cursos de formação inicial na modalidade plena no Estado de São Paulo, ou seja, cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em ciências exatas habilitadas em Física em instituições públicas e privadas de natureza presencial, semipresencial e Educação a Distância (EAD).

A partir da relação de cursos válidos junto ao Ministério da Educação e Cultura o que se constatou foi uma falta da correlação entre a didática da Física com a didática inclusiva nesses cursos.



Foram investigados trinta e oito cursos de Licenciatura plena em Física nas modalidades presencial, semipresencial e EAD e nos cursos de Ciências naturais com habilitação em Física. Do montante de cursos estudados apenas doze tem e terão nos anos de 2019/2020 disciplinas tanto na forma optativa quanto obrigatória que se comprometem a ampliar o contato com a sensibilização e formação para as diferenças, além da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) básica, o que demonstra que essa aproximação entre as duas didáticas não acontece de forma efetiva no estado.

A quantidade de disciplinas de didática de dupla natureza Física-inclusiva considerando a Língua Brasileira de Sinais aplicada a Física restam em modalidade obrigatória oito cursos que propiciam alguma disciplina de natureza didático-pedagógica da física ligada à inclusão.

Neste caso, podemos perceber pela amostra que o ensino inclusivo diretamente ligado à natureza do conhecimento da Física fica na maior parte do estado a cargo de uma possível interligação dentro da disciplina de Libras.

Dado que o perfil formativo inclusivo segundo Fabrício, Souza e Gomes (2007) necessita relacionar saberes do conhecimento específico, conhecer teorias pedagógicas, técnicas didáticas e estar em contato com diversas áreas da humanidade e do conhecimento dos sujeitos de sua sala heterogênea, entende-se também que "As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos" (MANTOAN, 2015, p.76).

Logo, quando tratamos os conhecimentos da ciência para a realização de uma educação inclusiva é necessário que o professor de sala regular também seja responsável por essa inclusão de modo a trabalhar de forma articulada com os profissionais auxiliares em sala de aula (professor responsável pela sala de recurso e



intérprete), mas também se torna necessário que o professor incorpore a inclusão em sua sala de aula tornando a Física e sua cultura afetiva e alcançável a todos seus alunos.

Ao final dessa discussão é necessário retornar no conceito do saber fazer que é crucial na formação de professores. Quando se trata da formação inicial espera-se que ela traga um alicerce teórico, científico e didático para o professor e que lhe ofereça uma base para agir composta por querer fazer e saber como fazer. Sendo assim, é necessário ressaltar que o professor cuja licenciatura possui a natureza da ciência deve (i) conhecer a matéria a ser ensinada; (ii) adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências; (iii) saber analisar criticamente o ensino habitual; (iv) estratégias de ensino e aprendizagem como pesquisa; (v) saber dirigir as atividades dos alunos; (vi) saber avaliar e; (vii) requisitos da didática das Ciências como eixo articulador da formação inicial de professores. Considera-se necessário que essa sensibilização do saber fazer seja realizada tendo como foco o universo plural de alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discorrido as duas áreas de didática debatidas nessa pesquisa necessitam de interligação para conseguir uma formação inicial que proporcione um saber fazer ligado a uma prática inclusiva de qualidade.

Como aproximações necessárias que podem ser realizadas foi considerado que devem ser proporcionados os instrumentos da didática numa visão inclusiva como, por exemplo, o ensino por laboratório e práticas investigativas durante a formação inicial para que possa ser realizado em uma sala de aula inclusiva fomentando a preparação e a criação de materiais didáticos específicos como os de tecnologia assistiva.

Para a certificação de metodologias que nos auxiliam a lidar com a execução de uma disciplina realizada de forma inclusiva deve executar as relações entre a didática



geral, didática específica e didática inclusiva. Isso fica claro quando foi relacionado que é necessário na constituição de um professor com perfil inclusivo, disponibilidade interna, resultado de um conjunto de princípios e que compreende ter suas singularidades respeitadas e trabalhadas juntos ao ambiente coletivo em sala de aula, que tendo em vista que os alunos da educação especial público alvo da educação inclusiva devem também ter vivência da cultura que a Física propicia em ambiente de educação formal.

Pela amostra de cursos cuja formação fomenta as aulas de Física para o Ensino básico e Superior é necessário que se considere a ampliação de disciplinas que reúnam essas características.

Essa mesma ampliação deve acontecer em duas vias a primeira por meio legislativo por assegurar uma formação inicial didático-pedagógica com dupla natureza (Física-inclusiva) a todos os cursos do país. E a segunda via por meio de formação continuada para os professores formadores, pois é necessário assegurar que essas disciplinas sejam implantadas de modo eficaz, afinal os dados quantitativos trazidos na amostra de disciplinas de cunho de didática da Física que abordam a educação inclusiva de forma ampla são escassos.

REFERÊNCIAS

FABÍCIO, N. M.; SOUZA, V. C. B.; GOMES, E. A.S.; Perfil do professor inclusivo. **Ver. Psicologia**, São Paulo, v. 24, p. 117-25, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.2, p. 629-650.

CARVALHO, A. M. P.; GÍL-PÉRES, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. Ed. São Paulo, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NARDI, R.; CASTIBLANCO, O. **Didática da Física**. 1ª.ed. . Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2014.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**- O que é? Por quê? Como Fazer?.1º ed. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional, de 9 de novembro de 1995. **Lex**: legislação federal e magna, São Paulo, v.59, p. 1966, out./dez. 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, de 11 de agosto 1971.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

SANTOS, T. A. **Diretrizes reestruturadoras das licenciaturas no Brasil: Reflexões sobre um currículo de transição do curso de Licenciatura em Física**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Cadastro Nacional de cursos e instituições de educação superior cadastro E-MEC**. <http://emec.mec.gov.br/>

ABORDAGENS NO ENSINO DA LIBRAS NO AEE DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

LIBRAS Teaching approaches in the AEE of São Paulo State Teaching Network

Isabel Cristina Almeida Fogaça – UNISO – isabelfogaça858@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 11 – Serviços de Apoio, Estratégias, Métodos e Diferenciações Curriculares

Modalidade: Vídeo

RESUMO: A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências, reconhece o idioma como um meio legal de comunicação e expressão. No Estado de São Paulo, as (re)construções e aprimoramentos dos parâmetros das salas denominadas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com foco em Surdez/Deficiência Auditiva estabeleceu em consonância com a Lei o ensino da Língua de Sinais como a Língua Materna (L1) para Pessoa Surda que a utiliza como único meio de comunicação com a Instrução CGEB de 14 de janeiro de 2015, que trata a Resolução SE nº 61/2014”, conseqüentemente tal ensino passou a ser ministrado através de abordagem ou abordagens específicas que presente trabalho apresenta através de sua pesquisa. O objetivo da presente pesquisa é identificar quais as abordagens aplicadas atualmente dentro do processo de ensino da Língua de Sinais. A fundamentação da pesquisa envolve uma natureza básica, pois retoma as principais abordagens e métodos utilizados na história, e natureza aplicada que envolve a observação de qual o resultante que gerou a adaptação destes métodos para este novo propósito, que é o ensino de uma Língua de Sinais. A abordagem do problema é qualitativa, pois não envolve tabulação de dados obtidos, para o desenvolvimento dos procedimentos técnicos ocorreu pesquisa bibliográfica, sendo que a coleta de dados se realizou através de análise da literatura especializada e variada sobre a área de estudo. Os resultados da análise são parciais envolvendo o reconhecimento da utilização contínua de Abordagem Comunicacional desconsiderando a Abordagem Gramatical. Uma discussão apropriada com os presentes resultados parciais é com relação a possível pouca qualidade de estruturação de falantes em LIBRAS que poderemos ter em alguns anos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Ensino de LIBRAS. Abordagens de Ensino.



ABSTRACT: Law 10.436 of April 24 2002 concerning Brazilian Sign Language - LIBRAS and other matters, recognizes this language as a legal means of communication and expression. In São Paulo State, the (re)constructions and enhancements in the classrooms named Specialized Educational Care that focus on Deafness/Auditory disabilities established, in line with the Sign Language Teaching as First Language (L1) law for deaf people who use it as sole means of communication as instructed in CGEB of January 14 2015, wich is addressed by the Resolution SE 61/2014, hence such teaching started to be ministered through specific approaches presented in this paper. The goal of this research is to identify what are the approaches currently applied in the Sign Language teaching. This research reasoning is one of a primary nature for it resumes the main approaches and methods used in history, and applied nature wich encompass the observation of the results of the adaptation of these methods for this new purpose, wich is the teaching of a sign language. The problem approach is qualitative, since it does not involve data tabulation, for the developing of technical procedures extensive bibliography research was made, in wich were analyzed varied and specialized publications about the study field. The results of the analysis are partial, comprising the aknowledgment of the continuous usage of the Communicative Approach disregarding the Grammatical Approach. A proper discussion with the present impartial data is regarding a possible LIBRAS Speaker's poor structuring quality that may occur in a few years.

Key word: Specialized Educational Care. LIBRAS teaching. Teaching approach.

1. INTRODUÇÃO

Com a publicação no ano de 2002 da Lei nº 10.436, a Pessoa Surda passou a ter o direito de utilizar seu primeiro idioma como meio de comunicação, não que já não acontecesse, pois de que outra forma ocorreria a comunicação senão por sinais por aqueles que só conversavam em sinais, fato é, que a Lei apresenta em seu Parágrafo Único a questão da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita não poder ser substituída, mas falando-se em modalidade de idiomas todos sem exceção possuem uma modalidade escrita junto com outra modalidade oral ou neste caso visual-espacial.

Uma vez identificados que há três modalidades de idioma o trabalho envolve outra questão que são as Salas de Atendimento Educacional Especializado com foco em Surdez/Deficiência Auditiva, especificamente as que compõem a Modalidade de Ensino Educação Especial nas escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo, atendimento este que vem sendo reestruturado através dos anos para atender as particularidades do público alvo que envolve tanto àqueles que utilizam LIBRAS como único meio de comunicação do mesmo modo o público que voltou-se para o caminho da oralização, uma vez que o critério para a matrícula da sala é:

[...] segundo a alínea "b", do §1º, do artigo 5º, do Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro, de 2004, são consideradas pessoas com surdez/deficiência auditiva as que apresentam perda auditiva bilateral, igual ou acima de quarenta e um decibéis (41 dB) ou mais, aferida por audiometria na média das frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Esta perda pode estar ou não associada a outras deficiências.

Assim sendo, a Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015 que "Dispõe sobre a escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva (DA) da Rede Estadual de Ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014", apresenta em seu item número oito sobre "Atribuições Específicas dos Professores", que define:



Dentre outras atribuições específicas, o professor especializado na área de surdez/deficiência auditiva, da Sala de Recursos ou do Atendimento Itinerante, deverá:

[...]

8.1.3- atender aos alunos nos aspectos da linguagem, estimulando a comunicação e dissipando as dificuldades impeditivas de aprendizagem pelos quais os alunos são encaminhados. Para tanto, deverá trabalhar:

8.1.3.1- o Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua (L1);

8.1.3.2- o Ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2);

[...]

Apresentado as funções do especialista constatadas pela primeira vez em documentos oficiais, encontra-se a problema de pesquisa que abarca: Quais abordagens, métodos e técnicas utilizados para o ensino da Língua Brasileira de Sinais?

Idioma ensinado na Sala de AEE exclusivamente e especificamente para crianças/adolescentes que o utilizam como único meio de comunicação, não há menção no presente texto sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua ou primeira, sendo que a segunda situação ocorre somente no caso de oralizados.

Há necessidade de se aprender e desenvolver seu primeiro idioma atinge diretamente o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, assim como é descrito por Vygotsky em seu livro "Pensamento e Linguagem", que constata que o signo evolui como produto do desenvolvimento dos processos cognitivos do indivíduo, afirmando que:

[...] o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que essa é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. Nossas investigações experimentais confirmam plenamente essa tese básica. Não só provaram que o estudo concreto do desenvolvimento do pensamento verbal é possível usando-se o significado das palavras como unidade analítica, mas também levaram a outras teses, que consideramos o resultado mais importante de nosso estudo, e que decorre

diretamente da primeira: o significado da palavra evolui. A compreensão desse fato deve substituir o postulado da imutabilidade do significado das palavras.

Obviamente que a compreensão deste trecho deve ser feita sobre a utilização e o ensino de sinais. O atendimento realizado no AEE deve ter como objetivo desenvolver o primeiro idioma para concretizar a mutabilidade que deve ocorrer dentro do processo de ensino e desenvolvimento cognitivo.

Para tal objetivo há necessidade de um plano com componentes voltados para a maturação cognitiva que o interprete apresenta e que tenham igualmente um intuito didático de ampliar as referências conceituais.

Há várias acepções de diferentes autores sobre o significado de Abordagem, Método e Técnica, porém neste texto será empregado as definições de BROWN (1994, p. 51):

Metodologia refere-se ao “estudo das práticas pedagógicas de uma forma mais abrangente”. Abordagem diz respeito a um conceito mais abstrato, indicador de um conjunto de pressupostos, crenças e princípios teóricos sobre a natureza da língua(gem) e da aprendizagem. Método refere-se a “um plano geral da apresentação sistemática da língua baseado em uma abordagem”, e técnica refere-se as atividades específicas desenvolvidas na sala de aula que são consistentes com o método e portanto também em harmonia com a abordagem [...].

De acordo com GESSER (2012), quando mencionado o vocábulo “técnica”, na literatura, pode ser compreendida igualmente como: tarefa, procedimento, atividade ou exercício.

Assim sendo, a técnica deve ser construída para o melhor aproveitamento possível envolvendo Estilos de Aprendizagens adequados para o público alvo e as construções destes procedimentos respeitando a faixa etária que o discente possui.

Todo este arcabouço que envolve o processo de ensino e aprendizagem na história de ensino de idiomas no passado o foco de estudos quase sempre foi voltado



para o ensino de um segundo idioma e dentre todos os principais estudados definiu-se dois caminhos específicos que envolvem duas abordagens predominantes: Gramatical e Comunicacional. Sendo que a primeira o objetivo é explanar sobre as regras do idioma e o segundo envolve a comunicação, é fato como envolve métodos de ensino na história que há necessidade de transpor para o contexto atual, porém o ensino que envolve abordagens extremamente atuais que são a Abordagem Comunicativa e Gramatical.

2. OBJETIVO

Identificar qual ou quais as abordagens e referidos métodos aplicados atualmente dentro do processo de ensino da Língua Brasileira de Sinais nas salas de AEE.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Pensamento e Linguagem: Auxilia no desenvolvimento da concepção de que há necessidade de ser estimulado o primeiro idioma natural, neste caso, do discente que utiliza os sinais como único meio de comunicação, pois desta ação vai ocorrer uma ampliação da compreensão dos sentidos na conversação.

Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy: A escolha deste referencial ocorreu pelo fato de desenvolver definições e relações entre si de método, abordagem e técnica que contemplam o contexto desta pesquisa.

Reflective Teaching in Second Language Classrooms: Dentro de uma sequência lógica e didática ao explanar sobre questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem se fez necessário pesquisar teoricamente quais os Estilos de Aprendizagens envolvem a pessoa com surdez, saindo das colocação de senso comum que rotulam como visual, assim sendo, foi necessário explorar livros que descrevem de maneira minuciosa os possíveis Estilos e as combinações dos mesmos.



4. METODOLOGIA

O método presente na pesquisa científica envolve uma natureza básica e aplicada, pois objetiva uma atualização de conhecimentos para uma nova tomada de posição vislumbrando ações concretas possíveis de serem seguidas no ensino de LIBRAS na Sala de Atendimento Educacional Especializado com foco em Surde/Deficiência Auditiva.

Procedimentos técnicos e instrumentos utilizados envolve a pesquisa bibliográfica utilizando material já publicado, constituído basicamente de livros com foco diretamente e indiretamente no tema, material da internet (Decretos, Leis, Resoluções e e-books). A forma de coleta de dados constituiu-se de análise da literatura especializada e variada sobre a área de estudo, tema geral, tema delimitado e aquele referente aos objetivos da pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados envolvem uma utilização de abordagem comunicacional e material voltado para este foco sem iniciar pontos importantes, questões que envolvem um estudo linguístico, deixam a desejar.

Há dentro desta análise parcial produzida através de livros e apostilas utilizados na Sala de AEE, a percepção de muita atenção voltada para a Semântica e pouca concentração com a Fonologia, Morfologia e Sintaxe Espacial, tão pouco foi percebido material que poderia indicar o desenvolvimento da Pragmática na LIBRAS.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a verificação desta análise parcial de o foco ser um ensino voltado e focado em uma abordagem comunicacional, com material pesquisado, até o presente, voltado para a ideia de estruturar uma comunicação básica é possível prever problemas de comunicação entre falantes da LIBRAS em um futuro próximo, espera-se que na continuidade da pesquisa seja encontrado no mínimo uma combinação de abordagens.

REFERÊNCIAS

Brasil, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.**

_____, São Paulo. Resolução SE nº 61 de 11 de novembro de 2014. **Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.**

_____, _____. Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015. **Dispõe sobre a escolarização de alunos com surdez/deficiência auditiva (DA) da Rede Estadual de Ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014.**

BROW, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** Englewood Cliffs: Prentice Hall Regentets, 1994.

GESSER, Audrei. **O Ouvinte e a Surdez. Sobre ensinar e aprender LIBRAS.** São Paulo: Ed. Parábola, 2012

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez.** Texto 2 - UNESP

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES MULTIDISCIPLINARES EM ALUNOS MATRICULADOS EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Sonaira Fortunato Pereira – Fundação Faculdade de Medicina - sonairaf@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: (Exemplo: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva)

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se compõe atualmente como uma garantia de acesso e permanência às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em todos os níveis de ensino. Cabe às escolas matricular e organizar-se para atender esses educandos, assegurando as condições necessárias para sua educação (BRASIL, 2001).

Baptista (2002), Sánchez (2005), Glat e Blanco (2007) e Rodrigues (2008a), ponderam que a proposta da educação inclusiva visa estabelecer uma educação dinâmica e igualitária entre todos os alunos, com o objetivo de reduzir as barreiras sociais que levam à sua exclusão e desvalorização.

Além disso, para os mesmos autores, essa proposta questiona os pressupostos existentes na escola e as práticas que são consideradas tradicionais, segregacionistas e que funcionam, muitas vezes, como barreiras para aprendizagem.

Com base no Censo Demográfico de 2010, Dias e Silva (2014) apontaram o alto índice, de 23,91%, da população brasileira que declararam ter alguma deficiência. Em comparação a este dado, as mesmas autoras analisaram os dados de matrícula dos alunos com NEE na educação básica, disponibilizados no banco de Microdados do



MEC/INEP, no período 1998 a 2012, o qual evidenciou o aumento de matrículas de 143,21% dessa população no ensino regular.

Por essa razão, a construção de uma escola na perspectiva inclusiva, ainda se configura como um dos grandes desafios do sistema educacional. Não basta que os alunos com NEE tenham seus direitos reconhecidos legalmente e a matrícula assegurada no sistema de ensino regular, também são necessárias mudanças no contexto escolar, na reorganização da estrutura, do funcionamento, das estratégias e recursos pedagógicos e, principalmente, a revisão das formas de interação vigentes que assegurem a todos os alunos o atendimento às suas reais necessidades e que favoreçam a aquisição dos conhecimentos acadêmicos próprios da escola (GLAT; BLANCO, 2007).

A Política de Atendimento da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e as diretrizes e normativas definidas através da Resolução SE 68/2017, por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado-CAPE, para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, visava reunir os principais procedimentos e direcionamentos para o atendimento multidisciplinar destes alunos. Incluindo ações das equipes: Escolar, Educação Especial das Diretorias Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico Especializado- CAPE e dos profissionais que compõem as Equipes Multiprofissionais dos Capes Regionais.

O trabalho da equipe multiprofissional visava contribuir e favorecer a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, são alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, física, surdo cegueira, deficiência múltipla, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas escolas da rede estadual de ensino.

O enfoque multidisciplinar das avaliações possibilitava uma ação direta e qualificada junto às escolas com devolutivas e orientações direcionadas à família, professores e equipe escolar, diretorias de ensino, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno no aspecto do desenvolvimento escolar e social. Dessa forma,



toda a comunidade escolar beneficiava-se do processo de inclusão escolar e minimiza as perdas, uma vez que a interação com o diferente leva ao ganho de habilidades como: respeito, tolerância, convívio social, colaborando de maneira significativa para tornar o ambiente mais acolhedor.

2. OBJETIVO

Descrever os processos de avaliações multidisciplinares em uma Diretoria de Ensino do interior de São Paulo e os encaminhamentos realizados.

3. METODOLOGIA

Foram enviadas ao Cape Regional responsável pelas avaliações multidisciplinares de um dos polos do Estado de São Paulo, vinte e oito solicitações de atendimento, tendo como motivo, a efetivação da matrícula desses alunos em Instituição Especializada (IEs) em Educação Especial. De acordo com os documentos anexados, os alunos possuíam somente relatórios psicológicos e estavam cadastrados no sistema Prodesp com o CID F:70 (Deficiência Intelectual).

Os alunos foram matriculados por uma Diretoria de Ensino do interior de São Paulo em Instituições Especializadas para o atendimento no projeto de Educação Especial para o Trabalho.

De acordo com as diretrizes deste projeto, publicadas em 2013, a idealização deste projeto vem ao encontro da necessidade de alinhar as ações realizadas nas Instituições Especializadas (IEs) para efeito de convênio com a Secretaria da Educação Especial (SEE), para atendimento na Educação Especial para o Trabalho. São Diretrizes para a Educação Especial para o Trabalho para a celebração de convênios com Instituições Especializadas – IEs que oferecem Educação Especial para o Trabalho. Para tanto, essas diretrizes abordam referenciais teóricos e legais que auxiliam na compreensão da educação do jovem e do adulto com deficiência intelectual que se prepara para o mundo do trabalho, assim como a proteção legal que busca a equiparação de oportunidades.

Apresenta um instrumento de avaliação e monitoramento das escolas de Educação Especial referente à aplicação de um programa de Educação Especial para o Trabalho.

O Público-Alvo deste projeto visa alunos com idade entre 15 e 30 anos, com deficiência intelectual, deficiência múltipla e/ ou transtorno global do desenvolvimento, associado à deficiência intelectual; estes alunos devem estar devidamente matriculados nas Escolas de Educação Especial das APAES e em IEs; e/ou matriculados na rede pública e/ou encaminhados pela Diretoria de Ensino.

A qualidade na preparação do jovem e adultos com deficiência intelectual no Programa de Educação Especial para o Trabalho dependerá de um conjunto de fatores que envolvem a família, a escola, os profissionais, o "extramuro" da escola especial, a comunidade, a aproximação com a linguagem do mundo do trabalho, o conhecimento da proteção legal e políticas afirmativas que favorecem o processo de inclusão e, principalmente, incluir o aluno com deficiência como protagonista do processo.

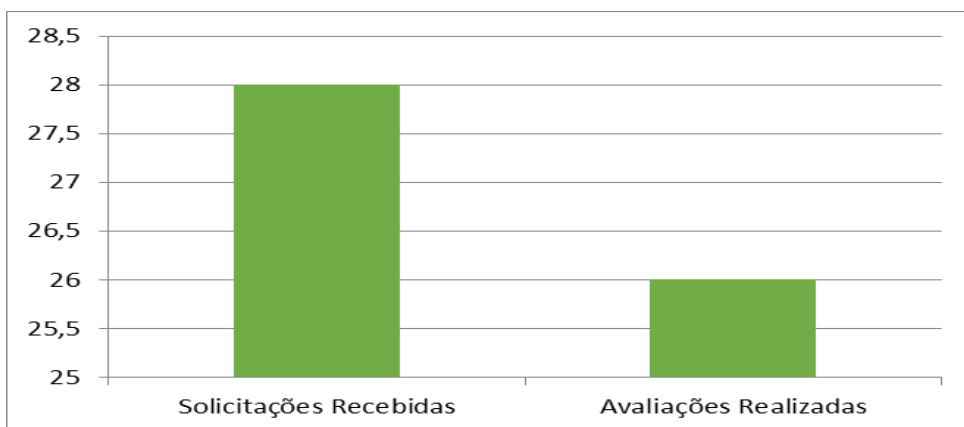
Os cursos ofertados nos quatro módulos do Programa de Educação Especial para o Trabalho devem estar de acordo com os propósitos da formação, considerando-se sua relevância para o aluno (público-alvo da formação) e para as exigências do mundo do trabalho.

Em atendimento às solicitações, as avaliações foram realizadas em dois momentos distintos, um encontro em março e outro em junho de dois mil e dezessete, em uma diretoria de ensino do interior de São Paulo, onde foram realizadas avaliações individuais dos alunos e entrevistas com os pais. O Cape Regional esteve representado pelas técnicas das áreas de psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicopedagogia.

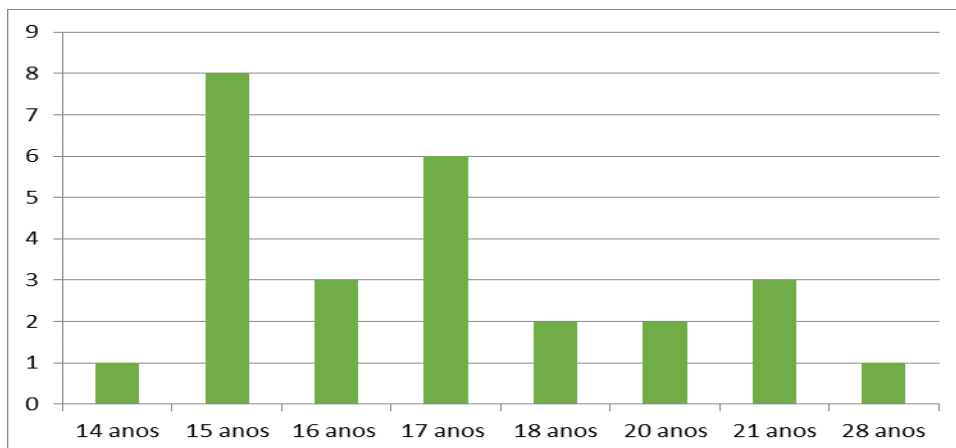
4. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

As avaliações tiveram por objetivo levantar dados sobre o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos alunos. Para tanto foram levados em consideração os aspectos familiares, psicossociais, clínicos e educacionais.

Foram realizadas vinte e seis avaliações das vinte e oito solicitações recebidas, dois alunos, por motivos particulares não puderam comparecer nas datas agendadas.



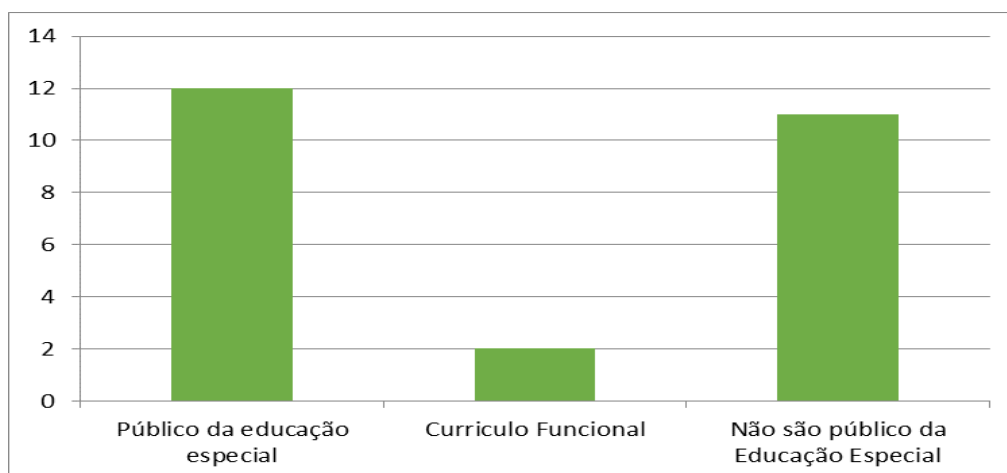
Faixa Etária dos alunos avaliados



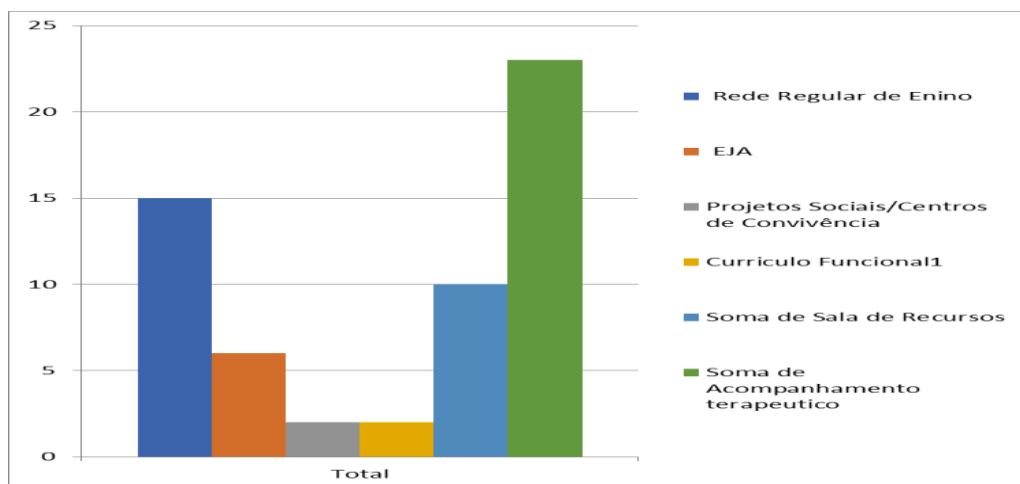
A “Deficiência” Intelectual ou Cognitiva é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia.

Através das análises gerais dos resultados das avaliações multiprofissionais, foi possível concluir que dentro do grupo avaliado, uma porcentagem possui capacidade

cognitiva, intelectual e funcionalidade para dar continuidade a sua escolarização na rede regular de ensino, não sendo público alvo da educação especial. Outra porcentagem é público alvo da educação especial, apresentando rebaixamento cognitivo e em alguns casos apresentando ainda prejuízo significativo em habilidades do comportamento adaptativo, porém este grupo se beneficiaria do ensino regular, pois este ambiente poderia impactar de forma positiva no desenvolvimento das habilidades cognitivas e adaptativas. E uma porcentagem pequena apresentou prejuízos significativos nas habilidades avaliadas, sendo beneficiados com a continuidade do trabalho com o currículo funcional.



Foram elaborados relatórios individuais com pontuações específicas de cada caso, com orientações e encaminhamentos necessários.



Em linhas gerais, os alunos que não foram considerados público alvo da educação especial deveriam ser retirados do sistema Prodesp e serem devidamente matriculados na rede regular de ensino, sendo beneficiados pela flexibilização e/ou diversificação curricular, aulas de reforço pedagógico e outros recursos oferecidos no ambiente escolar. Para os alunos público da educação especial foi indicado frequência em rede regular e a matrícula em Sala de Recursos para Deficiência Intelectual (AEE) no contraturno escolar. Considerando as habilidades apresentadas e as atividades atuais relatadas pelos alunos, alguns foram encaminhados para projetos sociais, centros de convivências e cursos voltados para o mercado de trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises dos relatórios, é possível afirmar que os alunos com deficiência terão a oportunidade de aprender melhor e mais rápido, pois encontrarão padrões positivos nos colegas; podendo contar com colaboração e, também, colaborar com os colegas; a enfrentar suas dificuldades e a relacionar-se com os pares. Os alunos sem deficiência aprenderão a lidar com a diversidade; respeitar os limites do outro; compartilhando processos de aprendizagem.



Toda a comunidade escolar, independentemente da presença ou não de deficiência, aprende; a entender e aceitar os outros; a identificar as necessidades e competências dos colegas; a respeitar todas as pessoas; a organizar uma sociedade mais solidária; a fortalecer comportamentos de apoio recíproco; a criar e desenvolver laços de amizade; a conceber uma comunidade que apoia todos os seus membros; a minimizar a ansiedade diante dos desafios.

Por fim, ressalta-se a necessidade de uma avaliação mais minuciosa antes do encaminhamento dos alunos para Instituições Especializadas em Educação Especial, considerando o direito de uma educação para todos, com igualdade de oportunidades visando o desenvolvimento integral dos indivíduos e das habilidades adaptativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB nº 17//2001.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: . Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

RANGEL, Mary. **Diversidade: um compromisso pedagógico da escola.** 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017. 84 p.

SANCHEZ, P. A. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** In: INCLUSÃO - Revista da Educação Especial, ano I, n. 1, p.7–18, out./2005.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In:

STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

A UTILIZAÇÃO DAS BRINCADEIRAS NA SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE USE OF PLAY IN SOCIALIZATION OF INTELLECTUAL DISABLED CHILDREN IN CHILD EDUCATION

Wanderléia da Silva Antunes Medeiros - Prefeitura de Vera Cruz
wanderleia.antunes@hotmail.com

Ronaldo Anderson de Medeiros – Faculdade FAIP/FAEF
ronaldo.anderson0@gmail.com

Marcelo Tadeu Marques de Oliveira – UNICAMP
mtadeutkd@hotmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva
Eixo Temático: 12 - Educação Física e Esportes Adaptados
Modalidade: Vídeo

RESUMO: O presente trabalho ressalta que as brincadeiras podem promover a inclusão de alunos deficientes intelectuais na educação infantil. É um fato comum que várias crianças com deficiência são inseridas nas salas de aulas com alunos que não são deficientes e, às vezes, é necessário a realização de algumas atividades coletivas para que tal criança desenvolva mais afinidade com as demais. Este artigo tem como objetivo proporcionar a inclusão e a socialização de crianças com deficiência intelectual na educação infantil por meio de brincadeiras, tendo como justificativa demonstrar aos educadores de educação infantil que as brincadeiras podem possibilitar a socialização e a inclusão de crianças deficientes com seus colegas de escolas que não são deficientes. Foi utilizada como método uma abordagem qualitativa, tendo como modalidade a pesquisa-ação, sendo realizado um relato analítico de uma intervenção em uma escola municipal de educação infantil da cidade de Vera Cruz, Estado de São Paulo, nas salas de Pré I e Pré II. Os resultados desta pesquisa demonstraram que as brincadeiras podem ser utilizadas como instrumentos mediadores, e foram eficientes para que houvesse a inclusão e socialização de crianças com deficiência intelectual na educação infantil, pois os mesmos proporcionam o desenvolvimento das várias habilidades desses indivíduos, bem como proporcionaram situações de amizade, respeito e afetividades entre os alunos.



Palavras-chaves: Brincadeiras Infantis. Inclusão. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT: This paper emphasizes that play can promote the inclusion of students with intellectual disabilities in early childhood education. It is a common fact that several children with disabilities are brought into the classroom with students who are not disabled and sometimes some collective activities are necessary to develop more affinity. This article aims to provide the inclusion and socialization of children with intellectual disabilities in early childhood education through play, having as its justification to demonstrate to early childhood educators that play can enable the socialization and inclusion of disabled children with their peers. schools that are not disabled. A qualitative approach was used as the method, using action research as a modality, and an analytical report was made of an intervention in a municipal kindergarten in the interior of the state of São Paulo, in the Pre I and Pre II classrooms. The results of this research showed that play can be used as a mediator tool, and were efficient for the inclusion and socialization of children with intellectual disabilities in early childhood education, as they provide the development of various skills of these individuals, as well as provide situations of friendship, respect and affection among students.

Keywords: Children's games. Inclusion. Intellectual disability.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, várias crianças com deficiência são inseridas nas salas de aulas com alunos que não são deficientes e, às vezes, é necessário a realização de algumas atividades coletivas para que tal criança desenvolva mais afinidade com as demais.

Neste sentido, foi elaborado uma questão para conduzir o artigo:

- As brincadeiras infantis favorecem a inclusão e a socialização entre as crianças deficientes e as sem deficiência?

De acordo com Piaget (1967), as atividades lúdicas podem ajudar as crianças a assimilarem e interpretarem a realidade, bem como proporcionar o



desenvolvimento de várias habilidades e conhecimentos, suas habilidades e instintos sociais.

O presente trabalho tem como justificativa demonstrar aos educadores de educação infantil que as brincadeiras podem ser uma ferramenta importante para a socialização e a inclusão de crianças deficientes com seus colegas de escolas que não são deficientes.

As brincadeiras infantis podem ser usadas como atividades lúdicas, pois elas podem englobar diversas áreas de conhecimento e suas atividades tem o potencial de desenvolver diversas áreas: afetiva, social, cognitiva, físico-motora, linguagem entre outras.

Segundo Friedmann (2013, p. 24 e 25), a brincadeira proporciona o acolhimento das crianças com deficiência ao seu meio social infantil em que está inserida, sendo considerada o ponto de partida para sua integração com os demais.

“Pensar na importância da inclusão para o conhecimento e acolhimento das diversas crianças e grupos infantis é ponto de partida básico para um trabalho integrado, consciente e desafiador. E as brincadeiras e diferentes formas de brincar oferecem-nos pistas riquíssimas para dar conta desse desafio. Ao falarmos em inclusão, estamos nos referindo à possibilidade de dar espaço, oportunidades de participação e expressão para todas as crianças, tenham elas temperamentos diferentes, síndromes físicas ou psíquicas, nacionalidades e religiões variadas (...)”

2. OBJETIVO

Verificar se as brincadeiras são agentes facilitadores no processo de inclusão e socialização de crianças com deficiência intelectual na educação infantil.



3. DESENVOLVIMENTO

As crianças aprendem e participam de jogos e brincadeiras desde muito pequenos, dos quais ocorre de maneira natural, a princípio, com familiares e amigos e, depois, nas instituições escolares.

Nas escolas de educação infantil, geralmente, os jogos e as brincadeiras são utilizados para alcançar diversos objetivos direcionados a formação do aluno. Entre eles podemos citar: a coordenação motora, desenvolvimento da fala, memorização, aquisição de conceito, socialização etc.

As escolas de educação infantil possuem recursos pedagógicos que estimulam o desenvolvimento das crianças, de acordo com a faixa etária dos alunos, que estão matriculados nestas instituições.

Estas instituições geralmente têm como um de seus objetivos tornar o ambiente escolar acolhedor e propiciar estímulos adequados para cada faixa etária por meio de realização de atividades que possibilite ao aluno seu pleno desenvolvimento, englobando suas aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, afetivas etc.

Por meio de atividades lúdicas, a criança pode desenvolver sua criatividade, motivação, expressar suas emoções, entre outras. Ao observar a criança brincando, o professor pode descobrir seus interesses, suas ideias, valores e, por meio destas observações, o professor pode elaborar jogos e brincadeiras de maneiras divertidas e prazerosas que atenda as necessidade e interesse do grupo, que promova a inclusão, a socialização e o respeito as diversas culturas.



De acordo com Pitanga (2011, p.20) as atividades lúdicas proporcionam aos alunos momentos de aprendizagem e interação com outros indivíduos.

A escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a formar um conceito eficaz de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados, valorizando também o direito de ser diferente, de ter suas próprias potencialidades e de poder interagir com o mundo através das oportunidades que lhe são oferecidas, respeitando seu direito de estar junto com seus pares.

Geralmente, as pessoas com deficiência intelectual podem apresentar um atraso cognitivo e/ou motor. De acordo com Honora e Frizanco (2008, p. 103), a deficiência intelectual "não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro".

Por meio das brincadeiras, os alunos podem não só se socializar com os alunos deficientes intelectuais, como também aprendem na prática a respeito dela. Desta maneira, poderão conviver e aprender com alunos com deficientes e descobrir quais são algumas de suas habilidades, limitações e, assim, identificar quais tipos de adaptações são necessárias para que esse indivíduo possa participar de atividades e jogos. Essa socialização também possibilita a desmistificação de alguns mitos sobre as pessoas deficientes intelectuais, como por exemplo, que são incapazes e agressivos.

Pitanga (2011, p.20) ressalta a importância desse tipo de atividade para os alunos deficientes ao declarar que "O jogo e a brincadeira são experiências que podem oportunizar a aprendizagem da criança portadora de NEE (Necessidades Educacionais Especiais) na busca da sua interação com a cultura vigente." A interação dos alunos deficientes com a cultura vigente proporciona a



eles o conhecimento do mundo ao seu redor. Ele não só aprende, mas também se torna parte dessa cultura.

Essas atividades lúdicas e esportivas podem desenvolver a afetividade e amizade entre os alunos, deficientes ou não. Ao realizar essas atividades, eles irão perceber que podem ocorrer algumas adaptações nas brincadeiras necessárias para que a criança com deficiência também possa participar. Talvez no início possa parecer estranho algumas mudanças, porém, aos poucos, as crianças tendem a acostumar e, assim, aprendem a respeitar a limitação de seus colegas.

A inclusão não pode se limitar ao fato de ter alunos deficientes matriculados na escola. É necessário que ocorra diversas modificações nesta instituição para que haja a socialização desses alunos. As adaptações devem ser realizadas nos currículos escolares, projetos pedagógicos, recursos metodológicos etc. Também é necessário que haja a socialização desses alunos a gestão, equipe escolar, professores, alunos, familiares e a comunidade.

A Declaração de Salamanca enfatiza que:

Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição da igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família, voluntários. (UNESCO, 1994, p. 5).

A participação em brincadeiras livres ou dirigidas podem desenvolver, nos alunos deficientes, suas habilidades motoras, sensoriais e cognitivas. Segundo alguns estudos realizados por Vygostky (1998, p.97), com base nos jogos para desenvolver a deficiência intelectual, ele ressalta "O jogo possibilita ao deficiente mental aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades, além de propiciar a integração com o mundo por meio de relações e vivências".



Nesta perspectiva, observa-se que as brincadeiras e jogos são estímulos importantes para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, pois os mesmos podem auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades através da interação e proporcionar novas aprendizagens por meio de suas vivências.

4. METODOLOGIA

Este trabalho é um relato analítico de uma intervenção elaborada no curso de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla da Faculdade Única de Ipatinga Minas Gerais. Tal intervenção foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Vera Cruz, Estado de São Paulo, nas salas de Pré I e Pré II, no mês de março do ano de 2019. Os participantes da pesquisa foram selecionados de forma intencional e não probabilística.

Para dar início ao desenvolvimento da pesquisa, foi elaborada uma declaração para a diretora da escola em questão, descrevendo as brincadeiras que iriam ser realizadas com os alunos. Foram descritos os objetivos, local da realização e materiais utilizados e, após sua aceitação, a proposta foi exposta aos professores explicando sobre o projeto.

Participaram da pesquisa vinte alunos sem deficiência do Pré I que estão na faixa etária dos 4 anos de idade e dezenove alunos do Pré II, sendo um com deficiência intelectual, na faixa de 5 anos de idade. Todos estudam no mesmo período e frequentam regularmente a escola de Educação Infantil.

As atividades foram realizadas uma vez por semana, com duração de aproximadamente 40 minutos. Cada semana foi realizada uma atividade diferente, sendo cada atividade descrita a seguir. O aluno com deficiência intelectual participou de todas as atividades realizadas com as duas turmas.



As atividades foram desenvolvidas durante as aulas de educação física. Antes de iniciar a atividade com a turma do Pré I, foi apresentado o aluno com deficiência intelectual, o que faz parte da turma do Pré II. Nesta roda, foi conversado com os alunos sobre a deficiência intelectual, as habilidades e dificuldades que algumas pessoas podem apresentar. Em seguida, todos os alunos se apresentaram e foi dado início às atividades. Foi realizado com o Pré II as mesmas atividades realizadas com o Pré I.

A primeira brincadeira utilizada para realizar o trabalho se chama “O Feiticeiro”. Nesta brincadeira, uma criança é escolhida para ser o feiticeiro e, ao ser dado um sinal, ele corre atrás dos colegas, o que for tocado deverá ficar parado com as pernas abertas. Para quebrar o “feitiço”, um colega deve passar debaixo das pernas da criança “enfeitiçada”. Enquanto isso, o feiticeiro deve continuar a perseguir as outras crianças. No decorrer da brincadeira o feiticeiro era trocado.

Na segunda semana foi realizada a brincadeira “Biscoito Queimado”: O professor deve esconder um objeto qualquer, de forma que as crianças não vejam aonde escondeu. Feito isso, o professor divide os alunos em 3 grupos, e em seguida este vai dizer em voz alta “biscoito queimado”. As crianças devem começar a procurar o objeto. À medida que as crianças vão chegando perto, o professor começa a dizer “está ficando quente” ao passo que, à medida que vão se afastando do local do objeto escondido, o professor diz “está ficando frio”. Vence o grupo que encontrar o objeto e levá-lo ao professor.

Na terceira semana foi ensinada a brincadeira “Arranca-rabo” Os alunos foram divididos em dois grupos. Foi dado um pedaço de tecido para cada criança pendurar na parte de trás da calça, parecido como um rabo de um animal. Ao ser dado um sinal todos os alunos devem sair correndo para retirar a cauda do colega e proteger a sua. Ganha o grupo que conseguir juntar mais rabinho.



Na quarta semana, foi ensinado a “Pega Batatas”: utilizando algumas bolas de papel, o professor deve distribuí-las por todos os lados. Em seguida, deve-se dividir as crianças em dois grupos, e cada criança terá um cesto. Ao sinal, elas devem recolher as “batatas” e colocá-las no seu respectivo cesto. A equipe que apanhar o maior número de batatas é a vencedora.

Ao término de cada atividade, foi colocado os alunos em roda e foi estimulada uma conversa para que eles relatassem o que mais gostaram da brincadeira e quais foram suas dificuldades.

Para alcançar os objetivos propostos na intervenção pedagógica, foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo como modalidade a pesquisa-ação. A escolha de tal abordagem se deve em razão de suas características, pois a mesma possibilita o contato direto com o sujeito pesquisado no decorrer do projeto, contribuindo para a interação do sujeito e do pesquisador que por sua vez elabora atividades de modo cooperativo

Com base em Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação pode ser definida como sendo:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira atividade chamada “O Feiticeiro” foi notado que os alunos que já tem afinidade ficavam juntos e se sentiram um pouco desconfortáveis ao ter



que passar no meio das pernas do colega com deficiência. Porém sempre que ele era “enfeitiçado”, várias crianças tentavam quebrar o “feitiço” dele. Ao término da atividade, algumas crianças relataram que tinham “medo” de machucar o colega que era deficiente porque ele fazia algumas coisas devagar e que às vezes parecia que ele não entendia o que era para fazer.

No entanto, na segunda semana foi visível perceber que os alunos interagiram mais com o aluno deficiente. Alguns o orientavam sobre a brincadeira, quando eles faziam alguma atitude que não estava de acordo com as regras, algumas crianças os orientava na maneira que era para ser realizada, porém tal atitude era da minoria dos alunos.

Na terceira semana, a maioria dos alunos realizaram a brincadeira em equipe, suas atitudes não eram mais individualizadas, a maioria dos alunos já conhecia melhor a criança deficiente, incluindo suas habilidades e dificuldades. As crianças também demonstraram mais paciência e compreensão com eles nas brincadeiras do que na primeira atividade.

Na quarta atividade, foi notado que o cuidado dos alunos sem deficiência com o aluno com deficiência era maior, havia um relacionamento de respeito, compreensão, amizade e amor. Os alunos agiam em equipe e alguns deles se destacavam em relação ao companheirismo com o aluno deficiente.

Estes resultados demonstraram que as brincadeiras podem proporcionar aos alunos o desenvolvimento de relacionamento grupal e ajuda-los a formar uma comunicação com o outro e consigo mesmo. Assim, como Lopes (2006, p.110) descreve que “Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.”

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Neste contexto, foi verificado que as brincadeiras podem ser utilizadas como instrumentos mediadores, para a inclusão e socialização de crianças com deficiência intelectual na educação infantil, pois os mesmos proporcionam o desenvolvimento das várias habilidades desses indivíduos, assim como proporcionam situações de amizade, respeito e afetividades entre os alunos.

Para que a inclusão aconteça de forma eficiente, é necessário a participação de toda a equipe escolar, para dar o suporte necessário ao professor para realizar as adaptações adequadas e necessárias em seu cotidiano, bem como socializar os alunos com deficiência intelectual, não só nos jogos e brincadeiras com os colegas de sala de aula, mas também com os alunos da escola.

Referências

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com a sociedade inclusiva**. São Paulo, SP: 2008.

LOPES, V. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006

PIMPÃO, Blog. **10 Brincadeiras criativas para crianças de 3 a 5 anos**. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/letras/article/view/19338/12634>>. Acesso em 02 jan 2019



PITANGA, I. C. F. V. **Ludicidade e Inclusão**: A importância das atividades lúdicas como mediadora da inclusão das crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais. 2011. 51 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998



Políticas Públicas em Educação Especial: avanços e dificuldades

Public Politics of Special Education: advances and difficulties

Jamilly Nicácio Nicolete – Fundação Educacional de Penápolis/ FUNEPE –
jamillynico@hotmai.com

Eni de Fátima Martins – Fundação Educacional de Penápolis/ FUNEPE –
eni_martins@funepe.edu.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 19 – Políticas Educacionais para Pessoas Público-Alvo da Educação Especial

Modalidade: comunicação oral

RESUMO: O presente trabalho, após um sobrevoo histórico delimitado entre 1988 e 2019, propõe análises e discussões quanto ao estado atual das políticas públicas em Educação Especial em face das ações governamentais depois do advento da atual Constituição Federal, tomando como base os dados de documentos organizados por duas diretorias de ensino de cidades do interior de São Paulo, buscando refletir sobre os possíveis efeitos de iniciativas do poder público sobre a experiência educacional da pessoa com deficiência. Especialmente em relação aos efeitos pouco significativos de iniciativas do Poder Público que acabam por prejudicar a experiência educacional da pessoa com deficiência. Por tratar-se de pesquisa quantitativa, promoveu-se no artigo incursões teóricas a fim de favorecer a revisão de pressupostos e paradigmas em educação, tendo a observação, comparação e abstração como técnicas próprias da investigação científica documental a serviço deste estudo crítico, no qual foram empregadas para examinar dados oficiais das Diretorias Regionais de Ensino das cidades paulistas de Araçatuba e Penápolis relativas aos alunos com deficiência nessas respectivas regiões.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Públicas. Inclusão.

ABSTRACT: In this paper we analyze and discuss the current state of public policies in Special Education in the face of governmental actions after the advent of the current Federal Constitution. To do so, we consider the period between 1988 and 2019. We reflect on the possible effects of governmental initiatives on the educational experience of people with disabilities based on data from documents organized by two teaching boards of cities in the countryside of São Paulo State: Araçatuba and Penápolis. We develop such



investigation mainly due to the insignificant effects of Governmental initiatives that harm the educational experience of people with disabilities. As it is a quantitative research, we did a theoretical incursion in order to revise some assumptions and paradigms in Education. From observation, comparison, and abstraction as proper techniques of documentary scientific research in the service of this critical study we examine official data on students with disabilities of the Regional Boards of Education of Araçatuba and Penápolis.

Keyword: Special Education. Public Policy. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

“Inclusão social” e “educação inclusiva” são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas nos últimos anos. É possível perceber tentativas de defini-las como conceitos e de delinear caminhos para implantá-las na condição de políticas. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” que, numericamente, representam grande parte da população mundial, entretanto, sem acesso aos bens materiais, sociais e culturais, dentre os quais o acesso a educação e escolarização formal. Nesse campo de debates se insere a discussão sobre educação da pessoa com deficiência. É exatamente um diagnóstico de produção de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas públicas que contemplem a “inclusão social”, que ultrapassa os limites da inclusão educacional.

Essa discussão adquire maior complexidade ao se observar que a proposta de inclusão para a área educacional relaciona de modo muito forte educação especial e educação básica, permitindo a apreensão de que só seriam “inclusivos” os trabalhos realizados no ensino regular e muitas vezes negligenciando outros espaços comunitários de educação não formal.

Nota-se que um olhar mais crítico e atento sobre a questão de como se operacionaliza a educação para as pessoas com deficiência, é uma medida que se impõe. Aliás, a despeito de as características relacionadas à deficiência constituírem, notadamente enquanto seres, as próprias pessoas com impedimentos, como assim são



considerados os elementos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva desses sujeitos na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, nos termos do art. 1º da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, art. 1º, proclamada pela ONU em 2006 e regulamentada pela Lei Federal n.º 13.146/2015, sua identidade é também atravessada por outros elementos, como etnia, gênero, orientação sexual, faixa geracional, condições de moradia, entre outros.

2. OBJETIVO

No presente trabalho objetiva-se, em perspectiva ampla, refletir a partir das estatísticas de pessoas com deficiência inseridas nas escolas das Diretorias de Ensino de Araçatuba e Penápolis sobre os desafios para a formação de futuras (os) pedagogas (os) que irão atuar com essa população em suas atividades profissionais, balizadas pela identificação, análise e compreensão das principais políticas públicas em educação especial implementadas no País na vigência do novo paradigma democrático inaugurado pela Constituição Federal de 1988, a qual encerra-se, indubitavelmente, como um marco para a democracia contemporânea. Ainda, o olhar científico recairá, metodologicamente, sobre as iniciativas governamentais no campo da educação especial, com imbricada sensibilidade em relação à educação inclusiva e às recentes perdas que se avultam no ano de 2019.

Além disso, apresentar dados estatísticos, a partir de informações consolidadas pelas Diretorias de Ensino de Araçatuba e Penápolis, cidades do interior de São Paulo, sobre a quantidade e a natureza das deficiências dos estudantes de escolas de ambas as diretorias de ensino pesquisadas.

3. FUNDAMENTAÇÃO



As políticas para a educação especial, segundo Omote (1999), passaram a ser norteadas pelo conceito de inclusão, em âmbito internacional, em meados dos anos 1980, em substituição à integração, característica dos anos 1960 e 70. Segundo o autor, a partir da década de 70, no Brasil, os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da dimensão integração/segregação. A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade.

Na educação especial brasileira, nas décadas de 70 e 80, um aspecto notável, marcadamente presente em muitas discussões apaixonadas acerca da integração, foram as críticas a recursos e modalidades de atendimento, interpretados como sendo segregativos, o que gerou até proposta de sua eliminação. A colocação em instituições residenciais foi indiscriminadamente criticada, entendendo-se que o ambiente familiar e comunitário é necessariamente melhor que o de grandes instituições totais. Criticaram-se as escolas especiais por promoverem a segregação. Até as classes especiais, integradas à rede pública de ensino comum, passaram a ser severamente criticadas, como se a segregação de seus usuários fosse inevitável.

No Brasil, esse debate ganhou maior ênfase a partir da Constituição Federal de 1988, considerada a "Constituição Cidadã", que estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família. Enquanto que, já nos anos 1990, percebe-se um direcionamento das discussões para os processos de escolarização de sujeitos considerados com deficiência, o que expressa a emergência da temática na área. Na mesma década, inclusive, a UNESCO avançava na divulgação das propostas de reformas na área da educação, isto é, o conceito "inclusão" ganhou a cena como palavra-chave das políticas de educação especial.

Nesse período, segundo Garcia (2004), ocorreu na internet uma ampla disponibilização de documentos por parte de agências multilaterais, muitos dos quais abordando questões referentes à política educacional em países como o Brasil, como é o caso da Declaração de Salamanca resultante da Conferência Mundial de Educação, em 1994, na cidade Salamanca. O compromisso com a educação para todos foi reafirmado nesta Conferência. Esse documento, apresenta metas de ação para os governos, que o diferencia de iniciativas anteriores justamente por ir além dos discursos mecânicos e demagógicos. É, portanto, considerado um marco histórico em favor da educação inclusiva.

Podemos mencionar também a LDBEN 9.394/96, que aponta um novo significado da Educação Especial, ampliando não apenas o seu escopo de atuação, como também o público-alvo a que se destina. Ao longo desta década ímpar, a municipalização do ensino fundamental passou a ser preponderante na política educacional brasileira, com repercussão sobre o atendimento a alunos considerados com deficiência.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinou que o atendimento escolar desses alunos tivesse início na educação infantil, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidenciasse, a necessidade de atendimento educacional especializado. Também definiu que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

De acordo com Nascimento (2015), outro documento importante foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentado em 2008 pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, com o objetivo de constituir políticas públicas promotoras de uma educação universal de qualidade.

Segundo a autora, o documento define o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. Defende a inserção da modalidade da educação especial na proposta pedagógica da escola regular, mas também apresenta limites. Ao definir a função do atendimento educacional especializado, essa política deixa claro que esse tipo de atendimento não substitui a escolarização, mas sim complementa a formação dos alunos (NASCIMENTO, 2015).

Outro ponto a ser destacado é que o atendimento educacional especializado deve ser realizado por profissionais com conhecimentos específicos. O documento também ressalta que o acesso à educação especial perpassa desde a Educação Infantil até a Educação Superior e tem interface com outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, por possibilitarem a ampliação das oportunidades de escolarização e acesso ao mundo do trabalho.

Os sistemas de ensino devem ainda garantir a acessibilidade mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, nos transportes escolares, das barreiras nas comunicações e informações.

A fim de implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Governo Federal apresentou a Portaria Normativa de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de Atendimento Educacional Especializado.

Em 2009, foram publicadas as diretrizes nacionais para a educação especial que definiu que os sistemas de ensino deveriam matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado

em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (RESOLUÇÃO n.º 4, 2009).

Ainda segundo este documento, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O programa Escola Acessível disposto a partir de resolução de 2012, destina recursos financeiros às escolas públicas da educação básica com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais. Esse programa financia a adequação arquitetônica das escolas, permanência dos alunos público-alvo da educação especial e os recursos devem ser empregados também na aquisição de produtos de alta tecnologia assistiva. Essas medidas contribuem, mas ainda temos carências, como a falta de professores capacitados em AEE e a inexistência das próprias salas de atendimento (RESOLUÇÃO n.º 27, 2012).

Após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente tem-se medidas legislativas que atestam o direito às pessoas com necessidades educativas especiais de frequentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia.

A legislação existe, mas como já dissemos, a educação especial baseia-se em fatores mais abrangentes. A visão da escola inclusiva impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças. Nesse sentido, podemos citar as reflexões de Skliar sobre o paradigma da integração. A normatização escolar, trata, para Skliar (2006), de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe das patologias, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência com a conhecida afirmação de que algo está errado no sujeito e que possuir uma deficiência é um problema. Distintivamente, a educação



inclusiva, propõe pensar a diferença como uma marca humana, presente em todas as situações sociais e, conseqüentemente, em todas as salas de aula, nos diversos níveis e modalidades de ensino e realidades socioculturais.

De acordo com Mantoan (2007), as diferenças são produzidas e não devem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção é sustentada por relações de poder e merece ser compreendida, questionada e não apenas respeitada e tolerada. Para tanto, não basta aceitar a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, uma vez que a hierarquia continua presente, em forma de generosidade ou benevolência para com aquele que é diferente.

4. METODOLOGIA

As pesquisas empíricas em educação têm se caracterizado ao longo de sua história e sido concebidas como parâmetros norteadores nas subáreas da educação, permitindo aos educadores o entendimento das questões investigadas, subsidiando os sistemas de ensino na construção de conhecimentos, pressupostos epistemológicos e metodológicos do ensino e da pesquisa.

Nascimento e Cavalcante (2018, p. 258) percebem a necessidade da utilização da abordagem quantitativa para melhor compreensão e contextualização de diferentes questões educacionais “que exigem procedimentos numéricos e estatísticos, de modo a possibilitar interpretações baseadas na relação de variáveis diversas estudadas para validação e generalização dos resultados”.

De acordo com as autoras,

os trabalhos que exploram a abordagem quantitativa geram um impacto imediato pela utilização de procedimentos numéricos e estatísticos, mensurações e medidas que propiciam ao pesquisador, assim como aos estudiosos da área de educação, analisar os dados investigados por meio de inferências, comparações e analogias, que só são possíveis com o uso dessa abordagem (NASCIMENTO, CAVALCANTE, 2018, p. 259).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Diretoria de Ensino de Araçatuba abrange seis cidades, sendo essas, além da sede, Bento de Abreu, Guararapes, Rubiácea, Santo Antônio do Aracanguá e Valparaíso. Os dados aos quais tivemos acesso são bastante atualizados, disponibilizados pela Diretoria de Ensino de Penápolis, referentes ao ano de 2018, e foram organizados por Diretoria de Ensino, por município e deficiência, no Estado de São Paulo. Alunos com mais de uma deficiência foram computados mais de uma vez.

As deficiências que aparecem no documento são: múltiplas deficiências (1), cegueira (2), baixa visão (3), surdez severa ou profunda (4), surdez leve ou moderada (5), surdocegueira (6), física-paralisia cerebral (7), física-cadeirante(8), física-outros (9), síndrome de down (10), intelectual (11), autista infantil (12), síndrome de Asperger (13), síndrome de Rett (14), transtorno desintegrativo da infância (15), altas habilidades/superdotação (16). Identificadas na tabela de acordo com os números entre parênteses.

Tabela 1: Relação quantidade e natureza de deficiências *versus* cidades da Diretoria de Ensino – Regional de Araçatuba

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Araçatuba	13	0	15	9	7	0	6	3	12	6	255	9	3	0	0	0
Bento de Abreu	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0
Guararapes	4	0	0	1	2	0	1	0	6	0	27	2	1	0	0	0
Rubiácea	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0
Santo Antônio do Aracanguá	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Valparaíso 1 0 2 2 0 0 0 0 0 0 0 32 1 0 0 1 0

Fonte: elaborada pelas autoras.

No caso da Diretoria de Ensino de Penápolis, sete cidades além da sede estão contidas: Alto Alegre, Avanhandava, Barbosa, Braúna, Clementina e Luiziânia. Os números da tabela representam a mesma sequência:

Tabela 2: Relação quantidade e natureza de deficiências *versus* cidades da Diretoria de Ensino – Regional de Penápolis

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Alto Alegre	1	0	2	2	0	0	0	0	0	1	17	0	0	0	0	0
Avanhandava	1	0	0	2	2	0	0	0	1	1	53	0	0	0	0	0
Barbosa	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	22	1	0	1	0	0
Braúna	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	13	0	0	0	0	0
Clementina	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0
Luiziânia	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	5	0	0	0	0	0
Penápolis	6	0	8	7	6	0	2	2	7	1	283	1	0	0	0	0

Fonte: elaborada pelas autoras.

No caso das duas Diretorias, chama atenção o número de alunos classificados como deficientes intelectuais. Na Diretoria de Araçatuba, em 2018, o total era de 323 diagnosticados, na Diretoria de Penápolis, o número é ainda maior, 396. Somando as populações das cidades que compõe a Diretoria de Ensino de Araçatuba temos uma população de 269.182 habitantes, no caso de Diretoria de Ensino de Penápolis, o total

populacional é de 107.750¹. Embora com população total menor, a Diretoria de Ensino de Penápolis tem maior número de diagnósticos fechados para a Educação Especial.

De acordo com o DSM-V, a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), parte dos transtornos do neurodesenvolvimento - grupo de condições com início no período do desenvolvimento, caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, e os indivíduos não conseguem atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade.

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais caracteriza a Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) como um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos: a) déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados; b) déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação e participação

¹ Embora o último Censo Demográfico seja de 2010, o site do IBGE disponibiliza uma estimativa da população para cada cidade, para o ano de 2018. Referente a Diretoria de Ensino de Araçatuba, as estimativas são: Araçatuba, 195.874; Bento de Abreu, 2.955; Guararapes, 32.774; Rubiácea, 3.093; Santo Antônio do Aracanguá, 8.356; Valparaíso, 26.130. A população estimada para os municípios compreendidos pela Diretoria de Ensino de Penápolis são: Alto Alegre, 4.110; Avanhandava, 13.433; Barbosa, 7.335; Braúna, 5.630; Clementina, 8.472; Luiziânia, 5.723 e Penápolis, 63.047. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>. Acesso em 03 ago. 2019.



social, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no trabalho e na comunidade; e c) início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

É importante ressaltar que o termo diagnóstico deficiência intelectual equivale ao diagnóstico da CID-11 de transtornos do desenvolvimento intelectual. Embora o termo deficiência intelectual seja utilizado em todo este Manual, ambos os termos são empregados no título para esclarecer as relações com outros sistemas de classificação. O comprometimento deve ser apresentado como leve, moderado, grave ou profundo (MANUAL, 2014, p. 77).

Uma pergunta, ainda sem resposta, mas com algumas suspeitas e análises, é o fato de as cidades-sede terem um número exponencialmente maior de diagnósticos de deficiência intelectual, em detrimento das demais cidades que compõem as diretorias. Se as diferenças, conforme Mantoan (2006), são produzidas e não devem ser naturalizadas, cabe-nos questionar como estão sendo feitos esses diagnósticos e como estão sendo efetivadas as políticas de inclusão escolar nas cidades englobadas por esse estudo.

Outra questão é o impacto que as possíveis mudanças na política educacional brasileira, indicadas pelo atual governo poderiam causar nos rumos de uma prática educativa pautada na concepção da educação inclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio que se oferece aos profissionais docentes, atuando na linha de frente na formação das/dos futuras/os pedagogas/os, é pensar que a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, colocando-os, pelo emprestar de expressão cunhada por Mantoan (2006), no "fio da navalha".

Para a autora, uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na envelhecida forma de ensinar e oportunizar a aprendizagem.



Ao apresentar-se aqui os dados da Educação Especial nas Diretorias de Ensino de Araçatuba e Penápolis, pretende-se muito mais suscitar novas perguntas do que apresentar respostas. Assim como em outros lugares, as cidades compreendidas se inserem num jogo de poder que se compreende como parte de uma política pública que mantém íntima relação com os ditames econômicos internacionais, constituídas por uma rede ou teia de conceitos e slogans.

Incluir é necessário para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não se pode contemporizar soluções, mesmo que o preço a ser pago seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos.

REFERÊNCIAS

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira.** 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

JANNUZZI, Nome. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação** (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
Resolução/CD/FNDE nº 27, de 27 de julho de 2012 - Portal do FNDE.

NASCIMENTO, S. V. **Políticas Públicas para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil**. Educere: 2015, ISSN 2176-1396.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, jul/ dez. 1999.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>.
Acesso em: 5 ago. 2019.

Skliar, C. **Educação & exclusão**: Abordagens sócioantropológicas em educação especial.
5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.



LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESPAÇO QUE REÚNE TEORIA E PRÁTICA DE FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL

INCLUSIVE EDUCATION LABORATORY AS A SPACE FOR TRAINING THEORY AND PRACTICE FOR INCLUSIVE TEACHER INITIAL TRAINING

Taís Andrade dos Santos- Pós-Graduação em Educação Para Ciência, Faculdade de Ciências, UNESP/BAURU, taisandradedossantos@gmail.com
Agda Eunice de Souza Albas, Departamento de Física, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Presidente Prudente – agda.souza@unesp.br

Linha: Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: comunicação oral

RESUMO: A formação inicial de professores deve propiciar aos seus egressos um saber fazer aprendido, durante a formação em sala de aula. Para que isso seja realizado de maneira consistente, é necessário um estreitamento na relação teoria e prática de modo a harmonizar espaço de aplicação e reflexão sobre a teoria. Posto isso, este trabalho tem o objetivo de exemplificar as práticas didáticas na formação do professor de Física na disciplina de Laboratório de Educação Inclusiva. Essa disciplina é oferecida pelo curso de Licenciatura em Física da UNESP de Presidente Prudente, tendo como cerne, o ensino de Física de modo inclusivo e centrado na teoria e prática de modo reflexivo. Essa caracteriza de aproximação entre a teoria e a prática de modo reflexivo, tem como referência Contreras (2002), que destaca que uma formação dessa tipologia viabiliza no caráter do docente independência de juízo, constituição da identidade no contexto das relações, qualidade da relação com os outros, além da compreensão de que nossas circunstâncias é também parte de um processo de discussão e contraste com outros. O trabalho tem natureza qualitativa e como instrumentos de coleta de dados foram consideradas as ementas, cronogramas, atividades executadas pelos alunos e um questionário de avaliação da disciplina. Como resultados desse trabalho considera-se que, ao final da disciplina, os alunos apresentem materiais didáticos e uma prática docente com características inclusivas e com incorporação de conceitos ligados as especificidades da educação inclusiva em seus projetos.



Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Formação de professores de Física. Relação teoria e prática.

ABSTRACT: Initial teacher education should enable their graduates to present the know-how learned during classroom training. For this to be done consistently, a close relationship between theory and practice is necessary to provide space for application of the theory and reflection on it. That said, this paper aims to exemplify the didactic practices in the formation of the Physics teacher in the discipline of Inclusive Education Laboratory. This course is offered by the Physics Degree course at Presidente Prudente's UNESP with the core of teaching physics in an inclusive manner and focusing on theory and practice in a reflective way. This characterizes the approximation between theory and practice in a reflexive way as a reference Contreras (2002), who points out that a formation of this typology makes possible in the character of the teacher independence of judgment, constitution of identity in the context of relationships, quality of relationship with others. and understanding that our circumstances are also part of a process of discussion and contrast with others. The work has a qualitative nature and as data collection instruments were considered the menus, schedules, activities performed by students and the evaluation questionnaire of the discipline. The narrowing between theory and practice in initial student education is necessary because it still provides initial reflection on practice. As a result of this work it is considered that at the end of the course students present teaching materials and a teaching practice with inclusive characteristics and incorporating concepts linked to the specificities of inclusive education in their projects.

Key word: Assistive technology. Teacher education for the Physics. Relationship would have and practice.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva se tornou necessário desde que a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial tem sido feita preferencialmente no ensino regular, quando assumida pela Constituição de 1998.

Dessa forma, a inserção destes alunos no Ensino Básico fica assegurada, porém a qualificação dos profissionais para atuarem nesse contexto fica restrita a outro cenário legislativo. No Brasil, o currículo de Formação Inicial de professores é planejado pelos Conselhos Estaduais e Nacional de Educação. Atualmente, as Legislações que



asseguram algum tipo de formação para a inclusão nas Licenciaturas do Brasil são o Parecer CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais de formação docente, e, a Lei 5626/2005, que torna obrigatória a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação inicial do professor. Porém, essas leis asseguram apenas a inserção da Libras como modalidade obrigatória a esses cursos. No caso de outros saberes e conteúdos ligados à inclusão, fica a cargo dos gestores dos cursos propiciarem a incorporação de disciplinas dessa natureza.

Neste trabalho é relatada a importância da disciplina de Laboratório de Educação Inclusiva como espaço formativo de relação entre a teoria e a prática no ensino inclusivo. Essa disciplina foi incorporada ao Curso de Licenciatura em Física, pertencente à Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade "Júlio de Mesquita Filho" (FCT/UNESP) em um contexto de reestruturação curricular do curso para atender à Deliberação do Conselho Estadual Educação de São Paulo nº 111/2012.

Esta deliberação apresenta pontos de suma importância para a formação de professores como a exigência de trinta por cento (30%) da carga horária total do curso dedicadas à disciplina didático-pedagógica, além de quatrocentas horas de Práticas como Componente Curricular. Todavia não existe delimitação de conteúdo ou carga horária de disciplina ligada à inclusão.

Durante o movimento de adaptação da nova grade das disciplinas do curso, foi idealizada a disciplina de Laboratório de Educação Inclusiva, de modo obrigatório aos ingressantes do curso de Licenciatura em Física a partir de 2015. Essa disciplina contém uma carga horária de 60 horas, sendo 30 horas de caráter prático.

Os objetivos desta disciplina são: oferecer condições de trabalho para adequar a prática educacional à realidade caracterizada pela diversidade da Educação Inclusiva; **criar** ou adaptar equipamentos e/ou experimentos que emitam sons ou possam ser tocados e manipulados por alunos que possuam deficiência auditiva ou visual, de modo



que eles sejam capazes de observar o fenômeno físico a ser estudado e, permitir que os futuros professores sejam preparados para o desafio de uma sala inclusiva dentro de escolas regulares de ensino.

De acordo com o cronograma preparado, baseado em sua ementa, o primeiro contato dos alunos com a disciplina teve como tema a “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. Como todas as aulas, a mesma apresentou natureza teórico-prática, na qual foi trabalhado conceitos de sensibilização às diferenças, legislação e conceitos diretamente ligados à prática do ensino inclusivo. Além disso, foi realizado o primeiro contato com a escrita Braille e suas regras gramaticais. Essa linguagem foi utilizada e trabalhada durante a disciplina transversalmente, de modo que, os alunos pudessem traduzir um pequeno texto em Braille para a Língua Portuguesa.

O segundo encontro foi realizado utilizando a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (SCHLÜNZEN, 2000) e a importância do trabalho com projetos dentro do ensino inclusivo. Para isso, os alunos vivenciaram uma aula dividida em dois momentos: o primeiro, com a definição dos conceitos que envolvem o tema da aula e no segundo momento montaram refletiram junto com a docente responsável pela disciplina sobre como aplicar projetos de ensino de Física em uma sala com alunos público-alvo da educação especial.

O trabalho prático com projetos foi realizado no terceiro encontro. Durante esta aula, os alunos apresentaram resoluções para uma situação-problema envolvendo conceitos de Óptica e Termodinâmica. Parte da resolução do trabalho com projetos, foi arquitetada uma maquete multissensorial com a possível solução do problema.

A Deficiência Visual é um tema que permeia de forma transversal na disciplina, porém, na aula dedicada ao estudo das especificidades dos deficientes visuais, a aula excedeu as relações de características e teve como foco os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para execução de uma aula inclusiva. Nesta aula, os alunos



aprendem, também, como trabalhar com alguns aplicativos para celular e sites de tradução de Braille para a Língua Portuguesa, além de técnicas de audiodescrição. Como trabalho prático desta aula, os alunos receberam figuras que representavam fenômenos da Física para a realização de uma audiodescrição em grupos. Nesta atividade, os colegas de sala refletiram sobre a compreensão das imagens descritas.

Apesar da existência da disciplina de Libras, a Deficiência Auditiva e a surdez também são trabalhadas durante a disciplina de Laboratório de Educação Inclusiva, por compreender que é necessário não apenas a sensibilização com as diferenças e a aprendizagem da linguagem, mas, também, os instrumentos possíveis de serem utilizados pelo professor de Física em sala de aula regular.

No caso da deficiência auditiva e da surdez foram apresentadas duas ferramentas muito importantes na relação entre o professor e o aluno. O primeiro foi um aplicativo gratuito que traduz automaticamente texto e áudio para a Libras e o segundo, a potencialidade que a experimentação tem na formação de conceitos para pessoas surdas. Como tarefa reflexiva e prática, os alunos preparam, em duplas, no período contraturno, uma videoaula sobre um determinado tema da Física, utilizado um aplicativo de simulação da Libras. Para a execução da mesma os alunos deveriam, além do aplicativo de tradução, utilizar pelo menos um recurso visual para auxiliar na formação dos conceitos da videoaula. Embora o aplicativo para tradução em Libras, explorado em sala de aula, não apresente expressões faciais, é uma ferramenta que pode ser utilizada, pelo professor, para um primeiro contato com tal linguagem.

Foi desenvolvida, também, uma aula sobre deficiência física. Durante essa aula, os alunos foram apresentados ao conceito de tecnologia assistiva, que, até então, utilizavam alguns deles, todavia não era conceituado. Nesta aula, a atividade prática foi a utilização um alfabeto concreto adaptado para que alunos com dificuldades motoras conseguissem fazer a resolução de exercícios de Física.



As altas habilidades e superdotação entram no contexto da disciplina pela necessidade de os professores conseguirem, tanto perceber o comportamento divergente de alunos com altas habilidades e superdotação, quanto para que os discentes da disciplina saibam as características básicas desses sujeitos e quais as práticas pedagógicas que podem ser realizadas de acordo como perfil desses sujeitos. Neste caso, os alunos foram apresentados à aceleração escolar, enriquecimento curricular e ao atendimento educacional especializado, como um direito da pessoa superdotada ou com altas habilidades. A atividade realizada pelos discentes nessa aula, foi à preparação de atividades intra e extracurricular de um conceito de Física, considerando um aluno superdotado com afinidade com as Ciências Exatas e da Terra.

Já para a Deficiência Intelectual (D.I.), a aula foi estruturada de modo a mostrar os diferentes tipos de D.I. e aplicativos de tecnologia assistiva que auxiliam na comunicação desses sujeitos. Como atividade prática, os alunos montaram um portfólio avaliativo de evolução, considerando o caso de um aluno com deficiência intelectual.

O Transtorno Global do Desenvolvimento ou os distúrbios de interações sociais recíprocas, foram apresentados aos alunos contendo um leque de transtornos possíveis de serem encontrados. Todavia, no caráter prático os discentes receberam a tarefa de preparar de um plano de aula inclusivo considerando a presença de um aluno autista em sala de aula.

Foi desenvolvida, ainda, uma aula de Metodologia de Ensino aplicadas à Educação Inclusiva. Essa aula trouxe para discussão em sala, concepções pedagógicas tradicionais, modernas e pós-modernas, visando propiciar um aumento nas possibilidades de práticas pedagógicas e de discutir seus instrumentos pedagógicos em uma lógica inclusiva.

Todas as aulas da disciplina de Laboratório de Educação Inclusiva, foram estruturadas com indicações das especificidades de cada síndrome, deficiências e

transtornos, de forma que os graduandos pudessem elaborar e fornecer a eles um material didático funcional para a realização de futuras práticas, no âmbito da Física.

2. OBJETIVO

Exemplificar as práticas didáticas, aliadas à teoria, na formação do professor de Física, na disciplina de Laboratório de Educação Inclusiva.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Ser um professor inclusivo depende diretamente de dois pontos: o abandono de práticas excludentes e a adoção de uma postura inclusiva em sala de aula. Para isso, é necessário, segundo Montoan (2015, p. 36), “uma educação inclusiva, que deveria vir de todas as disciplinas que compõe o currículo de formação inicial”, de modo que haja um estreitamento entre a área específica de formação inicial e a prática inclusiva.

Os saberes para formação de professores para inclusão passam pela linha tênue entre a perspectiva pedagógica beirando ao esquecimento das diferenças e as considerações das especificidades para a diferença. Logo, os saberes docentes para uma inclusão de qualidade, devem ser próximos ao que a autora supracitada coloca como necessidades para uma ação educativa inclusiva.

A autora pontua que existe a indispensabilidade de romper com certos tradicionalismos como: a concepção de que a escola de qualidade é aquela que enche a cabeça dos alunos com fórmulas ou equações e supervaloriza o conteúdo. Desse modo, o professor, além do abandono dessas concepções, passa a entender que o aluno do século XXI se desenvolve melhor com um ambiente rico e estimulador. Para isso o professor deve saber muito bem o conteúdo que leciona, saber criar e saber selecionar múltiplas atividades sobre os conteúdos.

Posto isso, o professor de Física deve ter, em sua formação inicial, além da lógica dos saberes inclusivos, a qualidade nas características que trazem uma formação técnico-científica eficaz.

As especificidades da formação do professor de Física estão diretamente ligadas à natureza dessa ciência. Por ser uma ciência, cuja natureza é experimental, observacional e analítica, o aluno ao estudar Física não aprende apenas os conceitos, mas também sua cultura.

Tardif (2012) apresenta uma classificação para os tipos de saberes necessários para a formação do professor que podem ser descritos da seguinte maneira: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Neste trabalho foi relatada uma prática educativa que envolve os saberes da formação profissional, que são os conteúdos clássicos ligados, tanto à licenciatura, quando à Física, e, os saberes experienciais que estão ligados aos saberes desenvolvidos de modo individual e coletivo, o que o autor denomina como saber fazer e saber ser.

Os saberes a serem contemplados dentro do ambiente de formação da disciplina de Laboratório de Educação Inclusiva, vão além dos saberes originários e necessários à formação inicial do professor de ciências que é conhecer:

- i) processos cognitivos de professores e alunos; ii) na comunicação em sala de aula; iii) no planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas; iv) na criação de dispositivos didáticos, v) no uso de recursos como laboratórios e tecnologias; vi) na relação professor/estudante/conteúdos; vii) na divulgação científica; viii) na transposição didática; dentre outros. (NARDI, CASABLANCO, 2014,p.40)

É necessário que o professor tenha os saberes da experiência e da formação diretamente ligados aos saberes inclusivos, pois “a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e do pluralismo, entendido como aceitação do outro e incorporada à diferença, sem conflito, sem confronto” (MONTAN,2015, p. 50).



Portanto, é necessário que se crie ambientes potencializadores que propiciem a interação desses saberes e que enriqueçam a linguagem e a cultura da ciência na sala de aula inclusiva.

4. METODOLOGIA

4.1 Metodologia de Pesquisa

Este trabalho tem como vertente um estudo de caso ligado ao relato de experiência, sendo sua análise de natureza qualitativa por possibilitar a junção teórico – filosófica, necessária para explicar o estudo da experiência vivida no ambiente formativo do Laboratório de Educação Inclusiva. Há de se concordar com Flick (2009, p. 21), que, em certas ocasiões é necessário que “em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para a abordagem dos conceitos sociais a serem estudados”. Esse tipo de aproximação neste trabalho é importante por propiciar a análise das práticas didáticas nas quais os alunos são envolvidos no decorrer da disciplina.

Para que fosse possível a análise do ambiente formativo a partir do relato das práticas didáticas realizadas no ano de 2019, foi utilizada a análise da ementa da disciplina, Projeto Político Pedagógico do curso de Física, cronograma, atividades realizadas em sala de aula e também um questionário avaliativo aplicado aos alunos que frequentaram a disciplina no ano de 2019. O questionário analisado é constituído de questões abertas e foi aplicado como avaliação da disciplina. Para isso, como caráter técnico instrumental dessa pesquisa, utilizou-se como método, a análise documental, pois “os documentos têm um conteúdo que deve ser analisado por meio do questionamento sobre a que se refere, sobre quais sejam os padrões de referência e de quais sejam os padrões de produção e de utilização desses documentos” (FLICK, 2009, 236).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ambiente do Laboratório de Educação Inclusiva apresenta uma estreita relação entre teoria e prática, de modo que as aulas são planejadas tendo como norte espaços formativos de reflexão sobre as singularidades das deficiências, transtornos e síndromes trabalhados durante as aulas. Tomou-se, como base, as particularidades de uma aula inclusiva, pois quando em atuação docente em sala de aula inclusiva, o professor deve abandonar a postura tradicional e compreender que os alunos público alvo deste ensino “aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (MONTAN, 2015, p. 36).

Posto isso, a disciplina trabalha conhecimento legislativo, conceitos relativos às especificidades e com a construção de materiais didáticos e de tecnologia assistiva, como, por exemplo, vídeos, planos de aula, maquetes multissensoriais e materiais concretos, todos com a conexão entre a Física e o ensino inclusivo.

Por fim, a disciplina tem seu fechamento com uma proposta de apresentação de um trabalho final, em que os alunos trazem para a sala, os objetos educacionais por eles elaborados e explicam os conceitos físicos inerentes aos materiais.

A avaliação do trabalho fica a cargo da docente responsável pela disciplina e consultores que a auxiliam na avaliação do material e a prática elaborada. No ano de 2019, a estrutura avaliativa contou com quatro avaliadores externos, além da docente responsável. A junta avaliativa foi formada por dois pós-graduandos na área de ensino de ciências e educação, uma interprete de Libras e um consultor cego.

A avaliação desse trabalho foi feita em três partes. A primeira é a avaliação classificatória no momento da apresentação. A segunda ocorre após a apresentação do trabalho, em que se trata de um momento de reformulação do material ou objeto educacional a partir das indicações dos consultores. E o terceiro momento é a análise do projeto escrito dos alunos, em que consta um plano de aula para a aplicação do objeto educacional, gerando, assim, um espaço de reflexão sobre a prática.

A avaliação da disciplina foi feita com três questões abertas contemplando as características do que o aluno gostou, mudaria e o que considerou como ponto de inflexão da atividade.

As argumentações dos alunos da disciplina convergem para uma satisfação com relação ao estreito vínculo entre a teoria e prática. Quando questionados sobre o que mais gostaram na disciplina, os alunos explicitaram que a característica de mostrar vários métodos de ensino, deficiências e transtornos, são de extrema importância para a sua formação, ainda mais pela ligação com a Física e suas aplicabilidades em sala de aula.

Quanto ao que os alunos mudariam e os pontos de inflexão, os alunos expressam um anseio por um maior contato com público alvo da inclusão escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou realizar junções entre os saberes oriundos da Física e os saberes oriundos do ensino inclusivo de qualidade demonstrando que é possível sua efetivação por meio de uma estreita relação entre teoria e prática, tendo como foco a reflexão sobre as experiências vividas na disciplina de Laboratório de Ensino de Física, do curso de Física da FCT/Unesp.

A mudança de postura em relação à inclusão de “uma coisa irrealizável” para algo possível, é notória, após essa vivência em sala de aula.



Pelo panorama geral posto pelos referenciais aqui utilizados e pelos dados das avaliações dos alunos, a disciplina apresenta um caráter de junção com a prática, de forma afetiva dos alunos e a atende suas demandas pela prática ainda em formação inicial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional, de 9 de novembro de 1995. **Lex:** legislação federal e magna, São Paulo, v.59, p. 1966, out./dez. 1995.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**- O que é? Por quê? Como Fazer?.1º ed. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2015.

SÃO PAULO (ESTADO). **Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE/CP nº111/2012:** Fixa Diretrizes Complementares para a formação de Docentes par a Educação Básica nos Cursos de Graduação de pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de Ensino Superior vinculados ao sistema estadual. Aprovado em 01 de fev. de 2012. Publicado no DOE em 03 de fev. de 2012.

SCHÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do professor:** Criando um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

NARDI, R.; CASTIBLANCO, O. **Didática da Física.** 1ª.ed. . Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2014.



UM OLHAR REFLEXIVO PARA O USO E APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A REFLECTIVE LOOK AT THE USE AND APPLICABILITY OF ASSISTANT TECHNOLOGIES IN MATHEMATICAL EDUCATION

Maria Inêz Vasconcelos da Silva
Faculdade de Engenharia –FEIS/UNESP
inezvasconcelos_4.0@hotmail.com

Andrezza Santos Flores
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas –IBILCE/UNESP
andrezzaflores6@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 09) Tecnologia Digital, Desenho Universal, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva.

Modalidade: Comunicação oral

RESUMO: O contexto educacional contemporâneo vislumbra novas e complexas demandas frente ao paradigma da inclusão escolar, quanto ao uso e aplicabilidade das tecnologias, e isso implica a reestruturação do processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Nesta reflexão crítica trataremos do ensino e aprendizagem da matemática, visto que com as novas determinações de uma educação para todos, torna-se fundamental a eliminação de barreiras escolares que impedem os estudantes público-alvo da educação especial, a ter acesso ao currículo. A educação especial e inclusiva traz em suas estratégias de ação, a tecnologia assistiva para construção de conceitos procedimentais e atitudinais, de forma pontual, concreta e acessível, para que docentes desenvolvam habilidades na resolução de problemas em geral e auxiliem no acesso e na resolução de desafios matemáticos, melhorando a prática docente, para que os estudantes público-alvo da Educação Especial não sejam excluídos das aulas de matemática. Portanto, o presente trabalho busca contribuir para a compreensão do conceito de tecnologia assistiva, principalmente no contexto da educação especial, atrelado a importância da articulação/interlocução dos constituintes do sistema educacional, seja equipe gestora, professor da sala de recursos, ensino regular e demais redes de apoio, perpassando na Educação Matemática e tendo como esteio a Base



Nacional Comum Curricular (BNCC) na construção de uma nova cultura profissional.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Matemática. Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT: The contemporary educational context envisions new and complex demands regarding the paradigm of school inclusion, regarding the use and applicability of technologies, and this implies the restructuring of the teaching and learning process in all areas of knowledge. In this critical reflection we will deal with the teaching and learning of mathematics, since with the new determinations of an education for all, it is essential to eliminate school barriers that prevent the students from special education having access to the curriculum. Special and inclusive education brings in its action strategies, assistive technology for the construction of procedural and attitudinal concepts, in a timely, concrete and accessible way, so that teachers develop skills in solving problems in general and assist in accessing and solving problems. Mathematical challenges, improving teaching practice, so that the target public students of Special Education are not excluded from math classes. Therefore, the present work seeks to contribute to the understanding of the concept of assistive technology, especially in the context of special education, linked to the importance of articulation / dialogue between the constituents of the educational system, namely, the management team, resource room teacher, regular education and others. Support networks, participating in Mathematical Education and having as mainstay the Common National Curriculum Base (BNCC) in the construction of a new professional culture.

Key word: Special education. Mathematical education. Assistive Technology.

1. INTRODUÇÃO

Mantoan (2006) destaca que vivemos um tempo de crise global, em que velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e em que o conhecimento, matéria prima da educação escolar, passa por uma reinterpretação. A inclusão é parte dessa constatação e implica também numa mudança no perfil do atendimento nos setores públicos, principalmente no que tange os setores educacionais. O uso de tecnologias nas relações sociais é



uma exigência mundial, pois o seu poder de alcance digital, o manuseio de dados, ampliação de possibilidades, o envolvimento e a rapidez nas comunicações permitem a globalização de ideias e o compartilhamento de saberes.

Posto isto, a escola se destaca como uma microestrutura dentro desse grande universo interacional, ela precisa estar aberta à diversidade, respeitando, assim, as determinações de um contexto democrático, especial e inclusivo; supõem inúmeras transformações em diversos setores do contexto escolar. É um grande desafio atitudinal, arquitetônico, metodológico e pedagógico que requer desconstrução de valores e ações tradicionais enraizadas (MANTOAN, 2006).

Ponte (2014) enfatiza a formação inicial e a continuada, pois os professores precisam acompanhar as mudanças sociais que se estabelecem e se refazem constantemente no interior das escolas: “os professores devem ser encorajados a trocar experiências inclusivas com outros colegas e a envolver-se na realização de projetos coletivos, para a transformação das condições do ensino e aprendizagem” (PONTE, 2014, p. 353).

É sabido que não é uma tarefa fácil utilizar as tecnologias digitais no contexto escolar, pois geralmente as escolas não estão adequadas estruturalmente; quando têm salas com computadores obsoletos; outras vezes não há manutenção adequada (tanto para a máquina quanto nas atualizações de software). Porém “se o professor não tiver espaço para refletir sobre as mudanças que acarretam a presença da informática [...], eles tenderão a não utilizar essas mídias, ou a utilizá-las de maneira superficial” (BORBA; PENTEADO, 2010, p. 88-89).



Os desafios para a concretização dos ideais inclusivos na educação brasileira são inúmeros. Além dos que são impostos pela organização excludente das nossas escolas, temos de vencer o conservadorismo das instituições especializadas e enfrentar as pressões políticas e das pessoas com deficiência, que ainda estão muito habituadas a viver de seus rótulos e de benefícios que acentuam a incapacidade, a limitação, o paternalismo e o protecionismo social (MANTOAN, 2010, p. 17).

No entanto, é fundamental esclarecer que quando falamos de tecnologia, não estamos nos referindo somente às Tecnologias Digitais. É preciso considerar que se trata de toda e qualquer ferramenta que podem ser usada na eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, procedimentais, metodológicas, pedagógicas e clínicas, bem como a área da saúde em prol da qualidade de acesso, garantindo assim uma participação consciente, digna e protagonista das pessoas com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência.

Portanto, o presente trabalho busca contribuir para a compreensão do conceito de tecnologia assistiva, principalmente no contexto da educação especial, atrelado a importância da articulação/interlocução dos constituintes do sistema educacional, seja equipe gestora, professor da sala de recursos, ensino regular e demais redes de apoio, perpassando na Educação Matemática e, tendo como esteio, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) na construção de uma nova cultura profissional.

2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como importante documento de caráter normativo que define e norteia o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem



desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica subsidiada por princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pela Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Especial e inclusiva e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9394/96) para a formação humana integral em prol de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 1996, 2017).

Já a Constituição Federal de 1988 traz em seu Art. 208 que é o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A BNCC em suas linhas destaca 10 competências que auxiliam na formação acadêmica (conceitual e atitudinal) e na construção de habilidades (procedimentais) do estudante desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, entre elas, destacamos 05 (cinco) competências que estão correlatas ao uso de tecnologia: Conhecimento, Pensamento Científico, Crítico e Criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura digital, buscando sempre contextualizar e dar significado aos desafios interdisciplinares (BRASIL, 2017).

Essas cinco competências apresentam-se interligadas ao uso e aplicabilidade das tecnologias enquanto ferramentas pedagógicas que podem facilitar o acesso e a aprendizagem e até mesmo eliminar barreiras que impedem os estudantes público alvo da educação especial e Inclusiva de terem acesso ao currículo (BRASIL, 2017).

Sendo assim, essa facilidade ou possibilidade de acesso à vida, à sociedade e sucessivamente à educação, é que nos incentiva a busca constante de produção científica, formação continuada e aperfeiçoamento profissional, pois a tecnologia assistiva surge como uma área do conhecimento



com características interdisciplinar, pois a somatória de ações multiprofissionais e seus olhares técnicos frente às limitações sociais, físicas, sensoriais e intelectuais proporcionam ajudas técnicas.

O termo “assistiva” não há uma definição conceitual em dicionário da palavra, porém é um termo utilizado em outros países como sinônimo de “ajudas técnicas”, pois deriva da palavra assistir que quer dizer ajudar, auxiliar.

Segundo Bersch (2006) Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

“A Tecnologia Assistiva deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento” (BERSCH, p. 2, 2017).

Diante da conceituação do que é tecnologia assistiva, para lidar com as incertezas trazidas por essas mudanças, é necessário um amplo trabalho de reflexão coletiva e uma interlocução do trabalho docente da sala regular e o professor especialista da sala de recurso multifuncional quanto ao atendimento educacional especializado (AEE) e diferenciado. “Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (RADABAUGH, 1993).

Os gestores e coordenadores precisam atuar na abertura e na manutenção das salas de recursos multifuncionais (SRMs), numa busca constante de recursos humano técnicos/especializados e de apoio pedagógico. Além disso, é fundamental também atuar nas parcerias com redes de apoio tais como: saúde (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional etc.), transporte, assistência social etc, para o atendimento às



especificidades dos estudantes público alvo da educação especial (EPAEE), matriculados no ensino regular.

Podemos então dizer que o objetivo maior da Tecnologia Assistiva é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, autonomia e participação social.

3. INTERSECÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

Neste artigo, de cunho teórico, podemos perceber o quão importante é o uso das Tecnologias Assistivas na mediação entre o saber (teoria) e a construção de habilidades (prática) no ensino e aprendizagem da Educação Matemática, como mencionado por Bicudo (1993) ao nos chamar a atenção para que a:

[...] pesquisa em Educação Matemática vale. Ela permite que se compreenda a Matemática, o modo pelo qual ela é construída, os significados da Matemática no mundo. Com isso, ela presta serviço à Educação e à Matemática. À Matemática, por ajudá-la a compreender-se. À Educação, por auxiliar a ação político-pedagógica (BICUDO, 1993, p. 22).

Há mais de três décadas, a Educação Matemática vem se consolidando internacionalmente enquanto área de pesquisa. Segundo Bicudo (1993), a Educação Matemática se preocupa com o fazer Matemática, com o compreender a Matemática, com interpretações sobre significados culturais, históricos e sociais da Matemática, bem como as ações político-pedagógicas em seu entorno. "São, portanto, pesquisas que solicitam domínio compreensivo de um vasto horizonte de conhecimentos, como os horizontes da Psicologia, da



História, da Filosofia..." (BICUDO, 1993, p. 20).

Javaroni e Zampieri (2015) corroboram ao destacar que na sociedade contemporânea uso das tecnologias se faz presente em diversos momentos do cotidiano. Em contrapartida, ao lançarmos nosso olhar no sistema educacional, mais especificamente aulas de Matemática, a presença das tecnologias nem sempre acontece.

No entanto, as autoras evidenciam que os debates referente aos processos de ensino e aprendizagem atrelando a matemáticas e as tecnologias vem se expandindo mediante ao fomento na formação inicial e continuidade dos professores.

Apesar dessas possíveis dificuldades, os autores ressaltam a importância de que o professor enfrente suas zonas de risco para promover mudanças em suas práticas, em particular o professor de Matemática. Em contrapartida, eles pontuam que esse não é o caminho mais fácil a ser tomado, e sim, talvez, o mais árduo. Nesse sentido, eles argumentam que o professor avança pouco para essa zona, saindo de seu conforto, se ele não reflete acerca disso com outras pessoas, sejam professores e/ou pesquisadores. Diante disso, "é necessário encontrar formas de oferecer um suporte constante para o trabalho do professor" (BORBA; PENTEADO, 2010, p. 67).

Lembrando que os auxílios tecnológicos não se referem só às TICs, mas sim a todo arsenal de objetos, recursos, jogos, aplicativos e práticas atitudinais que eliminem as barreiras que impedem a aprendizagem de todos os nossos estudantes.

4. ASPECTOS INCLUSIVOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA ASSISTIVA

O governo federal, juntamente com o MEC, estabeleceu a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e,



sucessivamente, disponibilizou notas técnicas explicativas e orientações e serviços relacionados à educação inclusiva, onde todos precisam ser enxergados em suas necessidades e limitações (BRASIL, 2008).

E, dentro dessa proposta inclusiva, remodelou novas bases de atendimento na educação especial para estudante com deficiência, Altas Habilidades e Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento. A educação especial é uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis de ensino e que estabelece ações administrativas e pedagógicas que garantam o acesso de todos à educação de qualidade, permanência e acessibilidade para os estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Segundo Bersch (2017), as redes públicas de educação possuem financiamento para compra de recursos de Tecnologias Assistivas por meio dos programas Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível do Plano de Ações Articuladas - PAR e do Fundeb duplo. O Ministério da Educação introduziu o Serviço de Tecnologia Assistiva nas escolas.

Os diretores ou as secretarias municipais precisam estar atentos aos programas disponibilizados pelo MEC como, por exemplo, o prograd "Escola Acessível" que disponibiliza verba diretamente na escola, na promoção da acessibilidade arquitetônica e compra de recursos de Tecnologias Assistivas.

No sistema - Plano de Ações Articuladas (PAR), " [...] poderão ainda solicitar salas de recursos multifuncionais e verbas específicas para compra de recursos de Tecnologias Assistivas destinados à complementação dos equipamentos já existentes nas salas de AEE" (BERSCH, p.18, 2017).



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, compreendemos que a educação matemática e suas práticas pedagógicas precisam ir além dos cálculos e fórmulas aritméticas, ela precisa manter um diálogo crítico reflexivo com a sociedade e sucessivamente com a realidade da escola. A história, os grandes pensadores matemáticos, as grandes descobertas, tudo isso tem seu espaço, porém precisam fazer sentido e ter significado para os estudantes, pois assim conseguiram associar e fazer uma correspondência com a vida, com a sua realidade, com a necessidade do conhecimento para a construção colaborativa de ajudar na construção desse grande universo.

Refletir a prática docente frente ao ensino e aprendizagem na educação matemática nos permite fazer uma analogia com todas as demais disciplinas, pois a BNCC postula a construção de uma nova cultura profissional, ou seja, é preciso que os professores tenham um novo olhar frente à construção de saberes.

Quando o professor compreende sua realidade, enxerga sua clientela e adequa conteúdos e adapta recursos poderemos afirmar que esse professor compreende o real papel inclusivo entre o ato de aprender e ensinar. Nunca saberemos tudo, porém o desejo de sermos melhores e tornar o mundo de alguém melhor faz valer a pena estar nessa profissão, fazendo do processo educativo muito além do ato de transmitir conteúdo, mas sim fazer da escola uma ferramenta política de participação social e de transformação de realidades.

Precisamos enxergar no outro as marcas da história e compreender que todos nós, independente de sua condição física, sensorial ou de saúde, ajudamos a construir diariamente a realidade que nos cerca e que, querendo



ou não, atinge a todos. Que saibamos olhar as potencialidades que cada um tem, somos mais quando somos juntos, independente de nossas limitações.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. In: Ensaios Pedagógicos, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Assistiva, Tecnologia e Educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, p. 1-20, 2017.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática**. Proposições, Campinas, v. 4, p. 18–23, 1993.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Secretaria de Educação Especial - SEESP. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

JAVARONI, S. L.; ZAMPIERI, M. T. O Uso das TIC nas Práticas dos Professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus desdobramentos. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 998-1022, 2015

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.



MANTOAN. **O direito de ser, sendo diferente, na escola:** por uma escola das diferenças. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE. UFC/SEESP/UAB/MEC. 2010.

PONTE, J. P. Formação do professor de Matemática: perspectivas atuais. In: PONTE, J. P. (Org.). Práticas Profissionais dos Professores de Matemática. 1. ed. [S.l: s.n.], 2014. P. 343–360, 2014.

RADABAUGH, M. P. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities -A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, 1993.



GESTÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ARTICULAÇÃO EMERGENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

MANAGEMENT AND INCLUSIVE EDUCATION: AN EMERGING ARTICULATION IN THE SCHOOL CONTEXT

Andrezza Santos Flores
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP
andrezzaflores6@gmail.com

Solange Vera Nunes de Lima D'Água
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP
solange.agua@unesp.br

Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Faculdade de Engenharia – FEIS/UNESP
harryson@bio.feis.unesp.br

Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 20 – Práticas Inclusivas na Educação Básica

Modalidade: Comunicação oral

RESUMO: A gestão escolar, pautada nos princípios de uma escola democrática, configura-se como uma das principais esferas em que se pode efetivar a educação inclusiva. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância de sua atuação na articulação entre os professores do ensino regular e da sala de recursos, por meio de diálogo, discussões e ações voltadas à inclusão dos alunos com deficiência. Assim, a presente pesquisa objetivou analisar como a gestão escolar viabiliza a articulação entre professores de Ciências e Biologia e da sala de recursos de uma escola pública do interior paulista, com vistas à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala regular. A investigação foi de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso de abordagem descritiva e interpretativa do contexto, permeado pelas observações *in loco* em sala de aula, nas reuniões pedagógicas, além de entrevista semiestruturada, que permitiu uma análise textual discursiva das informações



obtidas. A pesquisa revelou que a gestão escolar viabilizou a articulação entre as professoras de Ciências e Biologia e a da sala de recursos, na escola pesquisada, para a efetivação do AEE na sala regular, carecendo, contudo, de maiores discussões sobre essa temática no ambiente escolar de maneira geral, de tal forma que os profissionais ali atuantes pudessem se apropriar de mais elementos para a potencialização de ações inclusivas efetivas, no âmbito do trabalho coletivo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Gestão Escolar. Ensino de Ciências e Biologia.

ABSTRACT: School management, based on the principles of a democratic school, is one of the main spheres in which inclusive education can be implemented. From this perspective, it is evident the importance of their work in the articulation between the teachers of regular education and the resource room, through dialogue, discussions and actions aimed at the inclusion of students with disabilities. Thus, this research aimed to analyze how school management enables the articulation between science and biology teachers and the resource room one of a public school in the interior of São Paulo, with a view to the implementation of Specialized Educational Attendance (AEE) in the regular classroom. The research was qualitative, characterized as a case study with descriptive and interpretative approach of the context, permeated by on-site observations in the classroom, in pedagogical meetings, and semi-structured interview, which allowed a discursive textual analysis of the information obtained. The research revealed that the school management made possible the articulation between the teachers of Science and Biology and the resource room, in the school researched, for the realization of the AEE in the regular room, however, needing further discussions on this subject in the school environment. in such a way that the professionals working there could appropriate more elements for the potentiation of effective inclusive actions, within the scope of the collective work.

Key words: School management. Specialized Educational Attendance. Science and Biology Teaching.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo se origina a partir de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada "Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva: articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Regular"



que, além de retratar a temática da gestão escolar, fez refletir sobre aspectos relacionados à articulação entre o ensino regular e a sala de recursos, com vistas à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A ideia para tal investigação surgiu desde minha trajetória acadêmica, durante a graduação, cujo estudo de conteúdos de Ciências e Biologia e recursos didáticos para alunos com Deficiência Visual (DV) permitiu entender o papel fundante da equipe gestora na articulação entre o trabalho dos professores dessas disciplinas e o atendimento direcionado a alunos com cegueira total e baixa visão.

Dessa forma, à medida que os estudos se desenvolviam, evidenciava-se a responsabilidade direta da gestão escolar na oferta de um ensino inclusivo e, também, na mediação entre o professor da sala de recursos e o da sala regular, o que provocou a necessidade de entender as formas de manifestação dessa incumbência gestora na escola.

Com isso, então, surgiu o interesse em obter resposta para a pergunta sobre como a gestão escolar viabiliza a articulação entre o trabalho pedagógico da professora da sala de recursos e o dos professores de Ciências e Biologia, com vistas à efetivação do AEE, o que culminou em um processo de investigação desenvolvido na forma de mestrado acadêmico.

Isso posto, diante da amplitude do universo em que a pesquisa se inseria, delimitou-se o objetivo a ser alcançado, de modo a ser possível responder à pergunta proposta, tal qual mencionada.

2. OBJETIVO

Analisar como a gestão escolar viabiliza a articulação entre a professora da sala de recursos e os professores de Ciências e Biologia, em uma escola pública do interior paulista, com vistas à efetivação do AEE.



3. FUNDAMENTAÇÃO

Atualmente, movimentos sociais e algumas organizações têm-se ocupado do cenário da educação inclusiva, o que reverbera declarações, documentos internacionais e políticas nacionais de destaque na área educacional, com o objetivo de garantir acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola, culminando em processos inclusivos como o AEE das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

De acordo com Alves (2006), a denominação SRMs se refere ao espaço utilizado para o atendimento de diferentes necessidades educacionais, como possibilidade de oferta de 'complementações ou suplementações' curriculares, desenvolvidas no contraturno escolar, conforme está posto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Contudo, o conceito de inclusão vai além do paradigma de deficiência (BEZERRA; OLIVEIRA, 2016) e, nessa lógica, torna-se substancial a colaboração de todos os membros da escola, de maneira a ampliar a criação de espaços e ações de oferta de ensino inclusivo.

Sendo assim, nesse contexto se insere a articulação entre o AEE e a sala regular que, de acordo com Ropoli *et al.* (2010), é considerada indispensável. No entanto, a efetivação de tal articulação passa pelos desafios das mudanças estruturais e organizacionais, próprias das práticas da gestão escolar e dos demais profissionais do ambiente escolar, conforme salientam Freitas *et al* (2016).

Logo, surge a necessidade de novas formas de gestão escolar, relacionadas ao envolvimento direto do gestor na dimensão pedagógica, cujo fim seja a proposta de uma escola inclusiva. Nesse esteio, Monteblanco (2015) considera a figura do gestor fundamental, tendo em vista as demandas



escolares diárias, de natureza consideravelmente complexa, diante dos desafios do desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

4. METODOLOGIA

A abordagem metodológica do estudo desenvolvido foi qualitativa, já que voltada à compreensão do fenômeno, a partir de sua interpretação, conforme atesta Gonsalves (2001). Quanto à natureza, foi uma pesquisa aplicada, pois teve como escopo gerar conhecimentos para aplicação prática, além de ser direcionada à resolução de questões específicas (SILVA E MENEZES, 2001).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, tratou-se de um estudo de caso, dada a natureza da investigação, pois visou à interpretação de um contexto (GIL, 1991). Além disso, tal procedimento é considerado suficiente para a análise de um fenômeno, tornando possível a abordagem minuciosa de uma experiência, além da colaboração nas tomadas de decisões sobre o problema estudado, incluindo possibilidades de modificações (GONSALVES, 2001).

Nesse caso, cumpre ressaltar que a pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o protocolo CAAE 65414917.2.0000.5402, e se desenvolveu com a equipe de gestão escolar (Diretora, Vice-diretora e Coordenadora Pedagógica), além da professora da sala de recursos e professoras de Ciências e Biologia, sujeitos da pesquisa que, por sua vez, tiveram sua identidade resguardada.

A professora de Ciências lecionava para a aluna com cegueira total, e a de Biologia, para o aluno com baixa visão. Ambos eram atendidos na sala de recursos no período inverso ao ensino regular. A imersão no ambiente de pesquisa ocorreu após a autorização do Comitê de Ética e contou com observações, registradas no Diário de Campo, e entrevista semiestruturada.



As observações ocorreram nas aulas regulares de Ciências e Biologia, sala de recursos, reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), reuniões de pais, reunião de replanejamento e conselho de classe/série, em um período de 12 semanas, totalizando 168h10min em campo. A entrevista, do tipo semiestruturada, foi realizada com todos os sujeitos da pesquisa, e suas perguntas, distribuídas em categorias, seguiram um roteiro previamente elaborado.

Os dados constituídos foram analisados de acordo com o referencial da análise textual discursiva, abordagem que transita entre duas formas de análise consagradas na pesquisa qualitativa, quais sejam, a análise de conteúdo e a análise do discurso, segundo Moraes e Galiazzi (2006). Dessa forma, foi possível a triangulação dos dados (observações, entrevistas e fundamentação teórica), cujas indicativas atuaram assertivamente na busca da resposta para o problema pesquisado.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa etapa do trabalho, buscou-se angariar e organizar elementos semelhantes, a partir de categorizações, de modo a possibilitar reflexões e a consequente compreensão do tema estudado, considerando o problema levantado pelo estudo.

A escola pesquisada e a educação inclusiva

Silveira (2009) aponta que o acolhimento de um aluno com deficiência não é a única prerrogativa para incluir. Para a autora, o que faz a diferença é a forma como a gestão da escola se posiciona frente a todos os estudantes, com ou sem deficiência, cuja atuação deve passar pelo desenvolvimento de ações e posturas permanentes sobre o reconhecimento da diversidade no humano, atribuindo-lhe valor pedagógico, o que requer a disseminação de valores.



Nesse contexto, ao ser entrevistada, a diretora da escola estudada apontou como maior problema a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência, e não as atividades gerais do ambiente escolar. Nesse sentido, ela defende a reunião do conselho de classe/série como um momento fundamental, pois oportuniza o acompanhamento da evolução acadêmica alcançada por esses estudantes.

Nessa lógica, importa notar que a observação dessa reunião permitiu verificar o compartilhamento das atividades desenvolvidas por tais alunos, bem como seus resultados, além da disposição da coordenadora em contribuir no auxílio e orientação para melhorar o rendimento desses estudantes.

Práticas inclusivas na escola

No que se refere à prática docente inclusiva, investigou-se a forma como elas aparecem no cotidiano escolar e como são explicitadas, a partir das intervenções da gestão, no trabalho dos professores do ensino regular com os alunos deficientes.

No campo de pesquisa, observou-se que a professora de Ciências utilizava vários recursos para dinamizar a sua aula. Em uma das atividades, por exemplo, montou-se conjuntamente o experimento relacionado ao conteúdo 'reprodução', utilizando sementes de girassol, lentilha e feijão, além de outros materiais que, assim como as sementes, permitissem uma percepção tátil, no momento da explicação do passo a passo, tais como béquer, algodão e água.

Nesse caso, a aluna DV tateava todos os materiais, enquanto a professora explicava os conceitos necessários. A aluna se mostrava interessada pelas aulas proporcionadas pela professora e, à medida em que os conceitos eram trabalhados, observava-se também a sua capacidade de fazer associações com acontecimentos do seu cotidiano.



Sendo assim, percebeu-se que utilização de recursos didáticos apropriados, especialmente no ensino de Ciências e Biologia, constitui-se em fator primordial, tendo em vista que os conteúdos dessas disciplinas são considerados abstratos demais para o estudante DV; assim, essa lacuna deve ser preenchida com estratégias que possibilitem a exploração tátil e a formação do mapa mental daquilo que é oferecido para tatear (CARDINALI; FERREIRA, 2010).

No caso da professora de Biologia, que lecionava para um aluno com baixa visão, foi possível observar outras estratégias, além da percepção tátil, desenvolvidas para que o aluno tivesse condições de acompanhar o conteúdo ministrado, quais sejam, leitura oral da apostila e a ampliação dos esquemas feitos na lousa para todos os alunos.

No que tange às estratégias de ensino, interessa lembrar que muitas vezes não há a necessidade de recursos diferenciados, conforme indicam Laplane e Batista (2008). O mais importante, nesses casos, é a presença de um professor atento, inteirado e proativo, capaz de identificar cada uma das necessidades dos seus alunos.

Cumprir registrar que, na escola em que a pesquisa foi realizada, identificou-se que muitas das atividades diferenciadas aplicadas no ensino de Ciências podem ter sido desencadeadas nas reuniões de ATPC, momento em que a professora da sala de recursos apresentava metodologias sobre a utilização de materiais em alto relevo e percepção tátil no processo de ensino e aprendizagem, como forma de incentivar o trabalho com recursos didáticos dessa natureza.

As relações interpessoais na unidade escolar

Na esteira dos resultados encontrados, não menos importante é saber como as questões relativas à inclusão são discutidas com pais e alunos. Nesse aspecto, a gestão da escola lócus de pesquisa entende que a



participação dos pais dos estudantes ainda se constitui em um dos desafios a serem enfrentados.

Nesse encadeamento, a professora de Ciências relata que esse tema é trabalhado inicialmente com os pais/responsáveis no momento em que o aluno com deficiência chega à escola, ocasião em que se conhece a realidade do estudante e da sua família. Segundo a docente, percebe-se que os pais/responsáveis, de forma geral, necessitam ser orientados e sensibilizados a contribuir com a escola no trabalho a ser desenvolvido com seus filhos (GLAT; PLETSCHE, 2004).

Com relação aos alunos, Mendes, Rodrigues e Capellini (2003) asseveram que cabe à equipe escolar a incumbência de sensibilizar e informar os estudantes sobre a melhor forma de lidar com os aspectos inclusivos na escola, tendo em vista que a convivência com a diferença exige um aprendizado a ser construído e que, colocado gradualmente em prática, pode valorizar as potencialidades de cada indivíduo no contexto educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência de campo na pesquisa realizada, associada aos pressupostos teóricos relacionados à educação inclusiva, propiciou a oportunidade de verificar, na reunião de ATEC, a organização da escola para a discussão sobre a inclusão, especialmente relacionada aos alunos com DV que frequentavam a sala regular e, no contraturno, a sala do AEE.

Por ocasião de tal reunião, os conhecimentos, ideias e estratégias de ensino inclusivas eram compartilhadas entre as professoras de Ciências e de Biologia e a da sala de recursos, por intermédio da coordenadora pedagógica, de modo a buscar formas e possibilidades de qualificação para o desenvolvimento das aulas dessas disciplinas, para uma aluna DV.



No entanto, ao compartilhar um espaço conjunto com os demais docentes, a professora da sala de recursos tinha oportunidade de instruir não somente a professora dessas disciplinas, mas toda a equipe presente na reunião, abordando práticas de percepção tátil, ampliação de esquemas e outras atividades apropriadas às necessidades dos alunos com baixa visão.

Assim, pôde-se verificar que o ensino de Ciências e de Biologia em uma perspectiva inclusiva não é uma empreitada fácil, pelas especificidades encontradas nos conteúdos disciplinares que, por sua vez, caracterizam um grande desafio para alunos DV ou com baixa visão, pelo seu alto grau de abstração.

Porém, como a inclusão não se relaciona apenas a alunos com deficiência, mas se expande para a discussão da heterogeneidade encontrada na escola, pode-se dizer que a investigação realizada identificou avanços na aplicação de práticas inclusivas para conteúdo de outras disciplinas, cuja essência também abstrata assim o exigia.

Outrossim, concluiu-se ter havido progressos quanto à viabilidade criada pela gestão, especificamente pela coordenadora pedagógica, para que professores do ensino regular, de disciplinas como Ciências e Biologia, e a professora da sala de recursos, trabalhassem conjuntamente para efetivar o AEE na classe comum.

Contudo, para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo por toda a equipe, seria necessária uma intervenção mais abrangente da gestão da escola, tendo em vista que a articulação possibilitada se restringia às reuniões pedagógicas, sem desdobramentos expressivos no cotidiano das salas de aula.

Assim, torna-se importante a continuidade de pesquisas na temática inclusiva, especialmente do ponto de vista da gestão escolar, dada a importância de sua atuação na articulação entre os professores, para a



construção de um ambiente coletivo em que as pessoas se encontrem iguais, na diferença e na diversidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006, 36 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BEZERRA, M. J. S.; OLIVEIRA, G. F. Escola Inclusiva: Articulação Curricular. **Id online Revista multidisciplinar e de Psicologia**, v.10, n. 31. Supl3, p. 237-245, 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/suRY0>. Acesso em: 04 jan. 2017.

CARDINALI, S. M. M.; FERREIRA, A. C. A aprendizagem da célula pelos estudantes cegos utilizando modelos tridimensionais: um desafio ético. **Revista Benjamin Constant**, v.1, n.46, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2v7ECOV>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

FREITAS, F. P. M.; SCHNECKENBERG, M.; OLIVEIRA, J. P.; FREITAS, C. C. G. A formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa "Educação inclusiva: Direito a diversidade". **Revista Espacios**, v. 37, n.33, p.1-15, 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/egiwF>. Acesso em: 03 mar. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, n. 24, p. 33-40, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2NRLYP9>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre a iniciação da pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2001. 79 p.



LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Revista Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a05.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2KRFPEN>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

MONTEBLANCO, V. M. **A escola comum/educação especial**: a relação da gestão e as práticas inclusivas. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7190>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: A escola comum inclusiva. In: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010, p. 1-52. Disponível em: <<https://bit.ly/2zy5vkw>>. Acesso em: 07 set. 2017.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 3 ed. Revisada e atualizada. Florianópolis p. 121, 2001. Disponível em: <encurtador.com.br/oxz56>. Acesso em 20 nov. 2017.

SILVEIRA, S, M. P. **A gestão para a Inclusão**: uma pesquisa ação colaborativa no meio escolar. 2009. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/lsP05>. Acesso em: 03 nov. 2017.



DEMANDAS E PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

DEMANDS AND TRAINING PROCESSES IN SPECIAL EDUCATION WITH TEACHERS THAT TEACH SCIENCE AND MATHEMATICS.

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo – UNIFESSPA – luceliaccr14@gmail.com

Thayná Cristina Dias e Dias – UNIFESSPA – thaynadias55@hotmail.com

Cremilda Peres Cangussu de Abreu – UNIFESSPA/PPGECM –

cremilda.abreu@uniesspa.edu.br

PIBIC/CNPq- UNIFESSPA

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: comunicação oral

RESUMO: O presente trabalho constitui um diálogo da educação especial nas áreas de Ensino de Ciências e Matemática, identificando e analisando as demandas que os professores enfrentam no cotidiano escolar para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas com alunos público alvo da educação especial, desenvolvendo nesse período um processo formativo com professores já mencionados. O estudo pautado na abordagem qualitativa, com um viés de pesquisa colaborativa, na qual há um protagonismo dos professores no processo de construção de conhecimentos e práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, assumindo o papel de pesquisador da sua própria prática. Participam do estudo ao todo vinte e cinco professores da educação básica das áreas de Ciências (Física, Biologia, Química) e Matemática. O caminho metodológico abrange algumas etapas: primeiro: seleção das escolas envolvidas e procedimentos éticos, segundo: grupo focal levantamento de demandas, terceiro: participação no curso de “Educação especial e ensino inclusivo em Ciências e Matemática” no ambiente virtual da aprendizagem (AVA), quarta: etapa de avaliação do processo formativo e resultados com realização do segundo grupo focal para reflexões dos professores a respeito do curso. Espera-se com esse trabalho proporcionar espaços formativos e contribuir com novas práticas inclusivas dentro da sala de aula com os professores das áreas de Ciências e Matemática.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação continuada de Professores. Ensino Ciências e Matemática.

ABSTRACT: The present work constitutes a dialogue of special education in the areas of Science and Mathematics Teaching, identifying and analyzing the demands that teachers face in daily school to develop inclusive pedagogical practices with students targeting special education, developing in this period a process training with teachers already mentioned. The study is based on a qualitative approach, with a bias of collaborative research, in which there is a protagonism of teachers in the process of building knowledge and pedagogical practices in the inclusive perspective. assuming the role of researcher of his own practice.



Twenty-five teachers of basic education in the areas of science (physics, biology, chemistry) and mathematics participated in the study. The methodological approach includes some steps: first: selection of the schools involved and ethical procedures, second: focus group, survey of demands, third: participation in the course of "Special Education and Inclusive Education in Science and Mathematics" in the virtual learning environment (VLE) , fourth: stage of evaluation of the training process and results with completion of the second focus group for teachers' reflections on the course. This work is expected to provide formative spaces and contribute to new inclusive practices within the classroom with Science and Mathematics air teachers.

Key word: Special education. Continuing Teacher Training. Teaching Sciences and Mathematics.

1. INTRODUÇÃO

No que se refere a inclusão escolar de pessoas com deficiência, os movimentos sociais de grupos historicamente marginalizados em meados dos anos 80, vêm se ressignificado e incorporando lutas não só na condição educacional mais em todas as outras dimensões. Dado isso, os governos se incumbem de fomentar, garantir e concretizar princípios da Educação Inclusiva, em que algumas normativas internacionais o Brasil é signatário (Salamanca, 1994; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2008). Com o intuito de prove a equidade de oportunidades a todos, inclusive a pessoa com deficiência, como também a eliminação de todos os tipos de barreiras.

As bases legais que regem a educação básica abarcam um amplo conhecimento teórico, e visam complementar os projetos que as escolas devem executar no âmbito educacional, visando seus objetivos específicos para o contexto onde está inserida. Nessa disposição os Parâmetros Curriculares Nacionais, quer de ensino Fundamental segundo segmento (1998), ou ensino Médio (2000), representam um ponto de partida para ser pensar sobre o currículo escolar, dialogando em suas habilidades e competências objetivos curriculares que estimulem ao desenvolvimento do aluno em um conteúdo, na maioria das vezes homogeneizado. Que por sua vez, tende a se implementar, mais especificamente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC,

encontrando currículos globais, com noções que requer ao aluno habilidades que contemplam conhecimentos de ciências ocidentais, um currículo prescrito em que se tende como superior, aos outros conhecimentos dos diversos grupos étnicos e culturais, ainda afirma El-hani et al (2006, p. 162) “Ao mesmo tempo, ensina-se uma ciência suspostamente neutra, desprovida de implicações sócias ou compromissos éticos e políticos (...)”

O ensino de ciências para o autor supracitado:

Não se trata de um problema experimentado por uma minoria dos alunos, uma vez que, para a maioria das pessoas a ciências não constituem cultura primeira na qual suas visões de mundo se desenvolvem. Ou seja, as salas de aula de ciências são sempre multiculturais, abrigando um enorme contingente de alunos que, para aprender ciências, precisam transitar de sua cultura primeira para as ciências, como segunda cultura. (EL-HANI, 2006, p. 170)

Ao falar sobre a interdisciplinaridade do ensino em ciências e matemática nas propostas que as bases legais oferecem. Entende-se aqui como ciência: biologia, física e química. Chassot (2002, p. 98) revela que:

É fácil entender o quanto as determinações oficiais buscam definir, por exemplo, o ensino de química como parte da área das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Sou quase levado a inferir que há muitos envolvidos com esse ensino que não se dão conta de onde e como estão localizadas a física ou a química nas propostas curriculares.

Vale ressaltar que em termo de publicações sobre educação inclusiva dentro da área de ensino de ciências, ainda são poucos artigos científicos que são publicados trabalhando com esse viés, seja de criações metodológicas, demandas e formação de professores. No qual com a LDB desde de 1996, tornou a Educação Especial uma



modalidade de ensino, só após 10 anos de Lei que estão se pensando nas demandas que surgem no ensino regular das disciplinas específicas para os alunos público alvo da educação especial.

Ao se pensar no público que as escolas atendem, sendo singulares multiculturais, com necessidades específicas diversas. A declaração de Salamanca evidencia alguns grupos historicamente marginalizados, que as escolas têm que assegurar o ensino obrigatório. É preciso que os currículos apresentem uma função social na vida de todos os alunos, valorizando a diversidade presente em cada espaço, com isso, favorecendo o ensino aprendizagem de todos, inclusive dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/Superdotação. Como Tadeu (2005) discorre a ideia no viés de currículo fenomenológico no qual "(...) eles são encorajados a aplicar à sua própria experiência ao seu próprio mundo vivido (...). Com isso, "(...) procuraria destacar os aspectos subjetivos, vividos, concretos, situados, da experiência de tempo da criança."

Analisar o currículo como, interdisciplinar e contextualizado em que se ultrapassar os livros didáticos e romper as didáticas tradicionais, visando conteúdos significativos e concretos, está se pensando em possibilidades de maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, PAEE1 ou não.

2. OBJETIVO

Identificar a demandas dos professores das disciplinas de ciências e matemáticas, para a promoção de práticas inclusivas com os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

3. FUNDAMENTAÇÃO





A pesquisa tem como um de seus principais focos, mediar a construção de práticas inclusivas pelos professores que atuam na educação básica com as áreas de Ciências e Matemática, e para tal, é preciso que os professor participantes da pesquisa, sejam os próprios pesquisadores de suas práticas dentro da sala de aula, refletindo sobre a teoria e transformando suas práticas, a autora que o respectivo trabalho se baseia essas linha, estabelece que:

A pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores no processo de investigação de determinado objeto de pesquisa, frequentemente proposto por um ou mais de um pesquisador universitário. A idéia da colaboração entre pesquisadores e docentes, para a construção de conhecimento ligados à prática de ensino, provém da constatação do distanciamento entre o mundo da prática profissional e o da pesquisa. (IBIAPINA, 2008, p. 30).

Ao buscar um currículo de Ciências e Matemática inclusivo, é preciso que este complemente o cotidiano dos alunos presentes na sala, incorporando temas que sejam de encontro com que o aluno vive mais não sabe como explicar cientificamente, Chassot (2018, p. 112) revela que a Ciência é uma linguagem do mundo, em que pode ser compreendida como uma cultura.

Para sustenta a perspectiva de currículo que se adequam as necessidades específicas das salas de aula, Zerbato e Mendes (2018, p. 150) elucidam uma forma de ensino pautada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que se caracteriza por um viés voltado para o aluno no centro do processo educativo, ele sendo indivíduo único e singular com emoções afetivas que afetam sua aprendizagem significamente.

Os conhecimentos estudados precisam ter conexão com seu cotidiano, para ter significado, e assim valer a aprendizagem do aluno. Para as autoras, os materiais concretos, que são adaptados para certo tipo de aluno, podem ser repensados para atender a todos os estudantes da turma, como modo de favorecer e ampliar os

conteúdos, em especial se tratando do ensino de ciências e matemáticas as representações dos conteúdos. Desta forma, as autoras supracitadas analisam o DUA como uma nova metodologia de ensino em que “Quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo”.

4. METODOLOGIA

A pesquisa se identifica em dados qualitativos, por ser focada em interpretar e descrever as demandas que serão obtidas, a partir das propostas dos professores no que diz respeito as práticas formativas. Flick (2019, p. 21) evidencia que:

Ao mesmo tempo, a pesquisa qualitativa muitas vezes não se restringe à produção de conhecimento ou a descobertas com propósitos científicos. Com frequência, a intenção é mudar a questão em estudo ou produzir conhecimento relevante em termos práticos, ou seja, produzir ou promover soluções para problemas concretos. As abordagens de pesquisa participativa ou pesquisa-ação envolvem pessoas (ou instituições) no planejamento e, às vezes, na condução de pesquisas que pretendem produzir resultados relevantes a elas

O estudo envolverá análises e validação de demandas oriundas do trabalho pedagógico do professor da área de Ciências e Matemática que atuam com alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/Superdotação fundamentada nos princípios da educação inclusiva e desenho universal da aprendizagem.

A utilização de pesquisa colaborativa, assumida neste trabalho proporciona situações para que os professores refletiam sobre sua docência, promovendo investigações em que os professores serão co-pesquisadores se suas próprias práticas profissionais (IBIAPINA, 2008, P.20). Com estas reflexões, a pesquisa colaborativa pretende “entre pesquisadores e docentes, para a construção de conhecimentos ligados à

prática de ensino, provém da constatação do distanciamento entre o mundo da prática profissional e o da pesquisa.” (IBIAPINA, 2008, p. 30).

A utilização de grupo focal com os professores tem a finalidade de favorecer a coleta de dados, das experiências familiares e discussões em comum relacionado as práticas dos professores com seus alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/Superdotação, como também outras demandas que possivelmente possam ter. com ele se pôde fazer entrevista sobre o tema proposto, em que segundo Gatti (2012, p. 10)

Comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados. Quanto ao uso de questionários, o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta.

A pesquisa foi apresentada primeiramente nas escolas por meio do folder esclarecido do que se tratava, em seguida apresentamos para os professores a pesquisa e o curso de formação (com carga horária de 180) a ela associada. Como também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para todos os professores que quiserem participa da pesquisa.

- **Participantes do estudo:**

Professores de quatro escolas do sistema público da Cidade de Marabá, do Ensino Médio que atuam nas áreas de Biologia, Física, Química, Biologia e Matemática com alunos público alvo da educação especial, sendo no total 30 professores das disciplinas já mencionadas.



- **Realização de Grupos Focais: levantamento de demandas para formação e prática pedagógica inclusiva**

Nesse momento, organizou-se um roteiro de questões disparadoras e foram realizadas 3 sessões de Grupos Focais que ocorreram nos meses de abril e maio de 2019, abrangendo um total de 17 participantes professores das áreas de Matemática, Física, Química e Biologia. As sessões foram filmadas e foram transcritas, depois foram categorizadas pelos principais desafios que enfrentam os professores para desenvolver um ensino inclusivo que contemple a inclusão de alunos PAEE.

- **Sistematização dos dados Grupo Focal e planejamento e desenvolvimento a proposta do curso**

A sistematização das demandas de foram analisadas e fundamentarão o desenvolvimento curricular do curso de aperfeiçoamento que será desenvolvido no ambiente virtual de aprendizagem/AVA a ser desenvolvido na plataforma Moodle da Unifesspa <<https://moodle.unifesspa.edu.br/my/index.php>>.

Cabe ressaltar que se incorporou na pesquisa a escolha dos nomes para os módulos do curso feita pelos próprios professores participantes, como forma de colaboração e afirmação das demandas já indicadas por eles. Assim foi criado um questionário online pelo formulário eletrônico *google forms*¹, com o intuito dos professores votarem em alguns nomes (temáticas evidenciadas nos grupos focais) dos quatro módulos do curso/formação, os nomes dos módulos votados foram:

1º módulo: Princípios inclusivos e o Ensino de Ciências e Matemática;

2º Módulo: Didática inclusiva no campo da Ciência e Matemática;

¹ O formulário se encontra no respectivo endereço eletrônico:
https://docs.google.com/forms/u/1/d/12Kl_kwA8QLiQ2qy0KMIduwnAPCS-I5yn62dcNp0c--M/edit?usp=sf_link



3º Módulo: Como avaliar o aluno Público Alvo da Educação Especial, nas áreas de ensino de Ciências e Matemática;

4º Módulo: Produção de materiais didáticos acessíveis: pressupostos e práticas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os grupos focais foram realizados nos dias 25 de abril, 13 e 21 de março de 2019 nas escolas participantes da pesquisa já mencionadas, englobando as áreas de ensino de Biologia, Física, Química e Matemática. A partir das demandas levantadas pelos professores, foi possível identificar que em relação a perguntas sobre a atuação dos professores com alunos PAEE, em que outros pontos dialogam com essa questão como, se houve na formação inicial temas relacionados à educação especial, e o que entendem acerca da política de educação inclusiva.

Para uma explanação objetiva e prática dos resultados, foram definidos alguns eixos temáticos, tais como:

a) Formação inicial para uma educação inclusiva

Quando analisadas as respostas, elas percorrem alguns caminhos singulares nos grupos focais realizados, no sentido de que os docentes não foram preparados para ser professores de alunos PAEE em que, essas discussões não percorrem no que diz respeito a formação inicial, como também pós-graduações que remetem a área de exatas, os três aspectos estão ligados à medida que sem conhecimento dos direitos que os alunos PAEE tem à respeito de educação, não há efetivação do ensino destinado à eles, e sem estudos que envolvam educação especial, na academia nos cursos de licenciatura não há atuação do professor para com esse público.

(...) Nós não temos preparação nenhuma na universidade fiz especialização nunca tive nada que me incentiva-se a trabalhar com educação especial, no meu



mestrado também não, na minha graduação também não, sempre era dito para se trabalhar com os alunos que a gente chama de normais. Então a gente não tem preparação nenhuma você tem que chegar e né. (Professora 1 Plínio, 2019).

b) Planejamento, ensino e aprendizagem dos alunos PAEE

Ao ser perguntado sobre o processo de ensino, planejamento e situações de ensino acessíveis das disciplinas de Biologia, física e Química, foram observadas que as problemáticas enfrentadas por eles, se focalizam no aluno, a quem tem a necessidade e não estar conseguindo progredir nas aulas, algumas vezes estabeleciam comparações de alunos com deficiência que progrediam nas disciplinas e outros alunos que não aprendiam o que era exposto.

Porém, os professores têm ciência que só com o livro didático não conseguem suprir as necessidades de seus alunos dentro de sala para a aprendizagem dos conteúdos ofertados nas disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática. Mendes (2010 p. 39) esclarece que “A inclusão pressupõe que as diferenças humanas são normais e desejáveis, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à diversidade decorrente de diferenças de origem pessoais, sociais, culturais e políticas.”

Cabe destacar que em todo esse processo de grupo focal com os professores pesquisadores, não só iniciou o levantamento das demandas para práticas inclusivas, mas, suscitou reflexões acerca de como o professor está atuando com o aluno que apresenta necessidades específicas em sua sala, em que esta reflexão e respostas no grupos focais, subsidiam o início das propostas de pesquisa colaborativa assumida neste trabalho. Em que de explana Ibiapina (2008):

A formação de professor como pesquisador sustenta-se na idéia básica de que as situações educativas são singulares e significativas e dependem das intenções



atribuídas por seus protagonistas. Por essa razão, os teóricos dessa corrente rejeitam toda pretensão da determinação de técnicas para serem aplicadas na sala de aula. Defendendo, predominantemente, que o professor é um pesquisador de sua própria prática, devendo refletir sobre os conceitos nela implícitos. A ênfase na atividade reflexiva esta no ato de pensar, de examinar com senso crítico e sistemático a própria atividade prática. (IBIAPINA, 2008. p. 67)

c) Apoio Especializado e processos de avaliação para o aluno PAEE

As respostas a essa temática foram divergentes quando de agrupa por escola, pois, em uma das escolas não se têm Sala de Recursos Multifuncionais, por mais que a escola possui alunos público alvo da educação especial. O que relatados pelas professoras da referida escola, elas ficam se apoio para com esses alunos, em que se incorpora a temática de educação especial em algumas formações bimestrais.

Entretanto, encontramos experiências exitosas nas falas dos professores, como o processo de avaliação empregado por uma das professores participantes, no qual ela explica que suas provas:

As minhas provas eram adaptadas só pra leitura, mas ele tem a facilidade do cálculo mental, ele tem facilidade da tabuada que era mais cobrado, claro que era todo o conteúdo como eu trabalho com os outros. Mas eu trabalhei com ele até onde pude né, então a gente trabalhou bastante regra de três, na matemática a gente trabalhou proporção, trabalhou equação, sistema de equações sempre com a ajuda do professor especialista nessa área. A prova era toda de marca eu fazia todas discursivas ai eu lia, e depois falava sobre as alternativas pra ele sempre não foi nenhuma de escrever todas eram de marca, eram objetivas. (PROFESSORA 15 CEEJA, 2019).

Outro professor, enfatiza exemplos de como trabalhar com alunos com deficiência visual em um determinado assunto da disciplina de Física:

A avaliação de Física é feita com material palpável né, com um material totalmente diferenciado né, por exemplo na parte do 1º ano, a parte de cinemática, em que a cinemática é, vamos conceitua que a cinemática é a parte da Física que estuda os movimentos, mas não se preocupa com a causa que produziu aqueles movimentos. Eu tenho um carro, eu vou colocar o carro no ponto A, esse carro vai ter que se deslocar até um ponto B então, ele vai ter um deslocamento. Se eu tivesse trabalhando com aluno com deficiência visual eu teria que produzir um material, confecciona um material em que, ele pudesse palpar um ponto A, pudesse palpar o ponto B, o aluno iria deslocar no momento que ele deslocasse



eu ia fazer uma comparação com o tempo que ele sai da casa dele até a escola. Se o aluno sair 7 horas da casa dele, ele não vai chegar 7 horas na escola, seria a mesma coisa que o deslocasse o carro A... o carro do ponto A ao ponto B, se ele sai 7 horas do ponto A ele não vai chegar 7 horas no ponto B, então levasse um tempo.....então essas informações de deslocamento e tempo eu vou dizer a ele que nós necessitamos de uma operação matemática da Divisão para dividir o espaço pelo tempo e aí nós encontraremos a velocidade média, seria nesse sentido. (PROFESSOR 14 PLÍNIO, 2019).

d) Contribuições dos casos de ensino no curso/formação como ferramenta para o desenvolvimento reflexivo dos professores.

Uma das propostas estabelecidas no curso no AVA para fomentar as reflexões dos professores de Ciências e Matemática, além dos grupos focais, foi introdução em alguns módulos de casos de ensino, neste respeito se produziu três casos de ensino, são estes: **Caso 1: Ser professor no contexto da educação inclusiva e o público alvo da educação especial, Caso 2: Didática inclusiva e a participação e aprendizagem de alunos com deficiência – análise do caso de ensino e planejamento de intervenções didáticas no ensino de Ciências e Matemática, Caso 3: Aplicação do desenho universal de aprendizagem no ensino de Ciências e Matemática.**

No que se compreende com casos de ensino, Rabelo (2016, p. 96) afirma que:

Deste modo, os casos de ensino, expressam pensamentos dos professores sobre uma dada situação concreta de sala de aula, e costumam revelar o que os protagonistas do processo de ensino fazem, sentem, pensam e conhecem, funcionando como uma estratégia pedagógica de grande importância para aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores na medida em que se analisando a complexidade da sala de aula relatada em um caso, mobilizam-se conhecimentos para interpretar, analisar e refletir o conteúdo de caso, esse processo expressa a dimensão educativa deste instrumento.

Assim, as análises feitas pelos professores das áreas específicas, serão pensadas como forma de reflexão crítica sobre as experiências que os caso de ensino irão propiciar, se são iguais ou diferentes das experiências vivenciadas por ele dentro da



sala de aula comum regular, com alunos com deficiência transtorno do espectro autista e altas habilidades/Superdotação.

e) Curso: Educação Especial e ensino inclusivo de Ciências e Matemática

A proposta de trabalhar com curso Ead para a formação de professores da educação básica, foi pensada a partir de algumas Universidades que já usam essa ferramenta, mais exclusivamente pelo curso de formação Ead que foi realizado com professores da educação especial, na tese da referida Orientadora da pesquisa.²

A Plataforma Moodle é vinculada pelas Pró-Reitorias³ da UNIFESSPA, articulando cursos de capacitação docente da UNIFESSPA, aperfeiçoamento e formação continuada para professores da rede básica. O curso/formação foi pensando na distribuição de quatro módulos divididos por temáticas específicas em cada um dos módulos, que contemple a Educação Especial com a transversalidade no ensino de Ciências e Matemática, dado isso, nesses módulos além de texto sobre a temática com reflexão dos professores, introduziu em três dos quatro módulos proposta de intervenção com as reflexões e análises dos casos de ensinamentos já mencionados.

O curso iniciou no dia 10 de agosto, no entanto, do período de 20 a 31 de julho de 2019 os professores que compõem a pesquisa já estarão em ambientação com a plataforma Moodle, realizando habituação e adaptação das ferramentas que serão utilizadas por eles.

² Tese de Doutorado intitulada: "**casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**"

³ As Pró-reitorias são respectivamente: Pró-Reitoria de extensão e assuntos estudantis, Pró-Reitoria de ensino e graduação e Pró-Reitoria de pós-graduação, pesquisa e inovação tecnológica.



As possibilidades que o curso/formação busca como resultados para a formação de professores é fazer com que no contexto de pesquisa colaborativa, o qual se baseia o trabalho, assim, os professores serão reflexivos e críticos do que será estudado no curso. O primeiro módulo nomeado pelos professores de **Princípios inclusivos e o Ensino de Ciências e Matemática**, nessa fase, os professores se fundamentaram teoricamente e bases da política de educação inclusiva, educação especial e alunos com deficiência, e como pode ser pensando o ensino de Biologia, Física, Química e Matemática na ênfase na Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que com esse trabalho que a partir da sistematização e análises da demandas que os professores das áreas de Ciências e Matemática apresentam no desenvolvimento de suas práticas em sala de aula, com que essas necessidades sejam supridas no curso em que o dialogo que esta emergindo propicie a descobertas de novas práticas pedagógicas, por meio da ação-reflexão-ação que os casos de ensino irão estimular os professores participantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm .
- BRASIL, Mec. Parâmetros curriculares nacionais. v. 2. Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> .
- BRASIL. Ministério da Educação/ SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948/2007 . Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 13.146, de 06 de junho de 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm > Acesso em 25 jul. 2018.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Rev. Bra. Ed. nº 21, set./dez, 2002, p. 157-158.
- GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Liber livro. Brasília, 2012.



EL-HANI, C. N. SEPÚLVEDA, C. Referenciais Teóricos e Subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura. A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias. Ed. Ijuí. Injuí, 2006. p. 53- 300.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. ed. 4. Atlas. São Paulo, 2002.

IBIAPINA, I. M. Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. ed. Liber Livro. Brasília, 2008.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Junqueira&marin. São Paulo, 2010.

RABELO, L. C. CASOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO CONTINUADA À DISTÂNCIA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. São Carlos: UFSCAR, 2016.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. ed. 2. Autêntica. Belo Horizonte, 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 05 de março de 2019

ZERBATO, A. P. MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. São Carlos, 2018.



RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: MEDIAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

ACCESSIBLE TEACHING-PEDAGOGICAL RESOURCES FOR BIOLOGICAL EDUCATION: INCLUSIVE MEDIATION IN HIGHER EDUCATION

Thayná Cristina Dias e Dias – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
thaynadias55@hotmail.com

Ana Caroline dos Santos – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –
anacarolineaires03@gmail.com

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará -
luceliaccr14@gmail.com
PROEG/PAPIM

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 21) Inclusão no Ensino Superior

Modalidade: vídeo

RESUMO: O estudo aqui descrito, analisa um processo de intervenção de apoio especializado a uma discente com deficiência visual/baixa visão na educação superior no seu percurso de formação no curso de Ciências Biológicas. A aluna foi protagonista do processo de desenvolvimento didático como apoio à inclusão acadêmica na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. A partir das demandas que se apresentam ao Departamento de Atendimento Educacional Especializado do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica/NAIA, são planejadas em diálogos com os docentes da aluna, proposta para o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, adotando-se critérios no processo, uso/aplicabilidade e resultados na aprendizagem da aluna. São validados os potenciais pedagógicos e de condições de acessibilidade do material. Considerando as contribuições de Camargo (2000; 2008) e Manzini (1993) o processo de produção de materiais didáticos acessíveis, é um processo criativo e científico de análise, com uma finalidade efetiva nos resultados de uso, nesta perspectiva, o produto foi desenvolvido e utilizado em situações de ensino. A exploração tátil, do modelo didático confeccionado, propiciou acesso aos conteúdos da aula, interação da aluna com o professor, expressando sua compreensão sobre a temática



debatida. Conclui-se que a ferramenta desenvolvida é um suporte importante de atendimentos educacional especializado chegando à sala de aula, afinado com o princípio da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Materiais didático acessíveis.

ABSTRACT: The study described, analyzes a specialized support intervention process for a visual impairment/low vision student in higher education on his or her biological education course. The student was a protagonist of the didactic development process in support of academic inclusion at the Federal University of South and Southeast Pará. From the demands presented to the Departamento de Atendimento Educacional Especializado do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica/NAIA (Department of Specialized Educational Attendance of the Center for Accessibility and Academic Inclusion), are planned in dialogues with student teachers, and proposed for the development of accessible teaching materials, adopting criteria in the process, use/applicability and results in student learning. The pedagogical potentials and accessibility conditions of the material are validated. Considering the contributions of Camargo (2000; 2008) and Manzini (1993) the production process of accessible teaching materials, is a creative and scientific process of analysis, with an effective purpose in the results of use, in this perspective, the product was developed and used in teaching situations. The tactile exploration of the didactic model provided, provided access to the contents of the class, student interaction with the teacher, expressing their understanding of the subject discussed. It is concluded that the developed tool is an important support of specialized educational assistance reaching the classroom, in tune with the principle of inclusive education.

Key word: Special Education. School Inclusion. Accessible teaching materials.

1. INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil, seguiu um percurso histórico, com marcos importantes implantados a partir do final do século XIX, com o prelúdio do Atendimento Escolar Especial, em 12 de setembro de 1854, pelo Decreto Imperial nº 1.428 concretizado pelo então D. Pedro II ao fundar no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que atualmente tratar-se-á do Instituto Benjamin Constant – IBC, logo após, em 26 de setembro de 1857, também na cidade do Rio de Janeiro criou-se o

Imperial Instituto dos Surdos Mudos, que após 100 anos de sua fundação, nomeou-se através da Lei nº 3.198, de 6 de julho, passando a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (MAZZOTA, 2005).

Compreende-se desta forma que as propostas de inserir em âmbito escolar e/ou profissionalizante as pessoas com deficiência, fez-se presente em nossa sociedade há décadas, com concepções e modelos diversos, a depender do contexto histórico, cultural e econômico de cada época.

Na Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96/LDBEN (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (BRASIL, 2014). e Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015, reúnem um conjunto de preceitos diretivos na área educacional na perspectiva inclusiva do público que se destina a Educação Especial desde a educação infantil ao ensino superior, tendo como preceito o direito social a todos os indivíduos com deficiência a atingirem o desenvolvimento humano e a participação em espaços inclusivos e não segregados.

Em nosso momento histórico atual a Educação Especial compreende uma área de atendimento/serviços, técnicas e recursos especializados capazes de dar suporte e auxílio em condições acessíveis a uma população determinada por lei, caracterizando-se por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com a política vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, 2004).

A política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) direciona ações específicas para atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) em seu processo educacional, bem como, a organização de redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos e serviços tendo em vista à formação dos alunos com autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar (MENDES, 2012).



Considerando a afirmação da autora citada, reforçamos que a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p.15) elenca que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

No que se refere a inclusão de alunos com deficiência visual/baixa visão na educação básica e superior, veem-se propor uma reflexão que se pauta no desenvolvimento das aulas, nos recursos didático-pedagógicos que o professor/docente pode fazer uso para que alcance o aluno com deficiência no que compreende o seu processo de ensino-aprendizagem de determinada área do conhecimento.

Faz-se necessário elencar que toda a proposta curricular escolar ou de um curso superior, deveria ser pautada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Segundo (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013, p. 124-125):

O Design Universal consiste na acessibilidade facilitada para todos, quer em termos físicos, quer em termos de serviços, produtos e soluções educacionais, para que todos possam aceder, sem barreiras, satisfazendo as suas necessidades individuais e aumentando a qualidade de vida. São exemplos de ferramentas do Desenho Universal, as rampas nos passeios - que auxiliam não só pessoas que utilizam cadeiras de rodas, como também carrinhos de bebê, de compras, transporte de malas - a legendagem de vídeos, uso de alta voz nos telefones.

O DUA, possui um caráter inovador na prática pedagógica inclusiva, pois, associa estratégias de ensino, a diversificação e alternância em apresentações/representações de conteúdo, utilizando-se de diferentes metodologias e recursos para que o aluno demonstre que aprendeu o conteúdo ensinado. Sendo assim, o desenho universal corrobora com o princípio de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais dentro do ambiente escolar/universitário.

Em seu bojo central, ao invés de se pensar em uma adaptação específica para um aluno de determinada atividade, se pensa diferentes formas de ensinar o currículo para todos os alunos. (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013). Os princípios e estratégias desta metodologia faz com que o docente possa definir objetivos de ensino, e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de forma que todos possam aprender na via comum de educação (CAST, 2014; King-Sears, 2014, ZERBATO, 2018).

Neste sentido, o presente trabalho insere-se no contexto da Educação Especial e como lócus a região sudeste do estado do Pará, no município de Marabá com uma população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹, de 275.086 habitantes. O trabalho teve como foco o ensino superior da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, sob a égide do curso de Ciências Biológicas da referida instituição.

Esta produção trata-se de uma proposta de análise de uma mediação inclusiva desenvolvida através do projeto de ensino e pesquisa realizado no município de Marabá-PA, vinculado ao Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM) intitulado: *Laboratório Interdisciplinar de Inovação no Ensino Inclusivo: Utilização e Desenvolvimento de Recursos e Tecnologias Assistivas Pedagógicas em Escolas da Educação Básica.*

2. OBJETIVO

Com o propósito de alcançar o objetivo de socializar ações que permeiam o processo de inclusão no seio da Instituição de Ensino Superior (IES) do sudeste do Pará, no que compreende a utilização de recursos didático-pedagógicos acessíveis como proposição ao alcance dos conhecimentos a que o aluno PAEE possui direito, elencamos os seguintes objetivos:

¹ Dados obtidos por levantamentos da estimativa de população dos municípios do país no ano de 2018. (<https://portalcanaa.com.br/site/ibge/ibge-2018-quantos-habitantes-tem-em-maraba-pa/>)



- a) analisar o uso dos recursos didático-pedagógicos utilizados na aula expositiva;
- b) identificar como os recursos foram importantes para o desenvolvimento da aula;
- c) compreender a visão do discente e do docente sobre as questões voltadas a inclusão através das práticas de produção de recursos didático-pedagógicos acessíveis para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem de alunos público alvo da educação especial.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Ao se produzir recursos didático-pedagógicos acessíveis, alguns critérios de produção devem ser seguidos. Manzini (2009) elenca que deve-se entender a situação, gerar ideias, escolher a alternativa viável, representar a ideia, construir o objeto e avaliar o uso.

Baseando-se em Manzini (2009) a produção de recursos didáticos, se divide em em 06 (seis) etapas, como mostra figura abaixo:

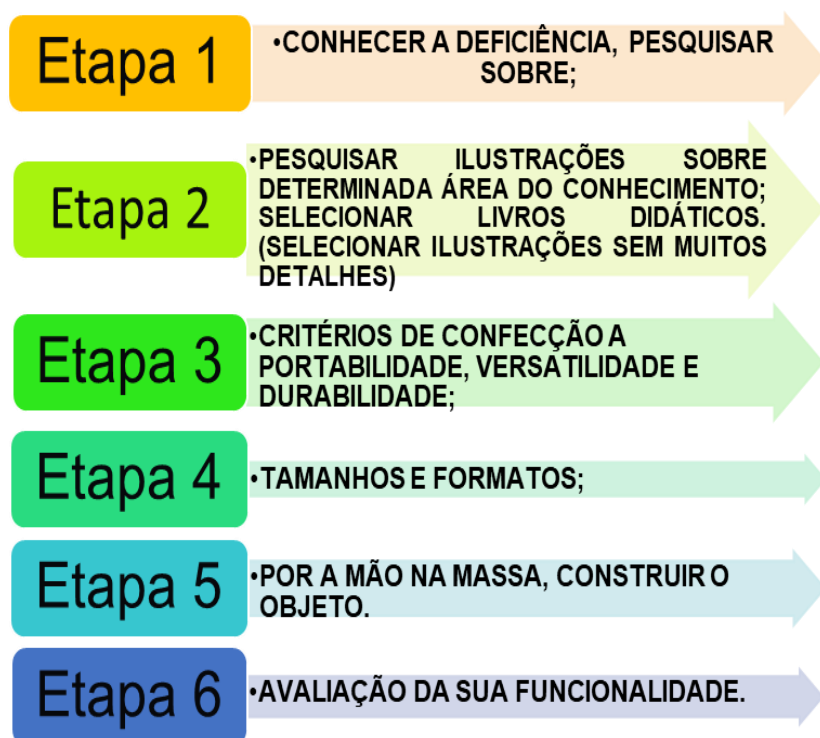


Figura 02 - Esquema para adaptação de materiais.

Fonte: Manzini (2009)

Silva e Giordani (2009, p. 8090) discorrem que:

[...] os professores, no processo de organização das aprendizagens para os alunos são mediadores de sinais, de símbolos, de códigos, por isso, os materiais didáticos seriam os portadores de códigos ou ainda os facilitares dos códigos a serem apropriados pelos alunos. Nesta perspectiva, não são os professores que transmitem conhecimentos, mas por meio de toda a estruturação didática facilitam a apreensão dos códigos e, para isso, devem se utilizar de métodos que possibilitam a apreensão do conhecimento pelos alunos

O manuseio de diferentes recursos/materiais se faz de suma importância para o desenvolvimento da percepção tátil e movimentação dos dedos. Njoroge (1994) citado por Oliveira (2002) elenca que é preciso auxiliar os discentes com visão subnormal a atingirem a utilização máxima de sua acuidade visual por meio de uma maior quantidade de adaptações em materiais didático-pedagógicos.

Ao se construir ou adaptar um material didático inclusivo, é importante ter em mente que ele deve ter o mesmo padrão de qualidade e fidelidade aos conceitos que se busca em qualquer material pedagógico. Preferivelmente, esses recursos devem ter as seguintes características: a) cores fortes – para atender os alunos normovisuais e com baixa-visão; b) diferentes texturas – que não causem sensação de desconforto ao serem tocados; c) resistência – para assim não estragar com a manipulação constante; d) facilidade de acesso – para estimular seu uso. Também é necessário que a adaptação do material sirva para qualquer tipo de aluno, deficiente ou não, para que assim a inclusão de um não implique na exclusão de outro (PAULO 2017, p. 03).

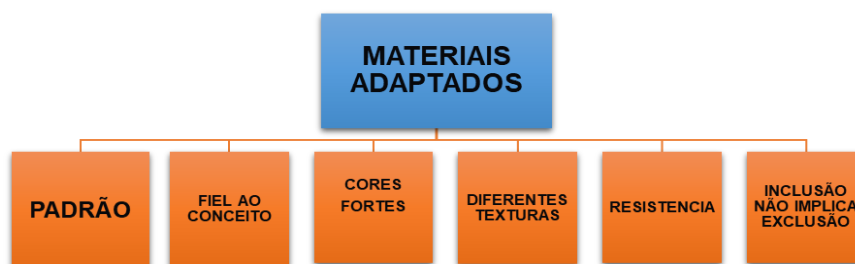


Figura 01 - Esquema para adaptação de materiais.

Fonte: PAULO, 2017²

De acordo com Reis et al. (2010) citados por Nepomuceno e Zander (2015), o quantitativo de profissionais que realizam o processo de adaptação de recursos didáticos voltados para pessoas com deficiência visual/baixa visão ainda é muito baixo e não consegue dar a assistência necessárias aos aspectos educacionais, sendo que isso torna a aprendizagem deste público muito mais difícil.

Grandi (2012) referenciado por Nepomuceno e Zander (2015, p. 56) afirma:

Como vivemos em uma sociedade que almeja a inclusão escolar, é necessário proporcionar a todos os alunos acesso a materiais que garantam conhecimento e que colaborem com sua formação. Nesse sentido, a confecção e a adaptação dos recursos didáticos devem estar em consonância com as necessidades educacionais apresentadas e, especificamente no caso da deficiência visual, buscar atender os alunos com baixa visão e com cegueira.

A produção e utilização dos recursos didático-pedagógicos de forma analítica aliado a compreensão de sua relevância é de suma importância para a garantia de uma educação digna e de direito para os alunos público alvo da educação especial.

4. METODOLOGIA

A realização de uma pesquisa pressupõe delimitar alguns aspectos imprescindíveis, como por exemplo, o tipo de pesquisa, e o caminho metodológico seguido para chegar até os resultados. Nesse sentido, este trabalho é uma pesquisa de cunho qualitativo. Que de acordo com (DESLANDES et al, 2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

² <https://app.uff.br/riuff/handle/1/5312>



A fundamentação teórica deste estudo transversaliza-se na pesquisa-ação, aquela que visa compreender e modificar determinada situação. O conhecimento objetivado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação em pesquisa. Sendo assim, ao mesmo tempo que realiza diagnóstico e analisa uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe aos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2017). Corroborando, Ibiapina (2008, p. 9) analisa que:

A pesquisa-ação desenvolvida com o propósito de transformação das escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional, parte de três condições básicas: o estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; é desenvolvida, preferencialmente, de forma colaborativa.

Como participantes deste trabalho, tivemos 1 uma aluna do curso de Ciências Biológicas - Bacharelado, que está cursando o 6º (sexto) período do curso e tem deficiência visual/baixa visão e; uma Professora mestre e doutora do curso de Ciências Biológicas. Todos os participantes foram entrevistados individualmente e como requisito de pesquisa foram elaborados termos de Consentimento Livre e Esclarecido onde consta os objetivos do trabalho, bem como autorização de imagens dos participantes. Para manter os procedimentos éticos do trabalho, optamos por substituir os nomes dos participantes por códigos (por exemplo, A1, P1) ao longo do texto.

Como procedimentos da produção dos recursos didático-pedagógicos, a priori, tivemos o pedido da demanda do material através do contato da professora P1 com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA), foi solicitado, a produção de dois materiais acessíveis (estrutura da vista dorsal de secção transversal do globo ocular direito humano e lentes oculares) voltados para o conteúdo da disciplina de Biofísica.



Elaboramos o recurso com base na imagem fantasia das estruturas (figuras 03 e 05). Posteriormente, começamos a produção dos materiais e tivemos o auxílio de uma bolsista do NAIA que é discente do curso de Ciências Biológicas e que estuda com a A1. O tempo de produção para o material foram de 03 (três) dias, pois a aula expositiva já estava marcada. Não tivemos tempo de entrar em contato com a P1 e com a A1 para fazer o material com todas as análises possíveis devido ao tempo estipulado.

Após a produção do material, como procedimento de utilização e análise, estivemos na aula em que o material iria ser utilizado pela discente (figuras 07 e 08), tendo como mediadora a P1. A observação foi realizada até o final da referida aula, foram sistematizadas anotações de uso e registros em fotografias.

Os eixos norteadores das entrevistas que serviram como categorias de análises foram os seguintes: a) Utilização e Importância dos recursos didático- pedagógicos acessíveis; b) Inclusão e acesso ao conhecimento das disciplinas;

Acessibilidade e Inclusão no curso de Ciências Biológicas. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para análise dos dados. Cada questão foi denominada de "Q" seguida pelo seu número, ex: Q1, Q2. Ao todo foram elaboradas 05 (cinco) questões relativas ao tema do trabalho.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado na metodologia, optamos por eleger eixos de análises com base nas entrevistas e observações realizadas a partir da utilização dos recursos didático-pedagógicos produzidos, desta forma, seguiremos agora com os eixos elencados.

a) Utilização e importância dos recursos didático-pedagógicos acessíveis

Quando questionado sobre a importância dos recursos no que diz respeito ao auxílio na aula expositiva, as participantes deixaram claro que o recurso foi de suma

importância e que sem essas proposições didáticas muitas vezes as aulas ficam apenas no campo da comunicação e de analogias, o que não retira, um fator muito importante para o acesso do discente ao conhecimento. Desta maneira, pode-se observar a seguir o posicionamento dos entrevistados sobre o assunto:

“Extremamente importante, é... não só pra A1³, para o processo de ensino e aprendizagem como pra gente, porque quando não tem esses recursos a gente fica meio que sem saber como passar, né.. as informações para esse aluno com deficiência né... eu já dei outras disciplinas para A1 e assim, é complicado você explicar como é que funciona, como é que é a morfologia de alguma coisa, e... é complicado para a gente, a gente fica meio perdido em sala de aula, então é extremamente importante pra A1 e pra gente como docente”. (Entrevista 2, P1, p.1, Q2)

“São, principalmente para área de Biologia, porque o curso de Biologia tem muitas disciplinas que elas são abstratas até mesmo para quem é vidente, então, material acessibilizado, no caso desses materiais podem auxiliar não somente quem tem deficiência, mas quem não tem”. (Entrevista 1, A1 p.1, Q2)

Diante dessas respostas, podemos entender pelo o que nos diz Sankako, Oliveira e Manzini (2007, p. 140) que: “[...] é comum a adaptação de recursos existentes por esses profissionais para adequar-se aos objetivos e conteúdos previamente estabelecidos, bem como aos alunos para os quais são direcionados”. Oliveira (2003) referenciado por Sankako, Oliveira e Manzini (2007, p. 140) ressalta que: “o recurso pedagógico adaptado seria um elemento facilitador para a aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial”.

Ainda sobre a importância dos recursos, o P1, ressaltou que:

“A gente sabe que sem esses recursos didáticos ele ia ficar complicado, né... para a aprendizagem, mas eu na minha aula eu sempre gosto de fazer muita analogia, com coisas é... rotineiras, sempre utilizo nas minhas aulas, é... nas aulas em geral eu uso muito, faço muita analogia né, com... eu pego um objeto, olha... parece com isso. Então eu sempre utilizei isso nas minhas aulas, essa comparação para melhor fixar o conteúdo... então eu ia ter dificuldade né, para

³ O nome referido foi modificado como forma de preservar a identidade do entrevistado.

trabalhar... mas eu ia tentar, eu ia conseguir trabalhar de alguma forma com o A1". (Entrevista 2, P1, p.1, Q5)

"Bom, na minha aula de Biofísica da visão, o material foi extremamente importante, é... porque a gente... até porque eu trabalho com anatomia do globo ocular e o material ele auxiliou a aluna de forma a entender como é que é a organização do globo ocular, então fica mais fácil de você entender do que você apenas só falar para A1 explicando né...". (Entrevista 2, P1, p.1, Q1)

Com base nesta resposta, (CAMARGO, 2008a, p. 3401-3) corrobora dizendo:

[...] o contexto de sala de aula pode ser caracterizado como local de práticas comunicacionais específicas [14], ou seja, "específicas modalidades de explicações e de raciocínios, usos diferentes de dados, de analogias, de leis e de princípios [15]. [...] as relações comunicacionais entre docente e discentes e entre discentes desenvolvidas em sala de aula representam pré-requisit para o surgimento e consolidação de processo de ensino/aprendizagem, que de outro modo, ou seja, destituídos da relação comunicativa, não ocorreriam.

Logo, compreende-se que a ação de incluir partindo do princípio da comunicação e de utilização de recursos é um fator de grande importância para a garantia do acesso ao conhecimento dos alunos PAEE.

E importante notarmos que não se trata de facilitar o acesso e a permanência por mero favoritismo ou assistencialismo. Inclusive não se trata sequer de facilitar, mas que as IES se utilizem de recursos técnicos e científicos, para que os processos avaliativos, bem como os de ensino-aprendizagem, observem que a hierarquia do conhecimento se encontra detida por um determinado grupo ao longo da história da educação (PANTALEÃO; HORA; GASPAS, 2017, p. 99)

b) Inclusão e acesso ao conhecimento da disciplina

No que se refere a visão de inclusão e acesso ao conhecimento da disciplina trabalhada, os participantes elencaram que:

"Sim, os objetivos foram atingidos, é... eu não sei se você sabe, eu também nesse mesmo dia da aula eu estava preocupada não só com o globo ocular, eu também trato de um outro assunto que são células e... lá em casa eu desenvolvi uma célula para ela, você estava na sala de aula? Tava não... Então, eu desenvolvi uma célula utilizando um pente, mostrando para ela né... para ela sentir com as mãos como que seria a estrutura, então também já desenvolvi um produto pra ela". (Entrevista 2, P1, p.1, Q3)

A célula mencionada acima pela professora, trata-se do segmento externo e interno da retina (bastonete e cone) (figura 00), o qual foi representado por um pente de pentear cabelo.

Quando questionamos sobre a contribuição do material para a discente A1 e se o mesmo estava de acordo, foi respondido que:

Olha, eu achei que tava... eu achei que tava, só que assim, ficou faltando algumas coisinhas mas que ela complementou com outra coisa, entendeu?!
(Entrevista 1, A1, p.1, Q3)

A resposta do(a) participante foi bastante contundente, pois a observação sistematizada feita pelas bolsistas na aula expositiva indicou que o(a) docente P1 explicava o conteúdo baseando-se sempre nos slides e no material produzindo, realizando sempre explicações orais e se direcionando ao discente A1 (figura 05). Neste sentido, notou-se no processo de observação da aula que com o apoio do material, com o auxílio do discente apoiador e do professor tornou a aula mais dinâmica e participativa para o discente.

A participação efetiva é entendida em razão da constituição de uma dada atividade escolar que dá ao aluno com deficiência, plenas condições de atuação. A participação efetiva pode, portanto, servir como parâmetro sobre a ocorrência ou não de inclusão, além de explicitar as reais necessidades educacionais do aluno com deficiência (CAMARGO, 2008b, p. 406).

c) Acessibilidade e Inclusão no curso de Ciências Biológicas

Quando perguntado sobre a prática de inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência nas aulas e curso de Ciências Biológicas, as entrevistadas responderam:

“Na medida do possível sim. A gente sabe que é... no caso por exemplo da A1... a gente, os professores sempre se mobiliza... olha quem for dar aula pra A1, tem que mandar o material para o NAIA, né... então a gente sempre tenta na medida do possível, apesar de que não é algo tão fácil, a gente sabe que é difícil pra caramba... a questão até mesmo do tempo de você tentar

disponibilizar, mas eu tento na medida do possível... tento tornar disponível para algum assunto". (Entrevista 2, P1, p.1, Q4)

"Não, tem muitos professores que fazem sim áudio descrição, é... questão de laboratório, eles tipo, levam o material pra mim entender, eles sempre fazem essas coisas. O único professor(a) que eu tive problema até hoje foi o de química, só que ela não é do meu curso. (risos)" (Entrevista 1, A1, p.1, Q4)

Nesta perspectiva, observando as falas das participantes, podemos constatar que há a iniciativa dos professores em tornar as aulas mais acessíveis para a aluna, levando em consideração as especificidades de sua deficiência. Como relatado, os professores fazem uso de áudio descrição, de materias como suportes e da explicação através da explicação.

Segue agora, as figuras mencionadas no corpo deste trabalho referente as produções

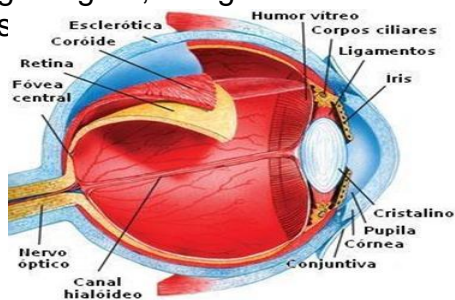


Figura 03 – Representação ilustrativa interna do Globo Ocular. **Fonte:** Docente P1, 2019



Figura 04 – Globo Ocular finalizado. **Fonte:** Própria dos autores, 2019.

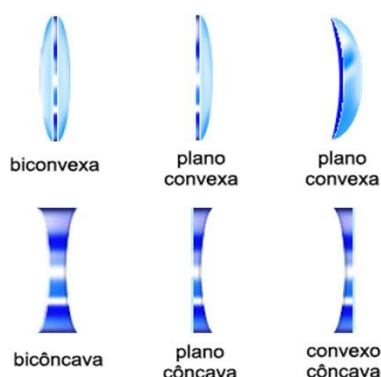


Figura 05 – Representação ilustrativa de lentes Ocular. **Fonte:** Docente P1, 2019



Figura 06 – Lentes Oculares finalizadas. **Fonte:** Própria dos autores, 2019.



Figura 07 – Representação ilustrativa de lentes Ocular. **Fonte:** Própria dos autores, 2019.



Figura 08 – Representação ilustrativa de lentes Ocular. **Fonte:** Própria dos autores, 2019.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados obtidos, analisados e observados acreditamos que o processo de inclusão se entrelaça entre a comunicação professor e aluno, os recursos didáticos que auxiliam no ensino-aprendizagem, bem como o planejamento dos professores e a sua sensibilidade no planejar, que por sua vez, é de grande importância para os alunos público alvo da Educação Especial.

Como se pode observar, há uma série de parâmetros que se deve considerar para se estabelecer uma efetiva participação dos alunos PAEE, Camargo (2008^a, p. 3401-2) discorre que:

[...] a ideia de participação efetiva enfatiza as relações: tipo de deficiência/inclusão, características do conteúdo ensinado/inclusão, a utilização de recursos instrucionais/inclusão, tipo de interação docente-discente/inclusão, perfil comunicativo em sala de aula/inclusão, etc.

Sendo assim, acreditamos que a inclusão dos alunos PAEE no que tange a educação está firmada em aspectos da sensibilidade humana, do profissionalismo e de estudos e pesquisas acerca do tema, levando em consideração que são essas práticas que e experiências que levam a causa adiante.



REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. **Universal design for learning (UDL):** Contributos para uma escola para todos. *Tecnologias da Informação em Educação, Indagatio Didactica*, 5(4), 121-146, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 Maio de 2019.

CAMARGO, Eder Pires de et al. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista brasileira de Ensino de Física**, 2008a.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto. O emprego de linguagens acessíveis para alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 405-426, 2008b.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social** : teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social** : teoria, método e criatividade. 28. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa:** Investigação, formação e produção de conhecimentos. – Brasília : Líber Livro Editora, 2008. 136 p.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José; OLIVEIRA, Franciane Teixeira de; SANKAKO, Andréia Naomi. Protocolo para avaliação de habilidades motoras para adaptar recursos pedagógicos. In: MANZINI, Eduardo José. (Org). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam.** – Marília: ABPEE/FAPESP. 256 p. 2007.

MAZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil** : História e políticas públicas. – 5. ed. – São Paulo : Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.



NEPOMUCENO, Taiane Aparecida Ribeiro; ZANDER, Leiza Daniele. Uma análise dos recursos didáticos táteis adaptados ao ensino de ciências a alunos com deficiência visual inseridos no ensino fundamental. **Benjamin Constant**, v. 1, n. 58, p. 49-63, 2015.

PAULO, Paula Rodrigues Nogueira Ferreira. Produção de materiais didáticos acessíveis para o ensino de química orgânica inclusivo. **Revista ARETÉ - Manaus**, v.11, n. 23, jan-jun, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/5312>. Acesso em: 23 maio de 2019.

PANTALEÃO, Edson; HORA, Júnio; GASPAR, Ronan Salomão. Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; SILVA, Evellyn Ledur da; GIORDANI, Estela Maris. Aprendizagens de professores e alunos com materiais didáticos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. 2009.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; **Educação especial Inclusiva : conceituações, medicalização e políticas**. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017.

CONSCIÊNCIA NEGRA E INCLUSÃO SOCIAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA PRÁTICA

Lurdinei de Souza Lines Coelho – Unoeste - lurdineiejoao@hotmail.com

Erica Gois Nicochelli – Unoeste - erica_nicogois@hotmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 20 – Práticas Inclusivas na Educação Básica

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país onde a diversidade cultural é extensa, no entanto ainda hoje o racismo é um assunto a qual devemos pautar e desmitificar para que deixe de existir, o dia 20 de novembro foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra por comemorar com a morte de “Zumbi dos Palmares” em 1965, o maior representante, líder e defensor dos negros, no Brasil, consagrado líder negro do Quilombo dos Palmares. A atividade foi realizada em uma escola pública no interior do Estado de São Paulo, com 15 salas de aula perfazendo aproximadamente 525 alunos onde eu lecionava língua portuguesa, atuando como PAA (Professor Auxílio Aprendizagem) e professora de Língua Inglesa, no ano de 2015. Para realização obtive o apoio e autorização da coordenação, direção da escola, funcionários e alunos em todo o percurso e no período da apresentação. Também contamos com o apoio e presença da PCNP de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio- SP. Objetivamos o conhecimento da cultura afro descendente, a luta contra o racismo e o preconceito no Brasil e por ministrar a Língua Inglesa na mesma escola trabalhamos com a temática abrangendo essa questão nos Estados Unidos.



A Dia da Consciência Negra nas escolas é primordial, oportuniza a comunidade escolar ter ciência da existência do racismo, da desigualdade, a partir da LDB (Lei N°. 9394/96), o Governo Federal buscou adequar a educação no Brasil aos princípios propostos alvitados pela Constituição de 1988 no que concerne Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO.

Art.26. Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assinou a Lei 10639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira no currículo oficial das escolas públicas e privadas o qual objetivou a construção de conhecimentos que valorizam as diversidades culturais, sociais, étnicas.

A escola como formadora e transformadora tem um papel importante para que a comunidade escolar e a comunidade em si se conscientizem, segundo Henriques (2002):

A década de 90, evidentemente, apresenta uma trajetória de melhoria nos indicadores educacionais, (...), os avanços são, por vezes, tímidos e, em geral, não interferem de forma significativa na estrutura de discriminação racial e de gênero. Assim, apesar dos avanços nos indicadores quantitativos, as desigualdades raciais e de gênero continuam significativas e sinais relevantes de transformação nos padrões de discriminação ainda não são detectáveis com nitidez. O desafio estrutural de uma reforma educacional implica, portanto, a construção de bases efetivas para implantação de um ensino norteado pela qualidade e equidade, que enfrente os contornos da desigualdade racial que atravessam, de forma contundente, o sistema educacional brasileiro (Henriques, 2002, p. 47).

Atentou-se a inclusão social escolar, priorizando a integração de alunos com dificuldades de socialização na atividade e conscientização para quebra de paradigma social.

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

Trabalhar as diferenças, assim como a conscientização requer tempo e conhecimento, envolvimento de todos os envolvidos para que haja transformação.

Segundo Mantoan (2004, p. 7-8): "há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza."

Mediante este pensamento objetivamos: 1) Incluir alunos em atividades e no convívio social escolar. 2) Conscientizar a comunidade escolar quanto ao racismo, a desigualdade cultural e racial. 3) Proporcionar aos estudantes a oportunidade de pesquisarem, produzirem e socializarem. 4) Apresentar a cultura afro-brasileira.

METODOLOGIA

A respectiva atividade aqui relatada, iniciou com base no currículo nacional que nos traz a cultura afro-brasileira, e amparada na Lei 10639/3 que a tornou obrigatória. A escola em que foi realizado o trabalho sobre a Consciência Negra, vinha através de literaturas inculcando a cultura afro-brasileira, por ter conhecimento do currículo e da Lei e conseqüentemente a obrigatoriedade, procurei a gestão e pedi autorização para realizar o evento. A partir desta, fiz um projeto a qual denominei "Consciência Negra" onde seria trabalhado em forma de cartazes, músicas, poemas,



imagens, danças e demais culturas afro descendentes. O projeto também englobou a interdisciplinaridade envolvendo as áreas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa, História, Arte e Sociologia, ainda houve a preocupação com a reciclagem e a inclusão onde priorizei os alunos com maior dificuldade de socialização para realizar as atividades. Os trabalhos foram distribuídos seguindo alguns critérios como: o ensino fundamental II, ficou responsável pela pesquisa a respeito de Zumbi dos Palmares, grupos musicais, danças, pratos típicos e crenças. O ensino médio ficou com as pesquisas mais complexas como: religião, instalação poética, racismo, etnocentrismo, caricaturas, violência contra os negros e demais assuntos pertinentes.

DESENVOLVIMENTO

Participaram dessa atividade 15 salas de aulas com aproximadamente 525 alunos, com duração aproximada de 20 dias. Iniciei fazendo um reconhecimento prévio sobre a importância da Consciência Negra e após propondo o trabalho, que para minha surpresa e alegria a aceitação foi imediata. Formou-se grupos de 7 alunos em cada sala, escrevia os temas na lousa, eles escolhiam democraticamente, após a distribuição de todos os temas, em todas as salas, marquei uma data para a coleta dos trabalhos, que serão descritos abaixo as salas e qual foi a pesquisa ou atividade pelo qual ficou responsável:

6° ano A: a) O grupo Olodum. b) Músicas. c) Atividades Sociais. d) Produziu latinhas com as cores do Olodum e tocou uma música.

6° ano B: a) O que é Consciência Negra. b) Comidas típicas africanas dos escravos e as que estão inseridas na cultura brasileira.

6° ano C: a) Brincadeiras africanas e as que vieram para o Brasil. b) A consciência negra no Brasil. c) Produção da Bandeira da África e do Brasil.

7° ano B: a) Zumbi dos Palmares. b) Desenho de Zumbi dos Palmares



9º ano A: a) Aumento da criminalidade contra a mulher negra. b) Poema Nega Fulô (explicar). c) Danças

9º ano B: a) Cultura africana e cultura brasileira.

9º ano C: a) Apartheid. d) Religião

1º ano A: a) A luta das mulheres negras americanas (libertação e preconceito). b) Cantoras negras, biografia, estilo musical. c) Grupos musicais. d) Perseguição aos negros.

1º ano B: a) Instalação Poética. (Poema Castro Alves)

1º ano C: a) Violência contra os negros racismo, etnocentrismo)

1º ano E: a) Martin Luther King. b) Autores americanos negros famosos (Morgan Feeman). c) Nelson Mandela

2º ano A: a) Navio Negreiros. (Instalação - construção de reciclados). b) Danças. C) Esporte. D) Crenças.

2º ano C: a) Discriminação racial de 1500 a 2015. b) A mulher negra no mercado de trabalho. c) Cotas para negros no ensino superior.

3º ano A: a) Papa negro. b) Arte. (desenho)

3º ano B: a) Colaborou na montagem do espaço onde ocorreu a exposição.

Os trabalhos foram entregues no dia 18 e 19 de novembro, os alunos e a coordenação ajudaram na distribuição organização em cartolinas para que pudéssemos expor. Foi utilizada as cores: preta e vermelha, já com intuito de chamar atenção para o tema, disponibilizados de maneira estratégica conforme demonstrado nas imagens:

I- Navios Negreiros produzido com material reciclável por mim e pelos alunos do 2º ano A.



Foto 1 - Navio Negroiro



Foto 2 - Tema

RESULTADO E CONCLUSÃO

Todo trabalho foi exposto no pátio da escola para apreciação do público escolar: alunos, professores, gestão, funcionários, pais, Escola da Família e para a comunidade em geral. Houve uma grande aceitação por todo público e acima de tudo satisfação pelos participantes em ter reconhecido seu trabalho, ter aprendido, percebemos após esse trabalho um avanço significativo nos alunos que antes eram mais tímidos ou distantes, pode-se conhecer diferentes inteligências e utiliza-las.

Gardner definiu a inteligência como “habilidade para resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais cenários culturais”, e quase vinte anos depois ele conceitua inteligência como sendo “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar



problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” . (GARDNER, 2001, p.46)

Em se tratando do relato a atividade realizada Consciência Negra, as escolas da cidade a partir deste evento passaram a fazer e divulgar seus trabalhos, e conseqüentemente mais alunos passaram a ter informação. É um trabalho que não se encerra deve ser prosseguir até que não haja mais racismo, nem preconceito, até que possamos de fato ter a igualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003.

BRASIL. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional - nº 9394 de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.

Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino médio - parte IV - Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Brasília, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 acesso 10/08/19.

GARDNER, Howard. Inteligência: Um conceito reformulado. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.



HENRIQUES, Ricardo. Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: Unesco, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

O navio negreiro e Vozes d' África / Castro Alves. [recurso eletrônico] - Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 33 p. - (Série prazer de ler ; n. 5) ISBN 978-85-736-5916-0

ZUMBI DOS PALMARES: Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=8192 (acesso 06/08/19)



UMA PROPOSTA EDUCACIONAL COM COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A EDUCATIONAL PROPOSAL WITH ALTERNATIVE COMMUNICATION FOR A SPECIAL EDUCATION TARGET AUDIENCE STUDENTS

Angelo Antonio Puzipe Papim – Unesp - e-mail: angelopapim@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Tecnologia Digital, Desenho Universal, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva

Modalidade: comunicação oral

RESUMO: Com a finalidade de desenvolver um recurso voltado para todos, partiu-se do princípio de que a comunicação alternativa objetiva a relação interpessoal significativa. Por isso, as atividades pedagógicas precisariam ser pensadas de sorte a ocupar uma posição dentro de um sistema de comunicação, em um espaço social e histórico dominado pelas relações de fala, sem se voltar apenas para uma pessoa. Assim, o objetivo da pesquisa consistiu em elaborar, aplicar e analisar um recurso de comunicação alternativa, seguindo os parâmetros da perspectiva da educação inclusiva de desenho universal, respeitando as particularidades de aprendizagem de Alunos Público-Alvo da Educação Especial, a fim de promover a comunicação. O projeto proporcionou desenvolver, mesmo que de forma tímida e restrita, um trabalho coletivo capaz de promover a aprendizagem ao estabelecer um recurso de comunicação alternativa empregado por todos os alunos para executar a atividade de ensino.

Palavras-chave: Comunicação alternativa. Educação Especial. Aprendizagem.

ABSTRACT: To develop a resource for everyone, it was assumed that alternative communication aims at meaningful interpersonal relationships. Therefore, pedagogical activities would need to be thought of in such a way as to occupy a position within a communication system, in a social and historical space dominated by speech relations, without turning to just one person. Thus, the objective of the research was to elaborate, apply and analyze a alternative communication resource, following the parameters of the perspective of inclusive education of universal design, respecting the learning particularities of Target Public Students of Special Education, the to promote communication. The project allowed to develop, albeit in a timid and restricted way, a



collective work capable of promoting learning by establishing an alternative communication resource employed by all students to perform the teaching activity.

Key word: Alternative communication. Special Education. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia assistiva engloba diferentes áreas que compreendem a educação especial. Faz parte do campo que compõe essa matéria o seguinte leque: comunicação suplementar e/ou alternativa, adaptações e acesso ao computador, equipamentos de auxílio para déficits sensoriais, adaptações de postura, adaptações de jogos e atividades de brincadeiras nas diferentes situações, como na escola, casa e outros ambientes. A finalidade dessa concepção tecnológica é, portanto, viabilizar ao Aluno Público-Alvo da Educação Especial a efetiva possibilidade de inclusão escolar e social. Com o auxílio dessas ferramentas especiais, foi possível o homem se adaptar às diferentes condições ambientais e constituir grupos sociais. Com recursos próprios para assegurar a manutenção da vida, em diferentes espaços geográficos, estabeleceu em diversificados habitats gêneros distintos de cultura (KOYRÉ, 2011).

A tecnologia, por conseguinte, sempre esteve presente e disponível à cultura e espécie humana, visto que a capacidade adaptativa se relaciona à habilidade criativa. Logo, é fácil presumir a importância do emprego de artifícios, com variadas funcionalidades e finalidades, para suprir as diferentes necessidades que se impõem à condição social da vida material humana (STENGERS, 2002).

Os estudos de comunicação alternativa e/ou suplementar se desenvolveram em meados da década de 1970, nos Estados Unidos da América, junto com a reforma psiquiátrica, na qual foram repensadas a situação social das pessoas concebidas como desviantes, cujo status social relegava o pertencimento da pessoa com deficiência à margem social. Com a mudança de paradigma social acerca da exclusão e do excluído social, reviram-se, gradualmente, as representações sociais em torno desse público,



alterando sua condição de marginalidade para uma concepção que permite possibilidades de inclusão (FEYERABEND, 2006).

A partir de concepções humanistas, com ideais de inclusão social, na qual a pessoa na condição de marginalizado deveria e poderia se adaptar, caso fosse convenientemente estimulado, a fim de participar da sociedade de forma ativa e produtiva. Em vista disso, o status social, orientado por leis, pesquisas e concepção de humanidade começam a alterar o comportamento social e o tratamento oferecido as pessoas até então marginalizadas. Isso se deve, entre tantos outros movimentos de transformação social, às novas orientações e definições legais, científicas e culturais sobre a concepção da deficiência mental – atualmente intelectual -, física e auditiva (AIMARD, 1986).

Ao se considerar a comunicação como via de compartilhamento de experiência entre os integrantes de um mesmo grupo social, habilidade indispensável do processo de inclusão, iniciaram-se as pesquisas sobre a comunicação suplementar e/ou alternativa como fonte de descoberta de meios alternativos de complementar, suplementar ou substituir a fala convencional. Contudo, os estudos se preocuparam em manter as bases e as raízes sociais da comunicação. Por consequência, essa nova modalidade de estudo, em face das necessidades decorrentes dos processos de interação social, com a intenção de estabelecer a recepção, a compreensão e a expressão da linguagem, em suas diferentes formas, deveria oportunizar o aumento da interação comunicativa entre as diferentes pessoas (VON TETZCHNER; JENSEN, 1996).

De acordo com Nunes (2001), o emprego do recurso envolve uma gama de outras formas típicas de os homens estabelecerem comunicação entre si, tais como o emprego de gestos de mãos e corpo, expressões faciais, entre diferentes símbolos gráficos, nos quais se incluem a escrita formal, os desenhos, as gravuras e as fotografias.

As diversas maneiras de transmitir a informação nas relações sociais com pessoas de um mesmo grupo são essenciais para instaurar e efetuar a comunicação. Por



esse motivo, a fim de ser um signo, o recurso precisa ser compartilhado entre todos (MORETTI, 1999).

Assim, o propósito de promover e suplementar a fala por via alternativa cumpre a meta de incluir as pessoas, oferecendo outros meios naturais ou artificiais para estabelecer e sustentar a comunicação expressiva entre elas, já que, em alguns casos, o desenvolvimento da fala está comprometido, ou não ocorreu (NUNES, 2001).

O princípio regente de todo sistema de comunicação alternativa e/ou complementar se vincula à cultura na qual as pessoas usuárias deveriam se desenvolver. Se ele for um componente isolado do contexto, restrito a suprir a necessidade pessoal de aprendizagem e comunicativa, a finalidade geral de suscitar entre as pessoas uma forma de comunicação ativa não será atingida (OMOTE, 2001). Na verdade, diante de um cenário maior, o recurso não se restringe à particularidade da pessoa usuária e de alguns outros poucos que conhecem o recurso, mas do conjunto que estabelece a necessidade de empregar o recurso com a intenção de estabelecer uma comunicação efetiva.

Dito isso, a linguagem comunicativa possui enquanto característica a universalidade, sendo um instrumento de compartilhamento de sentido utilizado por e entre as pessoas, o qual compreende seus conjuntos de símbolos, pictográficos, ideográficos, abstratos, internacionais, de pontuação etc. Em consequência, os recursos que substituem a fala oral serão classificados como sistemas alternativos. Por sua vez, a comunicação suplementar será compreendida por toda a gama de gestos, expressão facial, linguagem corporal, comunicação gráfica etc., recursos que complementam a comunicação, sem o recurso da oralidade (REILY, 2004).

Quando se refere à comunicação suplementar e/ou alternativa na educação inclusiva, o recurso precisa ocupar, no contexto escolar, um lugar comum, e não especial, exclusivo dos processos de ensino e aprendizagem de quem não fala (NUNES, 2003). Por isso, definições que apresentam o tema como outra forma de comunicar retiram do



recurso sua função basilar, que é a de servir de meio para comunicação, com o objetivo de estabelecer a relação social entre o que fala e o que não fala (MORETTI, 1999).

O debate sobre o alcance e as possibilidades desse recurso, na escola inclusiva, além de estar presente nas práticas do professor de educação especial, mantém-se vinculado a representações metodológicas que nem sempre permitem os esforços coletivos para sistematizar e implementar o processo, enquanto um sistema universal e não particular e restrito de comunicação.

O estigma associado ao recurso, aliado à dificuldade de classificá-lo enquanto saber e prática, vem impedindo que ele possa atingir a finalidade de construir uma comunicação plural e popularizada nos distintos contextos inclusivos entre a pessoa que fala e a que não fala. Em vista disso, este projeto almeja elaborar, aplicar e analisar um recurso de comunicação suplementar e/ou alternativa, seguindo os parâmetros da perspectiva da educação inclusiva de desenho universal que possibilite a todos os alunos, respeitando as particularidades de aprendizagem, que podem existir no espaço de ensino/aprendizagem, a fim de promover a comunicação seja oral ou não.

2. OBJETIVO

Elaborar, aplicar e analisar um recurso de comunicação suplementar e/ou alternativa, seguindo os parâmetros da perspectiva da educação inclusiva de desenho universal, respeitando as particularidades de aprendizagem que podem existir no espaço de ensino/aprendizagem, a fim de promover a comunicação.

3. METODOLOGIA

Com a finalidade de desenvolver um recurso voltado para todos, alguns princípios foram assumidos no processo de elaboração da atividade a ser utilizada na intervenção pedagógica. Partiu-se do princípio de que a comunicação suplementar e/ou alternativa objetiva a relação interpessoal significativa. Por isso, as atividades precisariam ser pensadas de sorte a ocupar uma posição dentro de um sistema de comunicação, em um



espaço social e histórico dominado pelas relações de fala, sem se voltar apenas para uma pessoa. Outro pressuposto assumido é considerar que não existe recurso de comunicação, sem a experiência concreta das pessoas, ou seja, sem a prática efetiva.

Logo, ao se levar em conta a situação histórica e concreta da instituição escolar na qual a atividade seria aplicada, averiguou-se o momento e o tipo de recurso pedagógico que compreenderia uma atividade com a função de compartilhar experiências entre falantes e não falantes. Devido à disposição do professor, foi escolhida a aula de informática, e a atividade pedagógica selecionada foi um software pedagógico, uma história interativa que mescla a linguagem escrita e a comunicação suplementar e/ou alternativa – desenvolvida especialmente para o projeto.

Os pressupostos da atividade não visaram à comunicação independente da modalidade dominante, pelo contrário, ambas precisavam estar alinhadas. Para esse fim, a intervenção pedagógica precisou incorporar o projeto político-pedagógico da escola, com o intuito de compor, a partir desse ideário institucional, elementos que ajudassem na elaboração pedagógica do professor, alinhando os objetivos da intervenção com o currículo pedagógico.

Como a neutralidade não era um dos objetivos do projeto, o professor foi instruído a ser participativo e favorecer uma atmosfera de comunicação, entre as diferentes pessoas envolvidas na intervenção. Isso implicou uma mudança de perspectiva do professor sobre a aprendizagem individualizada do escolar, com ou sem deficiência. A dimensão de comunicação horizontalizada, possível através do emprego de diferentes recursos tecnológicos, acarretou a transformação das relações de poder da escola, com o intuito de estabelecer um sentido comum, de compartilhamento social.

Ao se pensar as relações de poder, emerge o senso de independência entre as pessoas. Contudo, a fim de viabilizar a intervenção, não foi possível pensar a intervenção pedagógica com base em um panorama hierarquizado, uma vez que o caráter de interdependência e de interesse comum de um grupo era o objetivo principal. Sem esse



fator presente, a função de mediação das inter-relações pessoais, na elaboração de sentido comum, seria perdida em nome da manutenção de um poder, que visa ao cumprimento de um objetivo distante daquela realidade histórica, sendo apenas uma ordem existente que deve ser cumprida. Portanto, a proposta de pesquisa, ao ser associada aos fundamentos da prática do professor, alinhando-se sistematicamente com o projeto político-pedagógico da escola e o projeto de currículo pedagógico, não fugiria à rotina de escolares e professores.

Nesse sentido, com o intuito de quebrar a concepção de aprendizagem dominante, com raiz epistemológica proveniente do empirismo – o qual se preocupa em apresentar a atividade sequenciada, uma por vez, promovendo a relação direta e individual dos escolares com os componentes da atividade, sem a preocupação de firmar com o contexto uma relação mediada, fonte da elaboração de sentido coletivo –, a intervenção pedagógica precisava inverter a lógica e estabelecer uma dinâmica na qual a atividade se entropõe nas inter-relações pessoais, criando um espaço de compartilhamento mediado por ela, enquanto instrumento que necessita da comunicação ativa entre os componentes do grupo.

Em consequência, o professor foi instruído a organizar a interação dos escolares, com a intenção de centrá-la no uso dos recursos pedagógicos disponíveis. Havia, por conseguinte, entre o professor e os escolares e entre os próprios escolares, um elemento comum de mediação da ação, um eixo motivador a partir do qual ocorriam a interação e o compartilhamento entre os escolares. O contexto, esteado pela atividade motivadora, no ensino mediado, impulsiona a aprendizagem significativa do aluno, pois o valor de sentido está posto entre as pessoas e não na capacidade individual.

A aplicação do recurso ocorreu em uma escola da zona rural do interior do Estado de São Paulo, em uma das aulas de informática, como atividade prevista no currículo escolar. Os sujeitos participantes foram dois professores – de informática e de educação especial – e quatro escolares, com média de 9 anos (sendo um com paralisia cerebral,

cadeirante e que não fala, mas possui o movimento dos braços e mãos), pertencentes ao 3º ano do Ensino Fundamental. Os recursos adotados para a mediação pedagógica foram elaborados utilizando-se o sistema de comunicação por troca de imagens (PECS), Símbolos de comunicação pictórica (PCS) e os softwares Boardmaker e “Dez amigos”, este último referente a um software pedagógico elaborado para esta atividade.

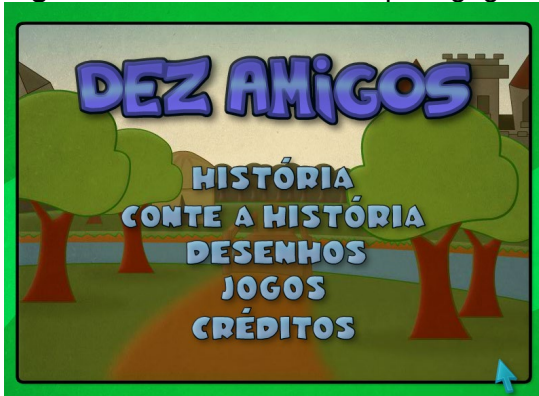
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a intervenção pedagógica, os escolares foram dispostos em semicírculo, de modo que todos ficassem de frente para a lousa digital, na qual seria apresentado o recurso de mediação. O escolar com deficiência ficou no centro da formação. Foi-lhe oferecido um tablet sincronizado com o software exposto na lousa, além do restante do material, que ficou disponível para todos presentes. Em cada ponta, sentou-se um professor. Cada qual tinha à sua disposição uma série de figuras produzidas no Boardmaker, a fim de viabilizar a comunicação, ao longo da atividade, tanto por meio da fala quanto pelo recurso.

O escolar com deficiência já é usuário do recurso de comunicação suplementar e/ou alternativa, tendo domínio do PECS e PCS. Já para os demais escolares, esse foi o primeiro contato com o material. As instruções iniciais fornecidas pelos professores sobre a atividade foram feitas por meio das duas vias de comunicação, ação que dispersou os alunos, pois eles ficaram curiosos para interagir com o material, atitude que não era coibida pelos professores, como parte do processo de mediação pedagógica.

O software pedagógico usado para a atividade, “Dez amigos” (Figura 1), possibilita realizar com os alunos dois momentos: assistir à história e contar a história.

Figura 1 - Menu do software pedagógico



Fonte: Arquivo dos autores.

No primeiro, com o software pedagógico, foi apresentada a história (Figura 2), a qual se desenvolve com uma animação do personagem principal, ao centro; acima da animação, encontra-se o texto da história, com narração em formato de carãoquê – destaque no texto das palavras, de acordo com a narração –; na base da animação, está disposto o recurso de comunicação suplementar e/ou alternativa, desenvolvido com o emprego do Boardmaker. Todos os componentes são interativos e podiam ser acessados pelos escolares a qualquer momento, incluindo o escolar com deficiência através do tablet.

Figura 2 - Apresentação da história.

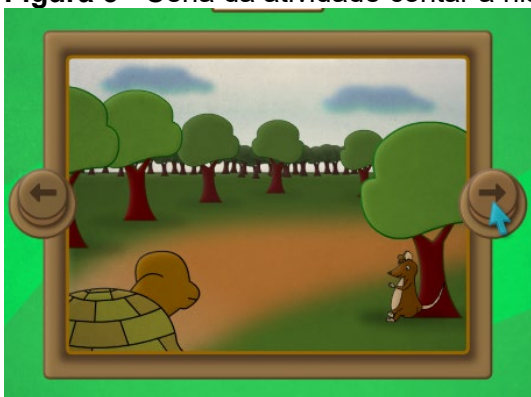


Fonte: Arquivo dos autores.

Após a exposição da história, que, mediante o manuseio do material disponibilizado, possibilitou aos participantes estabelecer uma atmosfera de muita

interação e compartilhamento de experiência, deu-se início à próxima etapa da intervenção pedagógica. Para esse momento, os escolares precisavam contar a história, de acordo com a cena apresentada (Figura 3). Para esse fim, da mesma forma que na etapa anterior, eles recorriam aos recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa junto ao da fala, para os falantes, com o propósito de viabilizar a comunicação e o entendimento entre todos.

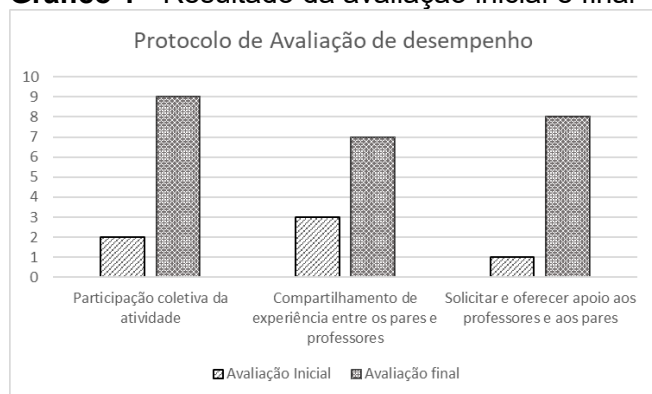
Figura 3 - Cena da atividade contar a história



Fonte: Arquivo dos autores.

O resultado da intervenção pedagógica surpreendeu os professores pela interação entre os escolares, principalmente pelo envolvimento do grupo com o escolar com deficiência, o qual também participou ativamente e de forma entusiasmada da atividade. Com o objetivo de comparação, aplicou-se junto aos professores um instrumento de avaliação geral do desempenho dos escolares (Gráfico 1), a fim de medir de 0 a 10 o grau de intensidade, em três áreas: participação coletiva da atividade, compartilhamento de experiência entre os pares e professores e solicitar e oferecer apoio aos professores e aos pares. A avaliação inicial e final consistiu da aplicação do mesmo instrumento de avaliação, realizada sua aplicação antes e depois da intervenção pedagógica.

Gráfico 1 - Resultado da avaliação inicial e final



Fonte: Organizado pelos autores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que o projeto proporcionou desenvolver, mesmo que de forma tímida e restrita, um trabalho coletivo capaz de preservar o perfil do escolar, sua individualidade e características de aprendizagem. O professor, por sua vez, também foi pensado e, com o interesse de efetivar sua participação ativa, a dimensão profissional (associada ao concreto e às contradições das relações escolares, produtoras de sentido, as quais formam e conformam sua ação pedagógica) foi igualmente levada em conta, na elaboração e aplicação da pesquisa. As diferentes lógicas, acerca da comunicação e dos recursos nos quais sua manifestação se apoia, geram desencontros e impossibilidades. Cumpre dimensionar esse recurso de comunicação, concebido muitas vezes como outra forma de comunicação, enquanto parte de um projeto político-pedagógico escolar, a fim de não gerar uma fragilidade aos usuários, que necessitam utilizar recursos diferentes para sustentar uma comunicação efetiva e não exclusiva, mas comum. Ademais, vincular as variedades de formas de estabelecer comunicação a um lugar comum, na cultura escolar, possibilita aos professores sistematizar os meios de produzir e difundir informações em um regime de cumplicidade sobre o aquilo que se deseja intervir, e não de autoridade.

Assim, seria possível construir uma agenda que revela e não vela a potência coletiva e não individual de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

AIMARD, P. **A linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FEYERABEND, P. A visão científica do mundo tem um *status* especial em comparação com outras visões? In: PRADA, C.; TERPSTRA, B. **A conquista da abundância**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

KOYRÉ, A. **Estudos de História do Pensamento Científico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

MORETTI, G. Princípios e significados da comunicação alternativa. In: TUPY, T. M.; PROVETTONI, D. G. **E se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem?** Discurso sobre comunicação alternativa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1999.

NUNES, L. R. d'O. de P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: EDUEL, 2001.

NUNES, L. R. d'O de P. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: NUNES, L. R. d'O de P. (Org.). **Comunicação alternativa** – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OMOTE, S. Comunicação e relações interpessoais. In: CARRARA, K. (Org.). **Educação, Universidade e Pesquisa**. Marília: UNESP-Marília-Publicações, São Paulo: FAPESP, 2001, p. 159-161.

REILY, L. Sistemas de Comunicação suplementar e alternativa. In: REILY, L. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004, p. 67-88.

STENGERS, I. **A invenção das Ciências Modernas**. São Paulo: Editora 34, 2002.

VON TETZCHNER, S.; JENSEN, M. H. **Augmentative and alternative communication**. European perspective. London, UK: Whurr, 1996.

PROCESSOS AVALIATIVOS DO CENTRO DE PROMOÇÃO PARA INCLUSÃO DIGITAL, ESCOLAR E SOCIAL

EVALUATION PROCEDURES OF THE PROMOTION CENTER FOR DIGITAL, SCHOOL AND SOCIAL INCLUSION

Aline Aparecida Alcântara da Silva – FCT/Unesp- alinealcantaraapi@gmail.com
Klaus Schlunzen Junior – FCT/Unesp – klaus.junior@unesp.br
PIBIC, CNPq/Reitoria

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 17- Avaliação para Elegibilidade e/ou para Planejamento e/ou de Ensino-Aprendizagem

Modalidade: Comunicação oral

RESUMO:

No Centro de Promoção para inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) localizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/Unesp, são realizados atendimentos educacionais direcionados às pessoas com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades, com o objetivo de promover a inclusão digital, escolar e social dos estudantes. Assim, durante os atendimentos com esses estudantes, se faz necessário a utilização de avaliações. Deste modo, é possível termos um parâmetro reverente ao seu desenvolvimento possibilitando assim um acompanhamento efetivo visando o ensino e aprendizagem. Em vista disso, o presente trabalho tem por objetivo relatar acerca dos processos avaliativos que ocorrem no CPIDES e a sua importância no processo de inclusão e aprendizagem dos Estudantes Público Alvos da Educação Especial (EPAEE).

Palavras-chave: Processos Avaliativos. Cpides. Inclusão.

ABSTRACT:

The Promotion Center for Digital, School and Social Inclusion (CPIDES) located at Paulista State University “Júlio de Mesquita Filho” - FCT / Unesp, educational services are provided to people with Disabilities, Autistic Spectrum Disorder and High Skills, with promote the digital, school and social inclusion of students. Thus, during the consultations with these students, it is necessary to use evaluations. Thus, it is possible to have a reverent parameter to its development thus enabling effective monitoring aimed at teaching and learning. Therefore, this paper aims to report on the evaluation processes that take place in CPIDES and their importance in the process of inclusion and learning of Special Public Target Students (EPAEE).

Key word: Evaluative Processes. Cpides. Inclusion.



1. INTRODUÇÃO

A inclusão Digital, Social e Escolar de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), a saber, pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades, tem assumido diferentes tratamentos sociais, políticos, científicos e culturais, que exigem uma mudança e quebra do atual paradigma educacional, com vistas a superação de práticas discriminatórias, preconceituosas e excludentes.

Segundo Mantoan (2006, p. 9) “a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças”. Tal concepção, não exclui ou menospreza a importância dos alunos aprenderem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas, reforça a necessidade de pensarmos em estratégias inovadoras de ensino que contemplem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, de modo que todos aprendam.

A partir dessas premissas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), prevê e ressalta os direitos de acesso, participação e permanência dos EPAEE em todos os níveis e modalidades de ensino. Todavia, tais ações, orientam sobre a importância do planejamento e da organização de recursos e serviços que atendam às necessidades educacionais dos alunos, a fim de que, de fato, tenhamos uma escola de qualidade para todos. (BRASIL, 2008).

À vista disso, a Resolução nº 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em que determina que os sistemas de ensino têm por obrigatoriedade matricular todos os alunos, sobretudo os alunos com deficiência. Em vista disso, ampliou-se o caráter de Educação Especial para a realização do AEE, de modo a complementar ou suplementar à formação dos EPAEE nas classes comuns.

A Resolução nº 4/2009 sobre o AEE, em seu artigo segundo, esclarece que,



Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 11)

Ainda, segundo a Resolução nº 4/2009, este serviço é destinado aos:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Nesse sentido, o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na própria escola do atendido, ou em outra escola próxima, e também em centros especializados que ofereçam este serviço. Sendo assim, o AEE se configura como um serviço de fundamental importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos EPAEE.

Sendo assim, embora a legislação assegure a inclusão dos estudantes com deficiência nas classes comuns para o ensino regular com o apoio do serviço de atendimento educacional especializado o maior desafio está na mudança de atitudes e mentalidade em relação à inclusão. Mantoan (2004, p. 40) alerta que “[...] os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão [...] refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos”.

No dizer de Carvalho, 2004, p. 77,



A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Assim, Mantoan (2006, p. 12) ressalta que, “um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. ”

Nesse intuito, desde 2002, com a participação do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão (API), o Centro de Promoção para inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) localizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Tecnologia, realiza atendimentos educacionais direcionados às pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades e/ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de promover a inclusão digital, escolar e social dos estudantes atendidos.

Para isso durante os atendimentos para acompanhar estes estudantes são necessárias utilizar de avaliações, assim é possível termos um parâmetro referente ao seu desenvolvimento possibilitando assim um acompanhamento efetivo visando o ensino e aprendizagem.

Com vistas à Inclusão, a avaliação pedagógica no AEE é descrita pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como:

Processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa [...]



prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2008, p. 12-13).

Sendo assim, pensemos qual ou quais instrumentos avaliativos cabem dentro deste processo de avaliar os EPAEE no Cpides, e em como estas avaliações podem auxiliar durante os atendimentos.

Santos nos direciona que:

A avaliação na perspectiva da inclusão deve considerar o contexto de aprendizagem e participação do aluno, buscando ver, no processo, seus avanços e também suas dificuldades. A intenção deve ser identificar barreiras que estejam impedindo a aprendizagem e a participação do aluno, de modo a superá-las (et. al. 2013, p. 78).

2. OBJETIVO

Assim, o presente trabalho tem por objetivo relatar acerca dos processos avaliativos que ocorrem no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social e a sua importância no processo de inclusão e aprendizagem dos EPAEE.

3. FUNDAMENTAÇÃO E METODOLOGIA

Com base nessas perspectivas teóricas, apoiadas pela nossa legislação educacional vigente, o grupo de estudos e pesquisas, intitulado como Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), desenvolve atendimentos pedagógicos no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), localizado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, sendo cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sobre o protocolo CAAE: 10206912.2.0000.5402. O grupo API criado em 2002, possui um histórico de desenvolvimento de 17 anos, e tem como principal objetivo desenvolver um trabalho



pedagógico em ambientes educacionais inclusivos, que viabilizam a inclusão social, digital e educacional do seu público alvo, sendo este, pessoas com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação (EPAEE), em uma Sala de Recursos Multifuncionais localizada no CPIDES.

As atividades realizadas nos atendimentos consistem em intervenções pedagógicas que se pautam na abordagem Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS), termo definido por Schlünzen (et. al, p. 18) como:

Construcionista porque o computador é utilizado para a construção do conhecimento a partir de objetos palpáveis; Contextualizado porque os projetos/atividades construídas são emergentes de situações do contexto dos alunos e Significativo porque os alunos constroem o conhecimento de acordo com o significado atribuído aos conceitos e contexto.

Desta forma, os estagiários que atuam no CPIDES integrando o grupo API, partem do diagnóstico do estudante (entrevista de anamnese com a família, consulta a diagnóstico, entrevista com o sujeito para compreender seus desejos e interesses e elaborar um Planejamento Individualizado), para realizar as intervenções práticas pedagógicas junto aos EPAEE, a partir do planejamento elaborado, determinando quantidade de dias e horários em que os atendimentos educacionais especializados devem ser realizados para alcançar a sua inclusão social, digital e educacional e, realizam pesquisa documental e bibliográfica, uma vez que são consultados livros, revistas, documentos, periódicos, enfim, registros impressos sobre os temas centrais apresentados e sobre o perfil dos EPAEE.

Os acompanhamentos individuais e/ou coletivos são realizados uma ou duas vezes por semana seguindo etapas de diagnóstico, aplicação e análise de resultados. São



elaborados relatórios semanais, e esses relatórios são analisados pela coordenadora do projeto e por pesquisadores do Grupo API, que atuam no campo da Educação Especial e Inclusiva, buscando a formação dos participantes em termos científicos e técnicas de ensino que permitam a articulação do trabalho proposto à formação inicial ou continuada desses participantes.

E todo esse processo temos a temática da avaliação envolvida, é do senso comum a tendência ao se falar de avaliação, logo, pensarmos em provas e testes para normalmente classificar os estudantes e não com objetivo de compreender o que já sabe e/ou aprendeu, no ensino regular é mais visível alguns modelos de avaliação.

De acordo com Luckesi (1996), historicamente as avaliações no Brasil desde o seu início possuem um caráter disciplinador, ameaçador e tradicional. Estas características estão intimamente ligadas a expansão do cristianismo no século XVI, que no Brasil se deu a partir das intervenções dos jesuítas na educação indígena, onde eles difundiam sua pedagogia tradicional ao mesmo tempo em que catequizavam os índios. Estas influências europeias foram amplamente disseminadas e cristalizadas em nossa sociedade, e ainda nos dias de hoje é possível ver esta raiz tradicional presente e arraigada nas práticas e avaliações de docentes, mesmo que esta forma tradicional não condiz mais com a realidade atual.

As avaliações são divididas em três modelos por Pacheco (1994): diagnóstica, formativa e somativa; a primeira diz respeito a avaliação realizada no início de um período letivo ou etapas, para que o professor tenha consciência dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, esta é aplicada exclusivamente quando o professor vê a necessidade de fazer um levantamento de informações entre os seus alunos. A segunda avaliação, caracterizada como uma reflexão em meio às atividades, é vista como uma estratégia pedagógica, que exige uma intervenção ou regulação da práxis pedagógica. Já a última avaliação tem um caráter classificatório e hierárquico, e sua finalidade é aferir uma nota ao desempenho dos alunos ao fim de um período estabelecido.



As avaliações realizadas pelos professores nas escolas são predominantemente as avaliações classificatórias de cunho tradicional, que classificam os alunos com determinada nota, avaliando seu desempenho de uma forma categórica (Hoffmann, 2009), e em meio a este procedimento os professores acabam prejudicando o processo de aprendizagem dos alunos, por se esquecerem de que a avaliação deve ser um instrumento para avaliar se os estudantes assimilaram determinado conceito, e não para averiguar e aferir tal nota a eles, e portanto, este modelo tradicional de avaliação necessita ser superado.

Em contrapartida ao modelo de avaliação classificatória, Hoffmann, propõe o modelo de avaliação mediadora (ou formativa), que se caracteriza como uma proposta onde o professor tem o papel de se atentar as manifestações e ideias dos estudantes, fornecendo a estes a oportunidade de refletir, criar hipóteses, reformulá-las e expor suas opiniões, ao passo que são provocados pelos professores, para repensar suas hipóteses e conceitos até se aprofundarem em determinado conceito. Esta mediação rompe com o modelo tradicional em que o professor ensina e os alunos aprendem, ou seja, o professor deixa seu papel autoritário frente aos alunos, e assim cria um diálogo entre aluno-professor, ao mesmo tempo em que fortalece esta relação, e isto contribui para que os alunos tenham prazer em aprender, refletir e interpretar, não para obter alguma nota, mas sim para conseguir pensar e refletir sobre o seu contexto social (2009).

E para acompanhar todo esse processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no Cpides, e para validar as avaliações realizadas salientamos a importância de compreender o que é uma avaliação, o porquê de se avaliar e principalmente como avaliar, desta forma buscamos sempre utilizar da avaliação diagnóstica e formativa, e para acompanhar o desenvolvimento do estudante utilizamos de alguns instrumentos de avaliação, como por exemplo a observação, o portfólio, entrevista, história de vida e o trabalho com projetos.



A avaliação diagnóstica se faz necessária para conhecer o aluno e identificar suas potencialidades e suas dificuldades, sendo seu objetivo conhecer as forças, fraquezas, habilidades e conhecimentos dos seus alunos antes que eles comecem o processo de aprendizagem, para assim se dar início ao planejamento do que será trabalho, no caso do Cpides as atividades a serem desenvolvidas são pautas na abordagem CCS.

Assim durante a realização dos atendimentos buscamos avaliar o estudante começando pela observação, pois, é uma das ferramentas mais importantes para a avaliação contínua, formativa, que propicia analisar o estudante no momento em que muitas vezes é necessária uma real intervenção para a melhoria da aprendizagem e os registros das observações são realizadas no diário de campo.

Para alguns estudantes fazemos o uso de portfólio que no caso do Cpides chamamos de pasta do aluno, onde são colocados todos os trabalhos realizados, que evidencia, ao longo de um período, seus esforços, progressos e realizações, em uma ou mais áreas do conhecimento, permitindo a visão evolutiva da aprendizagem do aluno e, portanto, a concretização dos princípios da avaliação formativa.

A entrevista também se faz presente, mas, normalmente ela é realizada com os familiares, pois, sempre buscamos saber como os atendimentos contribuem na vida dos estudantes fora do ambiente do Cpides.

Já a história de vida é um recurso que utilizamos com poucos estudantes, porém, partindo a abordagem CCS os estudantes se sentem motivados a participarem das atividades, podendo ser trabalhados diversos conteúdos dentro desta temática, além de ser um excelente recurso para acompanhar os progressos.

No Cpides a nossa visão de avaliação está de acordo com o que é posto por Luckesi, "Caracteriza-se como um meio subsidiário do crescimento; meio subsidiário da construção do resultado satisfatório [...]; é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora." (LUCKESI, 1996, p. 165).



Desta forma a avaliação “Fornece subsídios que orientem a tomada de decisão e que permitam o aperfeiçoamento de processos e condições de ensino”. (MENIN, 2007, p. 27).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das avaliações realizadas é possível evidenciar ao longo do desenvolvimento dos trabalhos realizados se mostram de caráter positivo, visto que os atendimentos realizados no Cpides contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes atendidos. Os resultados mais importantes avistados são a valorização das potencialidades, desta forma favorecendo a aprendizagem e a interação com o seu meio, logo, isso proporciona a sua inclusão seja ela digital, escolar e até mesmo social e principalmente o afloramento da autonomia.

Podemos citar exemplos de alguns estudantes que realizaram excelentes trabalhos através dos atendimentos do CPIDES como também o impacto que ocorreram em suas vidas fora do Centro. A estudante R. com Paralisia Cerebral foi uma das primeiras alunas e está sendo atendida há mais de 17 anos, pode contar com o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação para realizar suas atividades e isso possibilitou que escrevesse um livro sobre sua vida pessoal.

Já o estudante R. com Transtorno do Espectro Autista os atendimentos corroboraram para desenvolver sua autonomia e principalmente sua comunicação e socialização o que proporcionou que atualmente ele esteja cursando o Ensino Superior, ademais, o estudante D. com Síndrome de Down, que ainda frequenta os atendimentos no Centro atua a alguns anos trabalhando em uma loja de departamento de um shopping, ou seja, visamos o ingresso dos nossos estudantes para o mercado de trabalho.

Assim, podemos verificar as contribuições que o CPIDES oferece e como isso afeta diretamente a vida dos alunos e também da família, pois, quando acreditamos no



potencial dos nossos estudantes a família também começa a ver com outros olhos, não ignoramos a deficiência e suas limitações e implicações, mas não a vemos como barreiras que impedem e limitam, pois nosso maior objetivo é focar nas potencialidades e habilidades para assim promover a inclusão digital, escolar e social dos estudantes atendidos.

Pois, assim, como nos enfatiza Mantoan (1998) os processos inclusivos precisam ultrapassar perspectivas de inserção e alcançar propostas que favoreçam o pertencimento, aceitabilidade e a aquisição de conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, quando usamos a avaliação como um meio e não como fim, podemos ver os resultados que essa prática traz para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois, a avaliação no Cpides não busca classificar ou apontar erros e acertos e sim identificar as potencialidades e as dificuldades a serem trabalhados e desta forma avaliar também a prática docente que está sendo realizada, como nos diz Freire “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26), assim a avaliação faz parte de todo o processo e ela não se encerra, sendo fundamental para o processo inclusivo dos estudantes uma vez que através dela é possível identificar as potencialidades e habilidades deles, deixando de ser vista com mera forma de classificação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC; SEEP; 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na**



Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos, proposições.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** Cad. CEDES, vol. 19, n.46, Campinas, set. 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Revista CEJ, v. 8, nº 26, jul/set 2004.

PACHECO, José Augusto. **A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma.** Porto: Porto Editora, 1994.



A IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

THE IMPLEMENTATION OF THE NUCLEUS OF CARE FOR PEOPLE WITH SPECIFIC NEEDS IN THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF SÃO PAULO

Me. Thalita Alves dos Santos – IFSP Campus Presidente Epitácio –
thalitaalves@ifsp.edu.br
Prof^a. Me. Denise Gregory Trentin – Unoeste - detrentin@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 19 - Políticas Educacionais para Pessoas Público-Alvo de Educação Especial

Modalidade: Comunicação Oral

RESUMO: Este artigo aborda conceitos relevantes vinculados à Educação Especial como modalidade transversal da Educação Profissional, principalmente sobre a implementação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP e o papel do profissional de Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Profissionalizante. O objetivo deste estudo está na busca pela compreensão sobre a forma que o IFSP tem buscado para efetivar o direito a educação inclusiva de seus estudantes. Como objetivos específicos destaca-se a análise da legislação, das políticas e dos documentos oficiais que versam sobre o AEE e a compreensão sobre o AEE expresso nos documentos oficiais do IFSP. O trabalho em tela, baseia-se em uma revisão teórica sobre esses documentos. O trabalho realizado evidencia que a oferta do AEE no IFSP se caracteriza como um processo em construção em prol da educação inclusiva, principalmente por realçar a consolidação processual da construção de documentos norteadores que favoreçam a adoção de práticas educacionais que garantam a educação inclusiva na educação profissional. Os estudos destacam a necessidade de um profissional de AEE que possa se dedicar exclusivamente para essa atribuição.



Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Educação Profissional.

ABSTRACT: This article deals with relevant concepts linked to Special Education as a transversal modality of Professional Education, mainly about the implementation of the Centers of Assistance to People with Specific Needs - NAPNEs at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo - IFSP and the role of the professional. Specialized Educational Service - AEE in Vocational Education. The purpose of this study is to seek understanding of the way the IFSP has sought to realize the right to inclusive education of its students. Specific objectives include the analysis of the legislation, policies and official documents dealing with the ESA and the understanding of the ESA expressed in the official documents of the IFSP. The work on screen is based on a theoretical review of these documents. The work shows that the offer of the ESA in IFSP is characterized as a process under construction in favor of inclusive education, mainly by highlighting the procedural consolidation of the construction of guiding documents that favor the adoption of educational practices that guarantee inclusive education in vocational education. . Studies highlight the need for an ESA professional who can dedicate himself exclusively to this assignment.

Key word: Inclusive education. Specialized educational servisse. Vocational education.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda conceitos relevantes vinculados à Educação Especial como modalidade transversal da Educação Profissional, principalmente sobre a implementação do Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP e o papel do profissional de Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Profissionalizante.

São diversas as normativas existentes no país que estabelecem e estruturam a oferta do AEE como elemento principal da garantia da efetivação de uma política educacional inclusiva, desde a a Constituição Federal, o ato normativo Nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008.



No âmbito federal de educação os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados por meio da Lei 11.892/2008, se apresentam como as instituições responsáveis pela oferta da educação profissional e tecnológica em suas diferentes modalidades de ensino. O período de 2008 a 2016 marca o período de maior expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se espalhasse pelo país. Ao consultar a Plataforma Nilo Peçanha, que é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal, identificamos em 2018 a existência de 593 IFs, 11.055 cursos ofertados nos diversos níveis de atuação e 888.231 alunos matriculados. Assim sendo, de forma a ratificar os direitos do público alvo deste estudo a uma educação pública de qualidade, a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio sofreu uma alteração em 2016 e o seu artigo 3º passou a incluir também as pessoas com deficiência como público alvo das vagas destinadas aos oriundos da educação pública. A saber:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.(BRASIL, 2012)

Assim, com a implementação do Artigo 3º da Lei nº 12.711/2012, que garante às pessoas com necessidades especiais o direito a oferta de vagas nos processos seletivos dos IFs, tem-se então o aumento das matrículas do público alvo da Educação Especial nessas instituições. Com essa ação, cada vez mais os IFs passaram a receber estudantes com deficiências ou outras especificidades. Dessa forma, tão importante quanto ampliar a possibilidade de ingresso nas instituições por meio de ações que visem a universalização do acesso, garantir a permanência e o êxito desses estudantes, passa a ser o pano de fundo das discussões nessas instituições.



2. OBJETIVO

Compreender a forma que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo tem buscado para efetivar o direito a educação inclusiva de seus estudantes público alvo da pesquisa.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Pesquisamos nos seguintes bancos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Scientific Electronic Library Online - SciELO, no período de 2014-2018. Em todas as pesquisas usamos os descritores Atendimento Educacional Especializado e Educação Profissional. Na SciElo foram reportados 4 resultados, porém nenhum realmente trata da Educação Profissional, já na BDTD dos 67 resultados reportados pela busca, apenas um realmente se encaixava, se trata da tese de doutorado “Qualidade do atendimento educacional especializado: a instituição, os estudantes e sua família” de Fernanda Pereira Santos. O trabalho de Santos (2017), teve por objetivo analisar a qualidade do serviço de AEE em dois câmpus do IF Baiano. Um dos campos de análise foi o processo de implementação e execução do AEE, a autora observou que “... tanto há pontos positivos como falhas na oferta do serviço de AEE, sendo que a ausência de profissionais qualificados é um dos principais problemas na inclusão escolar desses estudantes” (SANTOS, 2017, p. 7). Ao trabalho de Santos (2017), foram somados as leituras propostas no decorrer do curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva e os documentos legais que normatizam a oferta do AEE.

4. METODOLOGIA

O trabalho em tela, baseia-se em uma revisão teórica sobre documentos legais que fundamentam e normatizam a implementação do AEE na educação profissional no IFSP.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro do contexto da educação inclusiva sendo implementada na educação profissionalizante, destacamos o fato de que no 2000 foi implantado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC de forma conjunta com a Secretaria de Educação Especial – SEESP, o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica - TEC NEP, que tinha por objetivo o de implantar políticas públicas, preparando a Rede Federal de Educação Tecnológica para a expansão da educação profissional destinada às pessoas com necessidades especiais. Um importante passo dado pelo programa foi a realização do Seminário Nacional do Programa TEC NEP, em dezembro de 2005. Nesse evento participou toda a Rede Federal, o Sistema S (SENAC, SENAI, SENAR e SENAT), movimentos que representavam pessoas com deficiências e diversos pesquisadores que investigam a temática. Como principais resultados foram evidenciados três pontos principais de atuação: I - a necessidade de formação de recursos humanos; II - a criação de um grupo gestor responsável pela implementação e acompanhamento dessa política pública e III - a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs. (NASCIMENTO et al. 2011)

Sobre o papel dos NAPNEs, Nascimento et al. (2011) descreve o seguinte:

O NAPNE é o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno das instituições. Os NAPNEs têm como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação”. (NASCIMENTO et al., 2011, p. 11)

Paralelamente às ações desenvolvidas pelo TEC NEP, demandas que atendem a Educação Inclusiva foram sendo desenvolvidas, reguladas e implementadas. Como o caso da regulamentação do Atendimento Educacional Especializado - AEE, instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que definiu como função do AEE “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e



de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASI, 2008, p. 11). E o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Tendo como base o que evidenciamos até aqui, compreendemos que a principal contribuição para efetivação da educação inclusiva na rede pública de ensino está em reconhecer o AEE como elemento integrador da proposta pedagógica da escola, responsável pela garantia do pleno acesso e participação dos estudantes, ao atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial. Os principais objetivos do AEE são:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Isto posto, temos então o importante papel que o AEE assume na garantia de atendimento especializado para o público alvo da educação especial necessita para que seu direito a uma educação inclusiva se efetive.

Quanto à implementação das ações propostas pelo TEC NEP e o atendimento a legislação vigente, podemos dizer que os primeiros passos no IFSP para oferta do AEE ocorrem em junho de 2010 por meio da divulgação do documento: “Sugestões de Programa de Educação Inclusiva no IFSP: integração, apoio e sustentabilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais – Proposta para a implantação dos NAPNES no IFSP”, desenvolvido pelo Departamento de Políticas Especiais da Pró-reitoria de Ensino. O documento prevê 5 eixos principais de atuação para consecução das ações de inclusão. A análise dos eixos evidencia a preocupação com a formação



continuada dos servidores de forma a prepará-los para implementação das ações, o desenvolvimento de ações de acolhimento e acompanhamento do estudante com necessidades especiais e o aprofundamento de pesquisa sobre a temática. Contudo, não evidenciam as ações a serem desenvolvidas referentes as adaptações pedagógicas, curriculares e metodológicas a serem pensadas/implementadas.

Ainda analisando o documento verificamos que para a implementação dessa ação no campus a composição da equipe sugerida prevê que esta "... deverá contemplar as seguintes áreas do conhecimento: Psicologia, Serviço Social, Pedagogia (...) um ou mais professores e servidores do corpo técnico-administrativo que facilitem a interlocução entre a Equipe (multidisciplinar) e o corpo docente da instituição" (IFSP, 2010, p. 7). Contando também com a possibilidade de consulta a um profissional de Ergonomia, sem deixar claro onde está lotado esse profissional. O documento deixa claro que a falta de um desses profissionais não justifica a não criação do núcleo, em cada um dos campus. Destacamos que a necessidade de conhecimento específicos sobre as deficiências e a atuação pedagógica na educação especial não são requeridas.

O documento conta ainda com um cronograma de execução das ações dando início à criação dos NAPNES em cada um dos campus do IFSP até setembro de 2010, tendo como observação a necessidade de cada campus designar um espaço específico para a implantação do núcleo e solicitar junto a SETEC verba no valor de R\$ 5000,00 para compra de equipamentos de instalação. Até o momento, o espaço específico para abrigar o núcleo não foi instituído em vários dos campus do IFSP.

Em 2014, o IFSP aprova a resolução nº 137/2014 que regula a criação e implementação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), trata-se de um núcleo propositivo e consultivo que medeia as ações inclusivas no campus, buscando o envolvimento do público-alvo da educação especial e de toda a comunidade escolar com a inclusão social e educacional de todos. Dentro dos objetivos destacamos:



Prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação do campus; (IFSP, 2014).

Este documento prevê que a equipe básica do NAPNE deve ser formada por um pedagogo, um assistente social, um psicólogo e um técnico em assuntos educacionais, além da participação voluntária de demais servidores (docentes e técnicos administrativos) e comunidade escolar que se identifiquem com a temática e manifestem o interesse. A composição do núcleo que é proposta em 2014 desconsidera a presença do profissional de AEE, previsto na Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para ao AEE na Educação Básica, e assim todas as atribuições previstas na resolução para o profissional de AEE deixam de ter sua implementação no mínimo fragilizadas dentro da atuação do núcleo.

Considerando ainda o que está previsto no §2º, do artigo 18, da Resolução Nº 2 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009, como requisito básico para atuação profissional como professor de AEE, os seguintes requisitos:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Consequentemente, questionamos qual seria o profissional previsto na composição do NAPNE que teria formação adequada para “identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas”? (BRASIL, 2009). Já que as formações profissionais dos membros da equipe não dão conta dessa atuação profissional e nem estão previstas como objetivos ou ações do núcleo. Nos momentos nos quais a Resolução Nº 134/2014 do IFSP trata de questões específicas voltadas para a



implementação da educação inclusiva, o documento é marcado por terminologias que descaracterizam o AEE, como: “prestar apoio educacional ao estudante”, “assessorar aos docentes”, “acompanhar o processo de ensino e aprendizagem” e “orientar e auxiliar os docentes do campus quanto ao processo de inclusão”. Dessa forma, o trabalho do núcleo assume mais um papel de orientação, acompanhamento e monitoramento do que os previstos nos incisos de I a VIII, do Artigo 13 da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.

De forma a tentar superar essa lacuna, acreditamos que a Pró-reitoria de Ensino do IFSP, divulgou em 2017 a Instrução Normativa Nº 001, de março de 2017, que estabeleceu orientações para identificação e acompanhamento, pelo NAPNE, ao estudante com necessidades específicas.

Uma análise pormenorizada do documento demonstra que em grande parte do seu corpo o documento funde as ações do NAPNE com as atribuições da Coordenadoria Sócio pedagógica, tornando-os uma única equipe. Em outros momentos o documento atribui as ações a um ou a outro, ou amplia a atuação do NAPNE até ao acompanhamento de alunos faltosos, favorecendo a confusão nos papéis a serem desempenhados por cada uma das instâncias..

Como vimos até aqui, o AEE ofertado no IFSP se configura por meio das ações do NAPNE, contudo a forma de composição do núcleo não permite que os servidores que dele fazem parte se dediquem exclusivamente para desenvolver as atividades que são necessárias para a efetivação desse entendimento. O que evidencia que as funções de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos previstas no AEE não são cumpridas a tempo, o que pode gerar a desmotivação do estudante e por consequência seu desligamento da instituição.

Outra questão está na falta de local de atendimento, pois o NAPNE não possui um local físico, inexistindo dessa forma a sala de recursos multifuncionais e seus equipamentos. Como a oferta do AEE não fica instituída como prevista na legislação, pois não há nem o profissional responsável exclusivamente por esse atendimento, nem o local



físico, a oferta do AEE não pode ser oficializada nos sistemas educacionais de forma a permitir que esses estudantes atendidos sejam registrados no Censo da Educação Básica com dupla matrícula, o que faz com que a instituição não receba os recursos específicos para esse tipo de atendimento repassados pelo governo.

Todos os apontamentos que fizemos até o momento não minimizam o trabalho desenvolvido pelo NAPNE, mas evidenciam a necessidade da participação de um profissional de AEE na composição do núcleo para que esse além de trazer os conhecimentos específicos para a atuação do núcleo possa se dedicar exclusivamente para essa atribuição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado aponta que a oferta do AEE na educação profissional, mais especificamente no IFSP se caracteriza como um processo em construção para a efetivação da inclusão, principalmente por evidenciar a consolidação processual da construção de documentos norteadores que favoreçam a adoção de práticas educacionais que garantam a educação inclusiva na educação profissional.

Os diversos documentos apresentados ratificam não só a oferta obrigatória do AEE, como também justificam a necessidade um profissional com formação específica para desenvolver/coordenar essas atividades dentro de cada campus, de forma a garantir não só o atendimento adequado aos educandos, como também o repasse financeiro para suprir esses atendimentos.

Quanto aos problemas que o núcleo apresenta com relação a carência das ações do NAPNE não serem desenvolvidas como prioridade de sua atribuição profissional por nenhum dos membros, frente as tantas outras ações que seus membros desenvolvem dentro da instituição, entendemos que uma alteração no regimento interno da instituição, criando a coordenadoria do NAPNE em cada campus, que estaria sobre a coordenação de um profissional de AEE e que na sua falta fosse assumida por um servidor do campus

que tenha formação em educação especial, permitiria que quem possui conhecimentos necessários desempenhe essa função, se dedicasse exclusivamente para as atribuições que a própria resolução já estabelece.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Acesso em 10.06.2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em :

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Acesso em 23.05.2019.

_____. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008:**

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 16.05.2019.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 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 17.05.2019.

_____. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011:** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

Acesso em 17.05.2019.

_____. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012:** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 16.05.2019.

____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015:** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 16.05.2019.

IFSP. Sugestões de Programa de Educação Inclusiva no IFSP: integração, apoio e sustentabilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais – Proposta para a implantação dos NAPNES no IFSP. 2010. Disponível em: <<https://slt.ifsp.edu.br/portal/phocadownload/educacao%20inclusiva%20copia%20do%20original.pdf>>. Acesso em 15.06.2019.

____. **RESOLUÇÃO Nº 137, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2014:** Aprova o regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/dd7cf75159b09db3523f410e2fae2e7e#pdfviewer>>. Acesso em 17.05.2019.

____. **INSTRUÇÃO NORMATIVA PRE/IFSP Nº 001, DE 3 DE MARÇO DE 2017:** Estabelece orientações para identificação e acompanhamento, pelo Napne, ao estudante com necessidades específicas. Disponível em: <https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=174:acoes-inclusivas&catid=73&limitstart=3&Itemid=364>. Acesso em 16.06.2019.

NASCIMENTO, Franclin Costa et al. A Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Científica Internacional**; Ano 4 - Nº 18 Julho/Setembro – 2011. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/175/173>> Acesso em 17.06.2019.

SANTOS, Fernanda Pereira. **Qualidade do atendimento educacional especializado: a instituição, o estudante e sua família.** Salvador, 2017. 212 f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Disponível em: <<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/396/1/TESEFERNANDASANTOS.pdf>> Acesso em 14.06.2019.

RELATOS DE UMA PROFESSORA DEFICIENTE VISUAL: Como a acessibilidade garante o direito de “estar” na vida e de “sonhar” possibilidades

Maria Inêz Vasconcelos da Silva

Mestranda: Faculdade de Engenharia –FEIS/UNESP

inezvasconcelos_4.0@hotmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 09) Formação de professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: Comunicação oral

Resumo:

Este relato de experiência trará em suas linhas minhas memórias frente à minha história de vida enquanto pessoa com deficiência. Aprendi com o tempo que muitas ações dependem de nossa postura diante da vida, porém estar nos espaços sendo uma pessoa com deficiência acarreta algumas responsabilidades políticas e sociais que eliminem as barreiras atitudinais (arquitetônicas, acadêmicas, profissionais e burocráticas). As garantias de direitos precisam sair do papel, ou seja, há um lindo discurso democrático e inclusivo, porém na prática muitas pessoas não enxergam as potencialidades e focam na deficiência, fortalecendo ainda mais o preconceito e a discriminação. É preciso conviver com as diferenças, para entender que somos diversos em todos os sentidos e que a deficiência nos limita em muitas coisas e se tivermos as barreiras eliminadas poderemos sonhar e estar onde quisermos. A nossa história é assim, ora marcamos vidas, ora marcam nossas vidas, passamos por momentos singulares, momentos juntos, construímos sonhos e edificamos vida. E assim, sigo lutando e não desisto de ser, de estar e de sonhar.

Palavras-chave: Deficiência visual. Inclusão social/acadêmica. Ação atitudinal e política.

Relato de Experiência

As primeiras sinhas...

"Contar uma história sempre foi a arte de contá-la de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém

mais fia ou tece enquanto ouve a história" (O Narrador. Walter Benjamin, p. 205, 1994).

Drummond eternizou em suas poesias a capacidade do homem reconstruir sua história de vida pelas palavras. Penso que a vida é um espelho de vivências e a busca incessante de respostas, repleta de múltiplos encontros e desencontros de valores e significados; é assim que vejo. Minhas narrativas têm princípio e meio e não fim; pois creio na imortalidade do homem, pois marcamos e somos marcados pela história de muitas vidas, revemos crenças e direcionamos crenças, até que alguém a desfaz.

Neste momento à minha frente vejo páginas em branco, e a cada dia que nasce, tenho a oportunidade de contar e de construir uma nova história. Agora, quando olho para trás, vejo a minha história e a histórias de pessoas que se encontraram com a minha. Várias pessoas e histórias de superação que se entrelaçam. Olho para mim... sou mulher, sou negra, sou deficiente. Sou de cor, e ser de cor neste país é ter a cor da luta, a cor que gera preconceito, a cor da superação, a cor da minha família, a cor da minha história, a cor de tantos que com sua força levantaram esse país. Carrego em mim quantas minorias... E tenho a plena consciência que não passei indiferente à vida, deixo marcas na história.

Eu, Maria Inêz Vasconcelos da Silva, hoje com 49 anos (01/07/1970), venho por meio desse relato de experiência enquanto pessoa com deficiência visual (DV), informar e sensibilizar como é difícil compreender e diagnosticar uma deficiência e como a acessibilidade nos proporciona possibilidades de estar e de sonhar. Lembro que em 1979, já na terceira série, meus pais foram chamados na escola porque eu não copiava, e só ficava conversando. A professora (Ângela) orientou meus pais que me levasse a um médico oftalmologista, pois acreditava que eu poderia ter problemas visuais. E qual não foi a surpresa de todos, eu não tinha só um problema de acuidade visual, eu tinha uma doença degenerativa da mácula (retinose pigmentar), ou seja, ouvi meu médico dizer que eu tinha uma doença grave na visão, que era progressiva e que aos 48 anos eu não enxergaria mais nada. Bom, como toda criança guardei aquelas palavras no meu coração, porém sem saber da gravidade que isso significaria e só caiu a ficha no dia que trombei de bicicleta num carro parado (já estava com uns 12 anos). Atualmente 285 milhões de pessoas no mundo possuem DV; destas, 39 milhões são cegas e 246 milhões possuem baixa visão, são pessoas com potencial incrível para ajudar na construção do país, porém muitas vezes faltam-lhe oportunidades de acesso, dificultando assim sua autonomia e seu direito de estar nos espaços.

Graças a Deus tive pais maravilhosos (Nilza Vasconcelos da Silva (in memória) e Odilon Adão da Silva) que nunca me paralisaram diante da vida, pelo contrário sempre me incentivaram a “lutar” e a “estar” na vida. Passei por grandes centros especializados e a informação foi sempre a mesma, ainda não há tratamento para essa doença. E após o diagnóstico (1979), a única coisa que a professora fez foi me aproximar do quadro (lousa).

Ainda bem que a história se refaz e com o paradigma inclusivo, atualmente cabe ao professor adequar o currículo e adaptar os recursos metodológicos às necessidades de seus estudantes, pois ao utilizar recursos diferenciados, possibilita que o estudante manipule objetos e acione os demais sentidos (remanescentes) de entrada de informação, permitindo assim que o mesmo tenha acesso ao conhecimento. Saliento também que a deficiência visual é uma limitação sensorial que não acarreta em limitações intelectuais, e que o “acesso” às essas informações será diferente, possibilitando assim a qualidade e o aprendizado.

Depois que comecei a usar os óculos minha vida melhorou muito, passei a ser uma das melhores estudantes da sala e finalmente terminei o 2º grau (86/88). Fiz magistério (89/90), contabilidade (92/93) e entrei na universidade, curso de Pedagogia – UFMS/CEUL de Três Lagoas/MS (1990/1994), no ano seguinte voltei para a universidade para fazer habilitação nas Séries Iniciais (95/96), e nesta época já sentindo algumas limitações frente ao acesso a textos, prejudicando um pouco minhas leituras. Em 1995 já formada entrei como monitora na APAE de Ilha Solteira. E no ano de 1996 ao passar num processo seletivo entrei como professora municipal em Ilha Solteira, ficando contratada até 2001. Em 2001 passei no concurso municipal para professores efetivo do quadro do magistério, onde me encontro até nos dias atuais, com previsão de aposentadoria para o ano de 2020. Fiquei 8 anos em sala de aula (alfabetização), depois já readaptada fiquei 3 anos trabalhando como professora de apoio, 5 anos na secretaria da escola (era só para entender telefone, porém em poucos dias já ajudava em todas as atribuições de um serviço administrativo). Em 2004 fiz minha primeira especialização: Educação Especial (FIPAR/Paranaíba/MS). Pedi 4 anos de afastamento da prefeitura, 02 anos para fazer habilitação em Educação Especial com ênfase na área da deficiência visual na UNESP de Marília (2008/2009) e mais dois anos para ser tutora online (2014/2015) junto à UNESP de Ilha Solteira na formação dos professores do estado de São Paulo, programa de formação REDEFOR, processo seletivo. Em 2011 fiz outra especialização: Neuropedagogia (UNIJALES/SP). Mas 7 anos na Educação Especial enquanto apoio técnico e agora com a cegueira no olho direito e baixa visão no olho esquerdo, voltei a atender as crianças com dificuldades de aprendizagem. E hoje estou no mestrado (UNESP de Ilha Solteira/SP), junto ao programa de pós-graduação EPF (Ensino e Processo Formativos), no grupo de estudo GEPAC (Grupo de Pesquisa em Currículo,

Estudos, Práticas e Avaliação) e na graduação no curso de Direito da UFMS/CPTL (campus de Três Lagoas/MS – 2018/2022).

Embora o estigma de desvantagem e de desvalorização tenha marcado a história das pessoas com DV, hoje se vive um momento em que essas pessoas vivenciam o auge de sua inclusão social, participando minimamente de todas as esferas (social, educacional, cultural etc.). Porém, ainda há muito a conquistar para garantir o pleno acesso das pessoas com DV na sociedade. (TORRES; SANTOS, 2015, p.03)

No que concerne a metodologia, a presente proposta evidencia-se de abordagem dedutiva de comparação e observação, procedimento histórico-comparativo e técnicas bibliográficas e (auto)biográfica de investigação.

Dessa maneira, Nóvoa (2007, p. 18) afirma que:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico...a nova atenção concedida para esse tipo de abordagem no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo...encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Os relatos de experiências e pesquisas (auto)biográficas são interpretados como um campo fértil de descobertas e de ações reflexivas, “que desencadeia o prazer de escrever de si mesmo” (PASSEGGI, 2010, p. 19). Vislumbra-se momentos passados que nos faz refletir criticamente ações pessoais e profissionais que podem servir de norte para maiores e melhores intervenções profissionais. Norteados por este entendimento, Abrahão (2004, p. 202) revela que a pesquisa (auto)biográfica, “é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais.

Desenvolvimento:

E como é o dia a dia de uma pessoa com deficiência visual quanto ela se propõe a continuar os estudos?

O Brasil como signatário das determinações internacionais - “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” - (ONU/2006), promulgou por meio do Decreto nº 6949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as

condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

A inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do DIREITO DE TODOS à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2010, p.05)

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 04 /2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que: “Portanto, todos os alunos público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidades da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1988) – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes, público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

No ano de 2008, depois de 3 anos tentando conseguir um afastamento remunerado junto a secretaria de educação de minha cidade, e sempre sendo ignorada quanto a minha solicitação; busquei outra estratégia, fui conversar diretamente com a prefeita da época. Expus minha situação de professora readaptada devido a minha baixa visão (retinose pigmentar) e falei de meu sonho de fazer uma habilitação na Unesp de Marília. A prefeita se mostrou surpresa pois nem imaginava que eu tinha deficiência visual, pois sempre me via nos eventos com minha turminha (sempre trabalhei com alfabetização). E de pronto disse que eu poderia ir e que eu não teria nenhum prejuízo na minha ficha funcional/profissional.

E assim no final do mês de janeiro de 2008, eu e meu marido (Sebastião Pedro da Silva) fomos para a cidade de Marília para efetivar minha matrícula (já tinha feito a inscrição dias atrás). Nesse interim passei na capela da matriz e pedi a Deus que conduzisse as coisas indo na frente e abrindo os caminhos. Neste dia conversamos com o padre Mário e ele entrou em contato com uma igreja em Marília e colocou uma paroquiana a nossa disposição. Ao chegar em Marília a pessoa (Terezinha de Souza), já estava nos aguardando, fomos na Unesp efetivamos a matrícula e fomos para o apartamento dela. Conversa vai conversa vem ela disse

que no condomínio havia apartamentos para alugar e fomos dar uma olhada (bloco 5 apto 22 segundo andar) gostamos. No dia seguinte fizemos o trajeto até a Unesp de ônibus, muito complicado teria que trocar de ônibus e o movimento era muito intenso. Bom na parte da tarde fizemos o caminho de a pé. Bom vi que não seria fácil, porém achei melhor que ir até o terminal e trocar de ônibus. Então assim fechamos o aluguel do apartamento e na segunda-feira já estávamos indo para o centro ver móveis usados. Esqueci de dizer que minha filha na época com 8 anos (Maria Isabela Vasconcelos da Silva) iria morar comigo e o marido ficaria em nossa casa na cidade de Ilha Solteira). Providenciamos a matrícula de minha filha numa escola próxima do condomínio e concluímos as compras dos demais utensílios domésticos e tudo estava pronto. Meu marido pediu licença no trabalho e ficou 15 dias comigo; todos os dias de manhã deixávamos nossa filha na escola e seguíamos para a Unesp. O caminho era bem complicado: passava em frente de dois cemitérios, debaixo de um pontilhão e em cima de uma passarela que corta uma grande rodovia, e essa passarela dava em uma avenida (Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - Mirante), em frente da Unesp. Não foi fácil, mas foi o jeito mais tranquilo. Findando os 15 dias meu marido precisou retornar para casa e eu tive que seguir meu caminho sozinha e Deus, confesso que no primeiro dia fui chorando até chegar na Unesp, mas depois com uma grande força de conquistar mais este sonho, fui firme e forte. Comecei a participar da associação das pessoas com deficiência visual de Marília e percebi que enquanto muitos lutavam para vencer as barreiras, outros se conformavam em receber benefícios e não buscavam uma melhor formação profissional ou acadêmica.

Os desafios para a concretização dos ideais inclusivos na educação brasileira são inúmeros. Além dos que são impostos pela organização excludente das nossas escolas, temos de vencer o conservadorismo das instituições especializadas e enfrentar as pressões políticas e das pessoas com deficiência, que ainda estão muito habituadas a viver de seus rótulos e de benefícios que acentuam a incapacidade, a limitação, o paternalismo e o protecionismo social (MANTOAN, 2004, p. 09).

Tive algumas dificuldades quanto a locomoção dentro do campus, pois há uma grande área verde até chegar o bloco administrativo e sucessivamente ter acesso às salas de aula. Tive aula de orientação e mobilidade no final do curso, penso que essas aulas, ou pelo menos o serviço de Educação Especial deveria fazer essa acolhida e essa intervenção ao receber o estudante com deficiência; uma entrevista, uma anamnese, algo que ajudaria a identificar e informar aos professores sobre a presença de um estudante com deficiência. Lembro que os professores ficavam sabendo de minha deficiência na sala (no momento da apresentação). Reforço também que mesmo num curso sobre Educação Especial nunca tive um

texto ampliado, nenhuma acessibilidade fui disponibilizada na época. O que fizeram foi me ofertar uma bolsa no valor de R\$400,00 para que eu pudesse me organizar quanto à acessibilidade. Lembro que tinha filmes com legenda (dificultando assim o entendimento do filme ou documentários), e tenho consciência que muita coisa aprendi, mas muita coisa ficou para trás devido à falta de acessibilidade pedagógica. Os textos eram disponibilizados em xérox, ainda bem que hoje já mudou para pdf, pois assim consigo converter em Word (ABBYY FineReader) e usar meu leitor de tela (JAWS), é bom compartilhar essa experiência pois assim conseguimos enxergar alguns acertos e muitas situações que dá pra fazer diferente para que outros estudantes com baixa visão não passem o que eu passei. Sei também que em 2008 todos estávamos engatinhando em toda essa propositura inclusiva, porém com esses relatos temos parâmetros para melhorar a cada dia nossa forma de atuação inclusiva. Ressalto também o auxílio atitudinal que tive em vários momentos, dos meus amigos de sala quanto a orientação e mobilidade dentro do campus.

Destaco também que se hoje tenho um óculos que me permite enxergar de perto, foi devido a um estágio que fiz durante a habilitação na Unesp, pois a professora Dr^a Mary Profeta conseguiu junto ao setor de atendimento das crianças com deficiência, uma consulta pra mim e ao passar pelo oftalmologista, num exame simples com recurso obsoletos (uma armação de óculos grande e uma caixa com lentes com vários graus), ele foi trocando a lente até que consegui enxergar para ler novamente as palavras, foi mágico, pois os médicos de várias clínicas que fui já diziam que não tinha o que fazer, não precisavam mais indicar óculos. Se não fosse essa atitude humana de um profissional que acredita que as pessoas são diferentes e que há recursos de acessibilidade que permite uma melhoria quanto ao acesso às informações, ao conhecimento proporcionando assim uma qualidade e a condição de permanência nos diversos graus e modalidade de ensino.

Comprovada a baixa visão, alguns recursos ópticos podem auxiliar no aprendizado desses estudantes (BRASIL, 2010). Entre esses recursos, temos as lupas, que auxiliam no aumento de letras. Alguns recursos não ópticos também podem auxiliar nesse processo (BRASIL, 2010). Nessa categoria, estão as modificações no ambiente: mobiliário, iluminação e recursos para leitura e escrita. (TORRES; SANTOS, 2015, p.16)

Resultados:

Mesmo com tantos percalços consegui concluir o curso com ótimo aproveitamento, retornei para minha cidade em julho de 2009. E ao retornar tive uma grata surpresa. A professora (Maria José Ferreira Dias Lomba) foi convidada para ser a coordenadora da implantação das

Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no município de Ilha Solteira e me convidou para trabalhar ao lado dela como apoio técnico. E dessa forma, iniciamos o acolhimento e a conscientização dos profissionais, famílias das crianças com deficiência advindas das APAES (pois a orientação que o município teve era que todas as crianças com deficiência deveriam estar dentro das redes regulares de ensino). Relato também que não foi uma tarefa fácil, pois muitos professores não compreendiam a importância do processo inclusivo, e a importância de se conviver com as diferenças, e juntas construir um trabalho de qualidade, acessível e para todos.

Com o passar dos meses houve a confirmação de abertura de 3 polos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um polo em cada EMEF; houve também a contratação dos professores especialista (abertura de edital com as normativas legais). No início dos trabalhos aconteceu também uma capacitação geral com todos os profissionais do município (professores do infantil, professores das EMEF, diretores, coordenadores, inspetores de alunos, merendeiros, cuidadores e administrativo). Com o passar dos anos houve a necessidade de se ampliar o atendimento educacional especializado também para as Empeis, pois o número de crianças matriculadas simplesmente quadruplicou, e para que não se sobrecarregasse os atendimentos nas EMEF, a coordenadora Maria José Lomba teve a ideia de abrir as salas espelho no ensino infantil (pois já havia solicitado no sistema, porém como estava havendo uma demora para a abertura de novas salas de AEE), resolvemos abraçar essa ideia das salas espelho, e no ano de 2012, houve a inauguração de 01 salas polo no ensino infantil, pois assim as crianças das nove escolas do ensino infantil seriam direcionadas e atendidas em sua etária e dentro de seu contexto escolar. As salas espelho foram constituídas seguindo os moldes das SRMs: primeiramente conversamos com a coordenadora das EMEIs, sobre qual escola do ensino infantil teria sala disponível uma sala. Ao final conseguimos 02 salas que poderiam receber os polos de atendimento. Foi captado recursos como mesas, cadeiras, computadores, notebooks, jogos de nas diversas áreas de conhecimento. E num mutirão (coordenação, professores especialistas e eu apoio técnico) organizamos a primeira sala espelho, e no ano letivo de 2013 iniciaram-se os trabalhos na primeira sala espelho na EMEI “O Pequeno Polegar”. E no ano seguinte (2014) houve a abertura da segunda sala espelho no ensino infantil: CEI “Eva Costa”.

Relato também que fizemos grande interlocuções com as redes de apoio tanto do município quanto da região, pois as crianças matriculadas chegavam sem laudo e sem relatórios de atendimento até aquele momento. Uma ou outra criança chegava com alguma documentação, porém as mesmas já precisavam ser atualizadas e foi feito um grande trabalho de encaminhamento junto à saúde do município: postos de saúde, Cerdif – atendimento

fonoaudiológico, terapeuta ocupacional, psicóloga e psiquiatra e profissionais particulares que doavam exames específicos; (extra município como Laramara – centro especializado quanto a deficiência visual, Luci Montoro – atendimento aos estudantes cadeirantes, a aquisição de ortes e prótese e cadeiras de rodas em São José do Rio Preto, AACD – atendimento multiprofissional (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais) em São José do Rio Preto, AME – Atendimento Médico Ambulatorial em Andradina, AMA – Associação dos Autistas de Araçatuba), Centrinho de Bauru – atendimento aos estudantes com deficiência auditiva ou surdez, para que as crianças tivesse os prontuários atualizados e ou abastecidos. Recordo-me bem, depois de alguns bate boca, a pediatra durante uma semana atendeu os estudantes para novos encaminhamentos, reabilitação de atendimento multiprofissional que estavam parados. Sabemos também que o laudo não é impedimento para que as crianças fossem matriculadas nos serviços da Educação Especial, principalmente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém também temos a consciência que é preciso um trabalho colaborativo entre profissionais para que a criança tivesse um pleno desenvolvimento, pois a ausência dessa parceria acarretaria danos e impediria a criança de evoluir, de ser, de estar e de sonhar.

Entendo que realizações de sonho depende muito de quem sonha, e de suas estratégias de ação, porém quando a pessoa tem algum tipo de impedimento causada por ausência de saúde, deficiência, questões emocionais/psiquiátricas e ou sociais, é fundamental que nós enquanto setores educacionais utilizemos recursos e parcerias que possibilite/oportunize a participação de todos de forma equânime, onde a pessoa tenha igualdades de direitos, porém tenha suas especificidades respeitadas e suas potencialidades desenvolvidas.

Finalizando minhas linhas ...

Paulo Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, se expressa: “gosto de ser gente, porque como tal me percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo”. Enfim, ao findar essas linhas há uma mistura de emoções: nostalgia, saudades, esperanças e grandes alegrias de não ter passado pela vida sem deixar minhas marcas. As formações acadêmicas e minhas experiências diante da vida, me faz compreender que a vida é uma somatória de ações e que só depende de nós, como será essa condução social. Eu tinha dois caminhos diante da deficiência, sentar e lamentar ou seguir e agir

para mudar a minha vida e de tantos outros que virão depois de mim. O professor lança sementes e marca a alma, e eu, semeio esperanças...e vou marcando vidas.

M.I.V.S.

Referências:

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 221 a 224.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre Nicola Leskov in Magia e Técnica, Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008:

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado** n Educação Básica. CNE/CEB Nº 4/2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças**. Publicado na Revista CEJ Conselho da Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal. Ano VIII/Setembro de 2004 Brasília/DF - ISSN 1414-008X. Disponível: <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/622/802> Acesso: 25/08/19

NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2007.

PASSEGGI, M. C. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: VERBENA, M. R.C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010.

TORRES, Josiane Pereira Vivian SANTOS. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. 2015. Disponível: [file:///C:/Users/Microsoft%20Windows/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/sumario2%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Microsoft%20Windows/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/sumario2%20(4).pdf). Acesso: 15/08/19



A ABORDAGEM CONSTRUCIONISTA, CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA (CCS) E O TRABALHO COM PROJETOS: PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CONSTRUCTIONAL, CONTEXTUALIZED AND SIGNIFICANT APPROACH (CCS) AND PROJECT WORK: PRACTICES FOR INCLUSIVE EDUCATION

Caroline de Santana Garcia – FCT/Unesp - carolainesgarcia@gmail.com

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – FCT/Unesp - elisa.tomoe@unesp.br

Klaus Schlunzen Junior – FCT/Unesp – klaus.junior@unesp.br

PIBIC, Reitoria/CNPq

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 11) Serviços de Apoio, Estratégias, Métodos e Diferenciações Curriculares

Modalidade: Comunicação oral

RESUMO: A construção de práticas educacionais inclusivas se configura como um dos desafios inerentes ao cenário educacional brasileiro, pois, pressupõe, o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem para todos, a partir do respeito as especificidades e as diferenças de cada um. Assim, trabalhar com a Metodologia de Projetos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), permite o desenvolvimento de situações de aprendizagem inclusivas, que valorizam as especificidades dos estudantes, suas dificuldades, habilidades e potencialidades. Nesse sentido, o trabalho que se segue teve como objetivo compreender como a abordagem CCS e o trabalho com projetos favorecem a aprendizagem e a inclusão social de um estudante com Síndrome de Down. Para tal, este estudo foi desenvolvido com base na abordagem metodológica qualitativa, do tipo pesquisa-ação, realizada por meio de uma pesquisa de campo. O universo da pesquisa foi o Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) localizado na FCT/Unesp, e as intervenções ocorreram junto a um Estudante Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) com o diagnóstico de Síndrome de Down e Deficiência Intelectual (DI). Diante das situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas evidenciou-se que a abordagem CCS e o trabalho com projetos possibilitaram a construção de um ambiente favorável à aprendizagem e a inclusão digital, escolar e social do estudante, uma vez que teve a oportunidade de aprender, no seu ritmo, de forma prazerosa e significativa.

Palavras-chave: Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. Trabalho com Projetos. Inclusão.



ABSTRACT: The construction of inclusive educational practices is one of the challenges inherent in the Brazilian educational scenario, since it presupposes the development of teaching and learning practices for all, based on respect for each one's specificities and differences. Thus, working with Project Methodology, based on the principles defended by the Constructionist, Contextualized and Meaningful (CCS) approach, allows the development of inclusive learning situations, which value the students' specificities, difficulties, skills and potentialities. In this sense, the following work aimed to understand how the CCS approach and project work favor the learning and social inclusion of a student with Down Syndrome. To this end, this study was developed based on the qualitative methodological approach, research type, performed through a field research. The research universe was the Center for Promotion for Digital, School and Social Inclusion (CPIDES) located at FCT / Unesp, and the interventions took place with a Target Public Student of Special Education (EPAEE) diagnosed with Down Syndrome and Disability. Intellectual (ID). Given the teaching and learning situations developed, it became clear that the CCS approach and project work made it possible to build a favorable learning environment and the digital, school and social inclusion of the student, once they had the opportunity to learn in the its rhythm in a pleasurable and meaningful way.

Key word: Constructionist, Contextualized and Meaningful Approach. Work with projects. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Ainda em 2018, a inclusão Digital, Social e Escolar de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), a saber pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, tem assumido diferentes tratamentos sociais, políticos, científicos e culturais, que exigem uma mudança e quebra do atual paradigma educacional, com vistas a superação de práticas discriminatórias, preconceituosas e excludentes.

Segundo Mantoan (2006, p. 9) "a perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças. Tal concepção, não exclui ou menospreza a importância dos alunos aprenderem os conhecimentos historicamente



produzidos pela humanidade, mas, reforça a necessidade de pensarmos em estratégias inovadoras de ensino que contemplem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, de modo que todos aprendam.

2. OBJETIVO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) e o trabalho com projetos favorecem a aprendizagem e a inclusão social de um estudante com Síndrome de *Down*.

3. FUNDAMENTAÇÃO

O movimento em prol da Educação Inclusiva se intensifica a partir da década de 1990, a partir do reconhecimento de que as instituições que atuam com base nessa perspectiva se configuram como os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, pois reconhecem as diferenças e singularidades dos estudantes.

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

À vista disso, a fim de superarmos os obstáculos que impedem a implementação da uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, torna-se imprescindível que a sociedade em geral, especialmente os sujeitos envolvidos nos processos educativos, lutem pela consolidação de uma nova sociedade, mais justa, solidária e inclusiva.

As práticas desenvolvidas no decorrer desta pesquisa, baseiam-se na abordagem CCS, definida por Schlünzen (2015). Essa abordagem busca a construção de práticas



inclusivas que despertem o interesse dos estudantes e os motivem a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir e a depurar as suas ideias mediante o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e do trabalho com projetos.

O ambiente CCS surgiu a partir da tese “Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas” (SCHLÜNZEN, 2000). E, se consolidou enquanto abordagem a partir d tese de Livre Docência “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva” (SCHLÜNZEN, 2015).

Tal ambiente, foi proposto buscando a consolidação de um ensino inclusivo, considerando, sempre, os interesses e as especificidades do estudante.

A autora conceitua este ambiente como:

[...] o ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir a depurar as suas ideias. É aquele cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os alunos, junto com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos. No desenvolvimento deste projeto, os alunos irão se deparando com os conceitos das disciplinas curriculares e o professor mediará a sua formalização para que o aluno consiga dar significado ao que está sendo aprendido. (SCHLÜNZEN, 2000, p. 82)

De acordo com a autora, o ambiente CCS, consolidado como uma abordagem é **Construcionista**, porque o conhecimento é construído por meio da realização de uma ação, que gera a construção de objetos palpáveis que partem do interesse de quem o constrói. É **Contextualizado** porque o conhecimento construído emerge de situações reais ligadas ao contexto dos estudantes. Logo, torna-se **Significativo** porque os conhecimentos construídos partem do contexto em que os estudantes estão inseridos, o que torna possível a consolidação de uma aprendizagem que tenha significação pessoal e de aprendizagem para os alunos (SCHLÜNZEN, 2000).

Nesta perspectiva, ao adotar em suas práticas as concepções de construção, contexto e de significado defendidos pela abordagem CCS, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, estimulando o potencial dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

A abordagem CCS, pressupõe o desenvolvimento de projetos, pois “permitem romper com a limitação das atividades ao saber disciplinar dicotomizado de situações da realidade e do contexto do aluno” (ALMEIDA, 2001, p. 50). Nesse sentido, a melhor forma de desenvolver a abordagem CCS por meio da criação de situações reais de aprendizagem é a partir do uso da Metodologia Ativa de Trabalho com Projetos.

Dessa forma, aprender passa a se constituir como uma prática prazerosa e significativa, por meio da qual os alunos exercem o papel de atores da sua própria aprendizagem, em que os seus conhecimentos, experiências e vivências prévias são valorizadas e seus interesses e curiosidades passam a nortear o planejamento das atividades que serão desenvolvidas.

4. METODOLOGIA

O presente estudo, buscou analisar os efeitos do trabalho com projetos e da abordagem CCS, aliado a uma metodologia qualitativa de pesquisa, por permitir a reflexão sobre os diversos aspectos que envolvem o participante da pesquisa. Richardson (1999, p.80) evidencia que os dados na pesquisa qualitativa “[...] podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos e possibilitar, em maior profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 23) quando nos referimos a pesquisa qualitativa podemos caracterizá-la como:



Qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interação entre nações.

Sendo assim, associado a abordagem qualitativa, este estudo se caracteriza como pesquisa do tipo pesquisa-ação. Para Thiollent (2009, p. 16) a pesquisa-ação pode ser definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Assim, além de compreendermos, foram feitas intervenções de forma cooperativa e colaborativa com o estudante, a fim de almejarmos o aprimoramento das práticas anteriormente analisadas.

As intervenções ocorreram no Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), localizado na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FCT/UNESP) - campus de Presidente Prudente, evidenciado na Figura 1.



Figura 1: Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social - CPIDES.
Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

Desde 2002, com a participação do Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializados para Inclusão (API), o CPIDES realiza atendimentos educacionais direcionados às pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e/ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de promover a inclusão digital, escolar e social dos estudantes atendidos.

Para tal, o centro possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de desenvolvimento, dentre outros espaços, para a realização das atividades de pesquisa e dos atendimentos.

O estudante participante da pesquisa, denominado R., tem 27 anos de idade e possui o laudo de Síndrome de *Down* desde o nascimento. Participa das atividades do CPIDES há 11 anos. Os atendimentos com o estudante ocorreram uma vez por semana com a duração de uma a duas horas, no período da manhã.



Para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão no CPIDES existe a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujo protocolo de aprovação no CAAE é nº 67756617.0.0000.5402.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a teoria fundamentada na Psicogênese da Língua escrita, e considerando a sondagem feita inicialmente para diagnosticar as hipóteses de escrita, constatamos que o estudante já dominava o código escrito, sendo necessário, aprender as regras do código ortográfico, e desenvolver a competência de compreensão e de conseguir se expressar por meio da escrita com coesão e coerência.

Com vistas a superar tais dificuldades, no decorrer do projeto, trabalhamos com o gênero textual História em Quadrinhos, pois este gênero era muito apreciado pelo aluno e, realizava, a combinação entre a linguagem verbal e a não-verbal., facilitando, assim, sua compreensão.

Ao se referir às especificidades do nível silábico, Mendonça esclarece que:

A passagem para o estágio seguinte, o nível silábico, faz-se com atividades de vinculação do discurso oral com o texto escrito, da palavra escrita com a palavra falada. (MENDONÇA, p. 13, 2009)

Diante disso, percebemos através das produções do estudante, que a partir das atividades propostas, estava conseguindo expressar suas ideias com mais clareza através da escrita, de imagens, narração e raciocínio sequencial.

De acordo com Soares (2010, p. 17), concomitante ao processo de aquisição da leitura e da escrita, de maneira articulada, ocorre à prática do letramento, pois não basta somente a apropriação da tecnologia de ler e escrever, em conjunto precisam ser



desenvolvidas práticas sociais de leitura e escrita, que possibilitem aos educandos a condição de se tornarem sujeitos que exerçam um papel ativo na sociedade.

Assim, ao utilizarmos o gênero História em Quadrinhos para desenvolver a temática do projeto, conseguimos trabalhar de forma significativa e contextualizada os conteúdos disciplinares, oferecendo ao estudante, a possibilidade de expressar e construir seus conhecimentos, por meio de situações nas quais adquiria um papel ativo, através de suas possibilidades, de modo, a “[...]aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (FREIRE, 1985, p. 14).

Além disso, percebemos uma mudança considerável no papel que desempenha na sua aprendizagem, pois ao ser estimulado a assumir um papel mais ativo e atuante para o desenvolvimento das atividades, começou a se expressar, de forma cada vez mais independente, e assumir um posicionamento mais crítico, criativo e atuante, para produzir seus conhecimentos.

Sendo assim, constatou-se que, por meio da abordagem Construcionista, o aluno teve a oportunidade de explorar e potencializar suas habilidades de leitura e escrita, construindo seu próprio conhecimento, de maneira significativa, tendo uma formação autônoma, reflexiva e participativa, como protagonista de seu próprio aprendizado.

O desenvolvimento do projeto, a partir de um tema gerador, permitiu ao estudante o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos, dentro de um contexto, possibilitando, assim, “uma educação para a compreensão, propõe que aquilo que se aprende deva ter relação com a vida dos alunos, ou seja, deva ter sentido para eles” (Hernández, 1998, p. 27).

Nesse sentido, ao adotarmos como ponto de partida para o projeto uma temática do próprio contexto social do estudante, conseguimos garantir que os conhecimentos construídos tivessem uma aplicação real na vida do aluno, portanto, uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Além disso, a cada etapa do projeto, percebemos que o aluno teve a oportunidade de pensar, agir e relacionar os conhecimentos científicos, às suas vivências, tendo a oportunidade de explorar e compreender a temática.

Ao final do projeto, optou-se pela elaboração de uma HQ, para que pudesse expressar sua compreensão em relação a temática, envolvendo o tratamento da informação, como expresso na Figura 2.



Figura 2: História em quadrinhos criado pelo aluno.

Fonte: Imagem disponibilizada pela pesquisadora.

Link: <http://www.toondoo.com/Search.toon?searchfield=DIREITOS%20HUMANOS&searchFrom=toon>

A história em quadrinhos na íntegra, encontra-se disponível para consulta no banco de dados do site do Toondoo. Diante das atividades desenvolvidas, constatamos que conhecer as especificidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e trabalhar de acordo com cada nível cognitivo, através de diversas atividades devidamente planejadas de acordo com as situações de aprendizagem que emergem do contexto educativo, possibilitou a construção de uma aprendizagem contextualizada e significativa, respeitando o interesse e o ritmo do estudante.



Ainda, com relação, ao desenvolvimento da consciência crítica do estudante, percebemos que apresenta um posicionamento crítico com relação a temática, de modo que, a partir do produto final deste projeto pode influir nela.

Sendo assim, podemos constatar que o estudante pode empenhar todo o seu potencial em atividades, articuladas aos seus interesses e necessidades, como ser social, ativo e atuante na sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das situações de ensino e aprendizagem desenvolvidas, evidenciou-se que, a abordagem CCS e o trabalho com projetos possibilitaram a construção de um ambiente favorável à aprendizagem e a inclusão digital, escolar e social do estudante, por meio do qual, teve a oportunidade de aprender, no seu ritmo, de forma prazerosa, significativa e contextualizada.

Por fim, podemos concluir que trabalhar com a Metodologia de Projetos, a partir dos princípios defendidos pela abordagem CCS, permite o desenvolvimento de situações de aprendizagem inclusivas, que valorizam as especificidades dos estudantes, considerando suas habilidades e potencialidades, colocando os alunos como centro do processo de ensino e aprendizagem, para que se desenvolvam e aprendam de maneira significativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, Projetos, Tecnologia e Conhecimento**. 1. ed. São Paulo: PROEM, 2001.



FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas**. 2000, 240 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), PUC - São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva**. 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAUSS A, C. J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 2008.



EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DO MODELO DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR NO DESEMPENHO INTELECTUAL, NA MOTIVAÇÃO E NA CRIATIVIDADE DE ESTUDANTES COM E SEM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

EFFECTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE SCHOOLWIDE ENRICHMENT MODEL ON INTELLECTUAL PERFORMANCE, MOTIVATION AND CREATIVITY OF STUDENTS WITH AND WITHOUT GIFTEDNESS.

Denise Rocha Belfort Arantes Brero – Unesp/Bauru – drbarantes@gmail.com
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – Unesp/Bauru - vera.capellini@unesp.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: (Eixo 11 - Serviços de Apoio, Estratégias, Métodos e Diferenciações Curriculares)

Modalidade: vídeo

RESUMO: Joseph Renzulli, pesquisador das altas habilidades/superdotação aposta que uma educação enriquecida pode trazer efeitos benéficos melhorando os resultados de aprendizagem de todos os estudantes. Em seu modelo de enriquecimento escolar, ele orienta para a necessidade de identificar os estudantes com potencial superior, investir na formação de professores e oferecer a ampliação de oportunidades de enriquecimento de modo a promover engajamento e produtividade criativa. Este estudo objetiva analisar os efeitos de um programa de enriquecimento escolar para estudantes do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo no desempenho intelectual, na motivação e na criatividade comparando os resultados daqueles com e sem AH/SD. Participaram 80 estudantes com idades entre 6 e onze anos. Os dados foram coletados pré e pós intervenção, sendo utilizadas as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, a Escala de Motivação para Aprender e o Teste de Criatividade Figural Infantil. A análise estatística foi realizada com o software SPSS, por meio do Teste-t, com nível de significância de 0,05. Os resultados indicam melhora no desempenho dos estudantes após a intervenção, com destaque para os com AH/SD.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades. Superdotação.

ABSTRACT: A gifted researcher Joseph Renzulli bet that an enriched education can have beneficial effects by improving the learning outcomes of all students. In his schoolwide enrichment model, he guides the need to identify students with higher potential, invest in

teacher education, and offer the expansion of enrichment opportunities to foster engagement and creative productivity. This study aims to analyze the effects of a schoolwide enrichment model program for elementary students of a public school in the countryside of São Paulo on intellectual performance, motivation and creativity by comparing the results of those with and without giftedness. Eighty students aged 6 to 11 years participated. Data were collected pre and post intervention, using Raven's Color Progressive Matrices, Learning Motivation Scale and Children's Figural Creativity Test. Statistical analysis was performed using the SPSS software through the t-test, with a significance level of 0.05. The results indicate an improvement in student performance after the intervention, especially those with giftedness.

Key word: Special Education, High Abilities. Giftedness.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação vive o paradigma inclusivo e, nesta perspectiva, as escolas precisam apresentar certa porosidade para acolher as diferenças e atender a todos os estudantes nela inseridos. Nesta perspectiva, diversos documentos legais amparam o atendimento educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) garantindo o acesso, a permanência e o atendimento de suas necessidades específicas, na escola comum, por meio da aceleração de estudos ou do enriquecimento curricular. Na prática, observa-se que as políticas públicas se voltam, predominantemente, para o atendimento de estudantes com deficiência, não estando consolidadas para esta população, que permanece sem reconhecimento e sem atendimento às suas necessidades específicas (PÉREZ; FREITAS, 2011, OLIVEIRA, 2018).

De acordo com o Relatório de Marland (1972), estima-se que de 3% a 5% da população apresente AH/SD, no entanto, observa-se sua invisibilidade nas escolas tal como apontam os dados do Censo Escolar, que, em 2018, indicava apenas 22.116 estudantes cadastrados como tendo AH/SD, o que representa 0,00045% em um universo de 48,4 milhões de estudantes matriculados na educação básica no mesmo período (INEP, 2018).



Se analisarmos estes dados à luz do referencial teórico de Joseph Renzulli, observaremos uma invisibilidade ainda maior tendo em vista que ele amplia este espectro para até 20% da população (REZULLI, 2004), ao considerar que, no Modelo de Enriquecimento Escolar (MEE) , “um pool de talentos de aproximadamente 10-15% abaixo dos 5% superiores também são candidatos às oportunidades suplementares de enriquecimento” (REZULLI, 2014b, p. 547).

Pessoas com AH/SD são aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15). Esse conceito está baseado no aporte teórico de Joseph Renzulli, psicólogo norte americano e criador da Teoria dos três Anéis, uma das subteorias contida no Modelo de Enriquecimento Escolar, e que refere a existência de três “ingredientes” para que se possa definir um comportamento superdotado: habilidade acima da média em algum campo do saber, comprometimento com a tarefa e criatividade (REZULLI, 1985). Este autor aposta que uma educação enriquecida pode trazer efeitos benéficos melhorando os resultados de aprendizagem de todos os estudantes.

2. OBJETIVO

Comparar os efeitos da implantação dos primeiros passos do modelo de enriquecimento escolar em estudantes com e sem AH/SD do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo no desempenho intelectual, na motivação e na criatividade.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) são aqueles que apresentam um conjunto de comportamento manifestos de habilidade acima da média,

criatividade e motivação, também conhecida como envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 2018). Um dos aspectos primordiais para o sucesso escolar e o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes refere-se à motivação, que se constitui em uma variável muito importante para a autorregulação da aprendizagem (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007; FLEITH, 2016). A motivação pode ser intrínseca, pressupõe que um estudante se mantém engajado na atividade por ser interessante, envolvente e prazerosa ou extrínseca, cujo envolvimento se dá pelo interesse em receber recompensas externas, materiais ou sociais (NEVES; BORUCHOVITCH, 2007; FLEITH, 2016). Pesquisas recentes (SILVA; METTRAU, 2010; FLEITH, 2016) apontam que os estudantes com AH/SD costumam ter uma motivação intrínseca maior, ao passo que os não superdotados possuem maior motivação extrínseca. Renzulli (2018) afirma que o compromisso com a tarefa seria como uma motivação focalizada, uma energia trazida para um problema em particular ou área específica de interesse, sendo este um dos principais ingredientes entre pessoas que contribuíram de modo significativo para suas áreas, pois se constitui em uma capacidade de imergir em um problema por períodos longos de tempo e de modo perseverante mesmo diante de obstáculos.

A criatividade, se caracteriza como um “conjunto de traços que engloba a curiosidade, originalidade, inventividade e uma disposição em desafiar a convenção e tradição” (RENZULLI, 2018, p. 27) conduzindo a atitudes críticas e inovadoras (CUNHA, 2018). Ela tem sido estudada no contexto escolar, principalmente no campo das AH/SD, por ser um dos ingredientes que a constitui, no entanto, o estudo de Cunha (2018) indicaram a falta de um contexto promotor de criatividade nas escolas sendo preciso promover o estímulo ao desenvolvimento das habilidades criativas tendo em vista que a “criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 23).



O desempenho escolar tem sido amplamente estudado, e é considerado um preditor de sucesso na vida adulta. O estudo de Ribeiro e Freitas (2018) indica a existência de uma correlação positiva forte entre inteligência e desempenho acadêmico.

Joseph Renzulli, psicólogo norte-americano e pesquisador da área desde a década de 1970, aposta que uma educação enriquecida para toda a escola, com o encorajamento de potenciais, pode trazer efeitos benéficos melhorando os resultados de aprendizagem de todos os estudantes, inclusive dos não superdotados ao afirmar que “uma maré ascendente eleva todos os navios” (RENZULLI, 1998, p. 104).

4. METODOLOGIA

Os dados apresentados fazem parte de um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa”, que está sendo finalizada no Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp de Bauru/SP.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de ensino fundamental I de uma cidade do interior de São Paulo onde foi criada, em 2016, a primeira Sala de Recursos para altas habilidades/superdotação do Estado (SÃO PAULO, 2015). A amostra por conveniência foi composta por estudantes regularmente matriculados, que tiveram autorização dos pais ou responsáveis para participarem da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Participaram 80 estudantes, que assinaram o TALE, de um universo de 257 matriculados na escola (INEP, 2018), com idades entre seis e 11 anos, sendo 54% do sexo feminino e 46% do sexo masculino. Destes 20 são do 1º ano, 35 do 2º ano, 14 do 3º ano e 11 do 5º ano do ensino fundamental. Do total de estudantes participantes, nove possuem AH/SD e oito deles frequentavam a sala de recursos para este público, que funcionava no contraturno na mesma escola.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram:



- Diário de Campo para registro de dados e das observações ao longo da pesquisa;
- Escala de Avaliação de Motivação para Aprender de Estudantes do Ensino Fundamental (EMA-EF): construída por Edna R. C. Neves e Evely Boruchovitch (2007) e destinada a crianças de sete a 16 anos do ensino fundamental, permite caracterizar o tipo de motivação do estudante em situações de aprendizagem formal, sendo elas a motivação intrínseca e extrínseca;
- Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI): Desenvolvido por Nakano (2003, 2011) é indicado para a avaliação global da criatividade e de características mais e menos desenvolvidas nos indivíduos, sendo recomendado para estudantes de 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental (2º ao 9º ano).
- Matrizes progressivas coloridas de Raven elaborado por Raven e Court (1988) com a finalidade de avaliar o desenvolvimento intelectual de crianças de cinco a 11 anos de idade, pode ser aplicado de forma individual ou em grupo. É um teste não verbal de resolução de problemas, que mede a inteligência fluída.

Os dados foram coletados com os estudantes antes e depois da oferta de um programa de intervenção com vistas a promover o enriquecimento curricular de todos os estudantes na sala comum e na sala de recursos, bem como a formação continuada dos professores. A coleta da pré intervenção ocorreu com um intervalo de sete meses entre a aplicação dos testes e os estudantes foram avaliados individualmente ou em pequenos grupos de modo a oferecer sempre a melhor condição tendo em vista que os testes foram aplicados em horário de aula, nos espaços disponíveis da escola.

Foram escolhidos os testes a serem aplicados, de acordo com as normas e faixa etária contidas em seus respectivos manuais sendo utilizados o Raven, a EMA e o TCFI. A análise estatística foi realizada por meio do software SPSS (Statistical Package for

Social Sciences) versão 20 coma utilização do Teste-t de Student, sendo adotado o nível de significância de 0,05.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 1 são apresentados os resultados da comparação entre estudantes com e sem AH/SD no que se refere ao desempenho intelectual. Neste caso, o *teste-t* mostrou que houve aumento das médias nos dois grupos após a intervenção com destaque para os estudantes com AH/SD, que apresentaram médias superiores com significância estatística.

Tabela 1 – Comparação do Desempenho Intelectual (*teste t*) entre estudantes com e sem AH/SD pré e pós intervenção

Coleta	Média		p
	Superdotado (n=9)	Não-superdotado (n=71)	
Pré	31,78	20,87	0,000*
Pós	32,44	23,00	0,000*

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com estes resultados, observa-se que, os estudantes com AH/SD tiveram um desempenho significativamente melhor no Raven (MPC), contrariando o estudo de Gonçalves e Fleith (2011), que não encontraram diferenças significativas entre os grupos de superdotados e não superdotados sugerindo que o teste possa não ter capturado todo o potencial daqueles que tinham AH/SD. Por outro lado, este resultado corrobora a pesquisa de Tentes e Fleith (2014), que encontrou diferenças significativas entre os grupos sendo que, aqueles com AH/SD apresentaram escores muito mais elevados com melhor desempenho dos meninos.

Em relação à motivação, os dados apresentados na Tabela 2 demonstram que, houve diminuição das médias dos estudantes com AH/SD em relação à motivação

intrínseca no pós-teste enquanto os sem AH/SD tiveram aumento de médias, com ambas as diferenças estatisticamente significativas. Ao analisar a motivação extrínseca, observa-se que os dois grupos tiveram aumento das médias no pós-teste, com diferenças estatisticamente significativas. Com estes dados, é possível afirmar que, em média, os estudantes com AH/SD apresentaram motivação intrínseca e motivação extrínseca superior.

Tabela 2 – Comparação do EMA (*teste t*) entre superdotados e não-superdotados

Motivação	Média		p
	Superdotado	Não-superdotado	
MI – pré	44,33	41,33	0,781
MI- pós	41,33	45,41	0,057*
ME-pré	31,56	24,73	0,008*
ME – pós	32,11	25,75	0,025*

Nota: Pontuação máxima para MI 51. Pontuação máxima para ME 42.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os dados, nota-se que os dois grupos tiveram melhor desempenho na motivação intrínseca, mas os estudantes com AH/SD se sobressaíram apresentando melhor pontuação nos dois tipos de motivação. Este resultado converge com o estudo de Fleith (2016). Suarez (2019) também encontrou resultado semelhante, ao notar que aqueles com AH/SD apresentaram melhor desempenho na motivação intrínseca corroborando estudos anteriores, que sinalizam que este tipo de motivação é uma “das principais características dos estudantes com AH/SD” (p. 174). Para Requia (2015), estudantes intrinsecamente motivados tendem a apresentar melhor desempenho escolar do que os extrinsecamente motivados. Vale ressaltar que a motivação é contextual e pode variar de acordo com o ambiente em que o estudante está inserido (RENZULLI, 2018), desta forma, é muito importante que a escola propicie uma aprendizagem significativa e

promova o desenvolvimento da autonomia, a curiosidade e o desafio para preservar a motivação intrínseca para a aprendizagem (PANSERA, 2016). No cenário atual, observa-se que tanto o conteúdo quanto as atividades escolares parecem ser entediantes e descontextualizadas não oferecendo o desafio necessário aos estudantes talentosos, minando, muitas vezes, sua motivação intrínseca e a criatividade (FLEITH, 2016). Este aspecto precisa ser observado, pois neste estudo, de modo geral, os estudantes apresentaram baixo perfil motivacional, denotando a importância urgente de rever práticas e metodologias adotadas nas escolas.

No constructo criatividade, A Tabela 3 apresenta a comparação do TCFI entre os estudantes com AH/SD (n=9) e sem AH/SD (n=51). O teste-t mostrou que houve aumento das médias dos dois grupos em todos os fatores, com diferenças estatisticamente significativas nos fatores 1 (pré e pós intervenção), 3 (pré e pós intervenção) e Total (pós intervenção). Deste modo, é possível afirmar que, em média, os estudantes com AH/SD apresentaram criatividade superior em ambas as coletas nos fatores 1, 2, 3 e Total, sendo que no pré-teste do fator 4 os estudantes não-superdotados tiveram médias superiores.

Tabela 3 – Comparação do TCFI (*teste t*) entre superdotados e não-superdotados

TCFI		Média		P
		Superdotado	Não-superdotado	
1 - Enriquecimento de Ideias	Pré	32,00	15,00	0,001*
	Pós	46,33	22,41	0,002*
2 - Emotividade	Pré	5,78	3,57	0,216
	Pós	46,56	28,90	0,252
3 - Preparação Criativa	Pré	4,78	2,37	0,016*
	Pós	20,67	4,88	0,001*
4 - Aspectos Cognitivos	Pré	35,89	41,25	0,370
	Pós	58,22	49,69	0,285
Total	Pré	78,44	62,18	0,141
	Pós	89,22	63,24	0,027*

Fonte: Elaborado pela autora.



A análise dos dados indicou que os estudantes com AH/SD tiveram melhor desempenho no TCFI, corroborando os achados Remoli (2017), que encontrou diferenças entre os grupos com significância estatística. Apesar de se tratar de constructos diferentes, a literatura aponta que inteligência e criatividade estão relacionadas entre si (SILVA; NAKANO, 2013). No caso específico das AH/SD, os dois traços compõem, junto com o envolvimento com a tarefa, o comportamento superdotado, sendo que a inteligência permanece mais estável, mas a criatividade e o envolvimento com a tarefa, ou motivação, são contextuais e dependem de um ambiente que seja capaz de prover seu desenvolvimento (RENZULLI, 2018).

Fleith (2010) afirma que a criatividade é um fenômeno multifacetado influenciado por fatores individuais e ambientais destacando a importância do ambiente para a estimulação do potencial criativo sendo a escola um locus privilegiado de identificação e desenvolvimento deste traço. Silva e Nakano (2013) afirmam que a os contextos educacionais podem contribuir para o desenvolvimento da criatividade, mas ainda é preciso percorrer um longo caminho para que se possa explorar meios de se alcançar o real desenvolvimento de características criativas dos estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados obtidos neste estudo, é possível notar que a oferta do enriquecimento curricular pode trazer benefícios para todos os estudantes, especialmente para aqueles com AH/SD, corroborando os achados da literatura, na medida em que houve melhora de nos três constructos avaliados. No que tange à motivação, vale destacar que os grupos apresentaram perfil motivacional baixo sendo recomendadas intervenções para seu desenvolvimento bem como novas investigações para compreender este fenômeno no contexto escolar. Deste modo, conclui-se que o modelo de enriquecimento escolar pode beneficiar os estudantes com e sem AH/SD elevando

seus desempenhos de modo a ratificar a afirmação de Renzulli (1998, p. 104) de que “uma maré ascendente eleva todos os navios”.

REFERÊNCIAS

CUNHA, A. M. T. **Criatividade em estudantes indicados com altas habilidades/superdotação: relação com desempenho intelectual, escolar e variáveis sociodemográficas.** 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity.** New York: Harper Collins, 1996.

FLEITH, D. S. Avaliação do clima para criatividade em sala de aula. In: Alencar, E. M. L. S, de; Fleith, D. de S. **Medidas de criatividade: teoria e prática.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLEITH, D. S. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. 1-9, p. 55-70, 2016.

GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. **PsiCO**, v. 42, n. 2, p. 263-268, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultados do Censo de Educação Básica**, 2017, 2018.

NAKANO, T. C. **Criatividade Figural: proposta de um instrumento de avaliação.** 2003. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2003.

NAKANO, T. C. *et al.* **Teste de Criatividade Figural Infantil.** São Paulo: Vetor, 2011.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Estudantes do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 406-413, 2007.

PANSERA, S. M. *et al.* Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 313-320, ago. 2016.

RAVEN, J. C.; COURT, J. H. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.** Manual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RENZULLI, J. S. A rising tide lifts all ships: developing the gifts and talents of all students. **The Phi Delta Kappa**, v. 80, n. 2, p. 104-111, Oct. 1998.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. *In*: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba, PR: Juruá, p. 19-42, 2018.

REQUIA, R. **A relação entre a motivação e desempenho escolar em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Gabriel Bolzan. 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RIBEIRO, D. O.; FREITAS, P. M. Inteligência e desempenho escolar em crianças entre 6 e 11 anos. **Psicol. Pesqui.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 84-91, jan./abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Pesquisa motiva criação de sala de aula para estudantes superdotados. **Diário Oficial** (Estado de São Paulo) São Paulo, SP, 19 de agosto de 2015. Seção I, p. 125.

SILVA, I; METTRAU, M. B. Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 216-234, dez. 2010.

SILVA, T. F.; NAKANO, T. C. Avaliação do nível da criatividade figural infantil em diferentes contextos de educação. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 36, p. 67-81, jun. 2013.

SUAREZ, J. T. **Mentoria do talento criativo e intelectual na escola: da identificação ao desenvolvimento**. 2019. 240f. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciências) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2019.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S. Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados underachievers. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 13, n. 1, p. 77-85, abr. 2014.



UM NOVO OLHAR PARA AS DIFERENÇAS: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

A NEW LOOK AT THE DIFFERENCES: CONTRIBUTIONS OF THE LIBRAS DISCIPLINE IN MATH TEACHER TRAINING

Denner Dias Barros – Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Rio Claro/SP –
dennerdias12@gmail.com
Agência Financiadora: CAPES

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: Comunicação Oral

RESUMO: O Decreto 5.626/2005 inclui a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores e este pode ser visto como um dos grandes avanços para a inclusão da pessoa surda. No entanto, esta iniciativa traz poucas diretrizes acerca de como esta implementação deve ser feita. Refletindo sobre o contexto da formação de professores de Matemática, a pesquisa de mestrado intitulada “Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da disciplina de Libras” buscou compreender quais aspectos de uma disciplina de Libras podem contribuir para a formação de egressos de um curso de Licenciatura em Matemática, no que diz respeito a Educação Matemática na perspectiva da inclusão. Com este objetivo, foi realizado um estudo de caso sobre uma disciplina de uma universidade pública do estado de São Paulo. Os procedimentos metodológicos contaram com a análise do programa da disciplina e entrevistas semiestruturadas com docentes e egressos para conhecer e discutir suas contribuições na formação destes profissionais. Percebemos que a disciplina se apresentou como um importante de discussões sobre Educação Inclusiva. As principais contribuições constatadas foram: a possibilidade de estabelecer um novo olhar para as diferenças, principalmente no que diz respeito aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE); favorecer o planejamento de atividades em uma perspectiva inclusiva e o contato com o básico da Libras, conhecendo caminhos que podem oportunizar estudos futuros. Neste artigo será aprofundada as discussões acerca das concepções que estes professores de matemática apresentaram acerca do trabalho com os EPAEE.

Palavras-chave: Educação Matemática. Libras. Formação Inicial de professores de matemática.

ABSTRACT: Decree 5.626/2005 includes the Libras discipline as compulsory in teacher training courses and this can be seen as one of the major advances for the inclusion of the deaf person. However, this initiative provides little guidance on how this implementation should be done. Reflecting on the context of mathematics teacher education, the master's research entitled "Initial Teacher Education of Mathematics from an Inclusive Education Perspective: Contributions of the Libras discipline" sought to understand which aspects of a Libras discipline can contribute to the formation of graduates of a Mathematics Degree course, regarding Mathematical Education from the perspective of inclusion. For this purpose, a case study was conducted on a discipline of a public university in the state of São Paulo. The methodological procedures relied on the analysis of the discipline's program and semi-structured interviews with teachers and graduates to know and discuss their contributions in the formation of these professionals. We noticed that the subject presented itself as an important discussion about Inclusive Education. The main contributions found were: the possibility of establishing a new look at the differences, especially with regard to the target public students of Special Education (EPAEE); to favor the planning of activities in an inclusive perspective and the contact with the basic of Libras, knowing ways that can provide future studies. In this article we will deepen the discussions about the conceptions that these math teachers presented about working with the EPAEE.

Key words: Mathematical education. Brazilian Sign Language. Initial training of math teachers.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva e seus objetivos foram descritos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ela apresenta como principal pressuposto proporcionar que tenhamos uma escola que seja efetivamente inclusiva, ou seja, que seja para todos, respeitado as particularidades de cada um. Para isso, são necessárias transformações no ambiente escolar que durante muito tempo foi organizado para poucos e por compreendermos que a presença de um estudante no ambiente escolar não garante que seja participante e que esteja em um processo de escolarização. Neste sentido, Mantoan (2000) afirma que incluir não é apenas inserir



peças nos ambientes da comunidade, mas que ocorra uma verdadeira acolhida, independente das particularidades de cada um que é único.

Dentre as pessoas que estiveram historicamente excluídas do ambiente escolar, os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) merecem destaque pelas lutas que enfrentaram por condições de acesso e permanência na escola.

Dentre os EPAEE, os estudantes surdos possuem pautas específicas pensando em suas especificidades linguísticas. O Decreto nº 5.626/2005 foi significativo para a Inclusão da pessoa surda em diversos âmbitos. Na educação, pensando na formação de professores para atuar em contextos com alunos surdos, estabelece a disciplina de Libras como obrigatória em todos os cursos de formação de professores. Entretanto, a legislação não traz diretrizes sobre a implementação e execução da disciplina.

A presença de uma disciplina de Libras nos currículos também pode ser entendida como uma possibilidade de que discussões sobre Educação Inclusiva sejam feitas. Para Capellini e Mendes (2007, p.114), uma das maiores preocupações referentes ao trabalho docente é como reformular suas práticas tradicionais para ensinar alunos com deficiência em suas turmas comuns.

A prática pedagógica do professor é constituída em múltiplas dimensões, na perspectiva de Tardif (2002), olhar desta forma para a formação possibilita analisar o que cabe ensinar a este professor em formação e que futuramente vai atuar em uma escola que possui características particulares. Portanto, a formação deve articular o desenvolvimento de experiências teóricas e práticas, considerando as singularidades dos estudantes e do contexto de trabalho dos professores.

Porém, a formação dos professores no Brasil, ainda seguem moldes tradicionais. Para Pletsch (2009) são necessárias mudanças nas licenciaturas para que os profissionais da educação estejam preparados para atuar com estudantes cada vez mais heterogêneos, considerando que a democratização do acesso à educação.



A partir das vivências descritas e das questões teóricas abordadas emerge a pergunta de pesquisa: **Como uma disciplina de Libras pode contribuir para a formação de egressos de um curso de licenciatura em Matemática no que diz respeito a Educação Matemática na perspectiva da Inclusão?**

Esta pergunta de pesquisa norteou a dissertação de mestrado intitulada “Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da disciplina de Libras” (Barros, 2017). As principais contribuições identificadas foram: O desenvolvimento de um novo olhar para as diferenças; o planejamento do ensino em uma perspectiva inclusiva; o aprendizado da língua. Estes tópicos foram amplamente discutidos na dissertação de mestrado, entretanto, para este artigo, será focado no primeiro.

2. OBJETIVO

Refletir sobre possibilidades de ações que possibilitem o desenvolvimento de um novo olhar para as diferenças em uma disciplina de Libras de um curso de Licenciatura em Matemática.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Dentre as discussões da formação de professores, uma das temáticas importantes visando uma escola que valoriza as diferenças é a importância de considerarmos aspectos que vão além do cognitivo. De acordo com Araújo (2003, p.155), “(...) nossos pensamentos, sentimentos e ações são organizados pela articulação de elementos cognitivos, afetivos, biológicos e socioculturais, mediados simbolicamente ou não pela consciência e pelo inconsciente”.

Todas as nossas ações são mediadas pelo conjunto destes aspectos. De acordo com o autor, elas são indissociáveis, mas para fins de pesquisa, podemos refletir sobre uma delas, desde que não descartemos a presença das demais (ARAÚJO, 2003, p.155).



Para este artigo vamos ressaltar a dimensão afetiva, por julgarmos ser essencial na percepção e valorização das diferenças durante a realização de atividades feitas em uma perspectiva inclusiva. Além disso, Tardif (2002) aponta que boa parte do trabalho docente é pautado nesta dimensão.

Araújo (2002) discute sobre dois elementos importantes que constituem a dimensão afetiva: os valores (construídos quando projetamos sentimentos positivos sobre algo e nos aproximamos) e os contravalores (projeção de sentimentos negativos e distanciamento). Estes influenciam no que pensamos sobre uma pessoa, um objeto, relações ou sobre nós mesmos.

Os valores e contravalores podem ser aplicados sobre algo que seja considerado positivo ou negativo socialmente, como a escola que é vista como algo positivo, mas alguém pode atribuir contravalores por algo acontecido naquele espaço, em contrapartida, a violência física que é algo negativo, mas alguém pode atribuir valores sobre ela por sentir-se bem ao realizar uma agressão.

A projeção de valores e contravalores pelo professor em seus estudantes podem influenciar na forma como ele concebe e articula sua prática. Como ressaltava Tardif (2002),

Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. (TARDIF, 2002, p.130).

Grupos sociais podem possuir algumas características que os definem e que são fruto de convenções sociais, o que podemos chamar de estereótipos culturais. De acordo com Harkot-de-La-Taille (2003, p.172),

(...) ideias e valores se fixam, uns por convenção, outros por experimentação, outros ainda por ambas, e são compartilhados pelo grupo, em grande escala. Quando se trata de tipos de pessoas, ou melhor, daquilo que é típico, tão reconhecível que até tem nome, no seio de um grupo, estamos defronte de estereótipos culturais.



A autora ressalta que aprendemos, por exemplo, que “homem não chora” e “mulher é delicada e frágil”. Portanto, situações que fogem disto podem ser questionadas, causam estranhamento e são tidas como erradas (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2003, p.172).

A construção histórica do ambiente escolar traz os EPAEE como incapazes de aprender. Vê-los por este viés da impossibilidade pode ser entendido como um estereótipo cultural que se configura como uma grande barreira e para superá-la deve-se investir no processo de atribuir valores para o trabalho com esses estudantes e na mudança de olhar acerca das diferenças, ou seja, os professores devem sentir-se motivados e preparados para o trabalho com os EPAEE. Este é o primeiro passo para que ações inclusivas sejam realizadas na escola.

4. METODOLOGIA

A pesquisa realizada enquadra-se como qualitativa, uma vez que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), quando os pesquisadores optam por esta forma de investigação, eles buscam entender as experiências e comportamentos das pessoas, além dos processos de construção de significados atribuídos pelos participantes da pesquisa acerca do tema investigado.

Considerando os pressupostos teóricos e o objetivo estabelecido, dentre as possibilidades que se apresentaram, foi escolhida a realização de um estudo de caso. Para Gil (1991), o estudo de caso é caracterizado por uma análise aprofundada de um ou poucos objetos, onde o pesquisador busca um conhecimento amplo e detalhado do que está sendo estudado.

A produção de dados foi realizada em uma disciplina de Libras que faz parte do currículo de um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade publicado Estado de São Paulo, ofertada desde o ano de 2011, inicialmente como optativa e tornando-se obrigatória no ano de 2015. Portanto, a disciplina já era ofertada nesta instituição há um certo tempo. Desta forma, foi considerada com características



pertinentes por ter um número considerável de egressos do curso que haviam cursado a disciplina.

A primeira etapa constitui-se da análise do programa da disciplina que foi sofrendo alterações ao longo dos anos, uma vez que as docentes perceberam as necessidades e interesses dos estudantes e reformularam as disciplinas para melhor atendê-los.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes e egressos do curso que haviam cursado a disciplina. O olhar para a disciplina esteve direcionado para compreender como ela se constituiu, acerca das práticas dos professores frente a elaboração de propostas de ensino inclusivas e para os egressos, principalmente sobre como essas práticas refletiram em sua formação como professor de Matemática. Ribeiro (2008) aponta que a entrevista deve ser entendida como a técnica mais interessante quando as informações que quer conhecer sobre seu objeto envolvem atitudes, sentimentos e comportamento.

Foram convidados para participar da pesquisa as três docentes que trabalharam na disciplina desde sua elaboração até o ano de 2015 e 17 egressos do curso de licenciatura em Matemática que tivessem cursado a disciplina durante a graduação, sendo dez convidados em um primeiro momento, onde apenas cinco responderam e depois foram convidados mais sete. Duas docentes e doze egressos aceitaram participar da pesquisa. Não obtivemos resposta dos demais convidados.

A seleção de um grupo com suas especificidades para comporem os participantes da pesquisa “é como um mergulho em profundidade dentro de um grupo “bom pra pensar” questões relevantes para o tema estudado” (GOLDENBERG, 2004, p.49).

Todas as entrevistas foram agendadas previamente e realizadas no mês de dezembro de 2016. Todos foram contatados via e-mail ou rede social, onde foram esclarecidos dos propósitos da pesquisa e das questões éticas envolvidas. Os dados foram transcritos e analisados à luz dos estudos teóricos previamente realizados e estabelecendo relações com as informações presentes nos programas da disciplina. No

recorte feito para este artigo não temos a presença de falas de todos os entrevistados, mas buscamos trazer apontamentos que foram essenciais para a discussão do tópico “Um novo olhar para as diferenças” na dissertação de mestrado.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendemos que é importante que a formação de professores vise que estes profissionais trabalhem em uma perspectiva que respeite e valorize todas as diferenças condizendo com a realidade escolar. Neste sentido, os egressos entrevistados relataram que, com o auxílio da disciplina de Libras, começaram a ver os EPAEE através de suas potencialidades e possibilidades, superando o olhar centrado apenas em limitações e dificuldades.

FRANCISCO: (...) a professora que teve uma prática muito boa, ela contou o que ela fez, a alfabetização que ela fez com uma aluna que foi muito marcante, que não vou esquecer nunca, que não tenho condições de esquecer e, para mim, foi mágico. (...) a gente tenta fazer alguma coisa na escola, com alunos que não possuem essas limitações e aí ela apareceu com aquele caso e eu já fiquei em choque, meu olhar já mudou ali.

Neste trecho vemos o egresso Francisco relatando sobre uma fala da docente Maria que já teve experiências de ensino com EPAEE. A docente apresenta estes e outros casos para seus alunos para mostrar que quando se trabalha valorizando as diferenças e as potencialidades de cada aluno é possível que os objetivos sejam alcançados. Isso foi significativo pra Francisco, uma vez que favoreceu esta mudança de olhar.

Aprendemos a ser professores ao estar em contato com outros que exercem a mesma profissão. Tardif (2002) ressalta esta particularidade da formação de professores, já que ele aprende ao estar em contato com os seus pares no ambiente escolar: na sala dos professores, corredores e nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), mas também durante as aulas da formação inicial aprende ao estar atento ao comportamento, falas e experiências compartilhadas pelos professores na universidade.



Compreendemos que esta proposta da docente Maria de compartilhar suas experiências pode contribuir com o desenvolvimento da dimensão afetiva dos licenciandos frente a Educação Inclusiva e o trabalho com os EPAEE. Ao mostrar possibilidades, estes podem ver seus futuros alunos como capazes de aprender. Relacionando com a teoria de Araújo (2002), este futuro professor começa a atribuir valores para o trabalho com as diferenças.

A disciplina de Libras para Mateus também foi um momento para refletir sobre as possibilidades de trabalho com EPAEE que futuramente poderão estar em sua sala de aula e seu papel como docente preocupado em promover um ensino de matemática de qualidade para todos.

MATEUS: (...) com que frequência será que esse pessoal aparece e a gente não tem nem noção? Às vezes, a gente está vendo um aluno ali e tem vários graus de dificuldade e deficiência e talvez a gente tem um aluno na nossa sala de aula e a gente não está dando nem ouvido para ele e talvez nem é a Libras, mas as vezes ele faz leitura labial e as vezes você colocar um aluno que tem dificuldade e você conseguir falar de maneira clara para ele ler os seus lábios, isso também é uma forma de inclusão. Então, são esses aspectos que me fizeram abrir os olhos.

Compreendemos que superar a invisibilidade enfrentada pelos EPAEE nas salas de aula, como apresentado por Mateus auxilia a vencer estereótipos culturais (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2003). Neste sentido, professora Elvira acrescenta ainda que além de considerar esta perspectiva, os egressos devem compreender qual o papel do professor de Matemática neste cenário da pluralidade para que possa valorizar as diferenças, reconhecendo suas próprias limitações e potencialidades como docente.

PROFESSORA ELVIRA: (...) o mais importante é que ele entenda o papel dele como educador. Eu acho que a gente não consegue prever todos os desafios que um aluno vai ter, mas ele tem que compreender que eu não tenho o direito de rejeitar, nem achar que alguém é incapaz. Eu, como educador, tenho que buscar meios, estratégias para incluir essa criança.



Para a docente, a formação de professores precisa se adequar cada vez mais e ser organizada de forma que reflexões sejam feitas acerca das diferenças na escola e que cada estudante tem suas particularidades. O egresso Carlos relata que esta compreensão se caracterizou como o fato mais significativo na disciplina para ele:

CARLOS: Cada aluno aprende de um jeito e a gente enquanto professor tem que tentar ensinar de várias formas, tentar pensar sempre em todos os alunos e não em padronizar o ensino. Um problema que a gente enfrenta, pelo menos eu vejo que a gente enfrenta, é que a gente quer padronizar o ensino e é impossível, visto que cada aluno aprende em uma velocidade, cada aluno tem uma bagagem cultural construída e eles não vão conseguir aprender no mesmo ritmo. Então, olhando pelo lado do aluno deficiente, a gente tem que rever a nossa forma de ensino.

O contato com pessoas surdas foi um momento da disciplina que os egressos apontaram como significativo para a compreensão da realidade dos EPAEE no ambiente escolar e na reflexão sobre possibilidades de ações para a inclusão escolar. Nas entrevistas, a presença de pessoas surdas foi ressaltada por diversos egressos como positiva, no caso de Carlos:

CARLOS: (...) ela [professora] trouxe um menino que ele era surdo e veio conversar com a gente, falar da realidade dele enquanto aluno deficiente, inserido no ensino básico, assim sabe, mas de resto eu não lembro, não lembro mesmo. Então, ele tentou passar para a gente, conversar mesmo com a gente, na "linguagem de sinais" sobre a dificuldade que eles enfrentam no ensino, porque a gente não tem estrutura.

Para Carlos, este momento auxiliou no exercício da comunicação em Libras com alguém que tem esta língua como sua primeira e, também para compreender as barreiras linguísticas enfrentadas durante a escolarização por não ter um intérprete. Patrícia ressalta que este foi um momento essencial em sua formação.

PATRÍCIA: Veio, não lembro o nome do moço, que era surdo e ele deu um sinal para cada um e a gente fez apresentações, diálogos em Libras e foi divertido. (...) E foi isso, ele contou um pouco da vida dele. Foi importante para gente ver, porque eu mesma, não tenho contato com uma pessoa



surda. Então, para a gente ver como a matéria é importante, porque ele só se comunica dessa forma.

Pereira (2008), neste sentido, ao analisar as dificuldades da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior, afirma que “é importante, também, que as universidades promovam, além da Libras, como disciplina curricular, a interlocução de surdos e ouvintes bilíngues na intenção de abrir os espaços escolares nas trocas de saberes, e a construção real de conhecimentos (PEREIRA, 2008, p.81).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a democratização do acesso à educação, percebemos que é essencial que os cursos de licenciatura propiciem o desenvolvimento de todos os aspectos constituintes do ser humano: cognitivos, afetivos, biológicos e socioculturais. Quando pensamos em uma educação verdadeiramente inclusiva, um primeiro passo importante é a superação de estereótipos culturais atribuídos aos EPAEE que historicamente foram vistos como incapazes de aprender.

A disciplina de Libras constitui-se para os entrevistados como um momento privilegiado dentro de um curso de licenciatura em Matemática para discussões que proporcionassem o desenvolvimento deste outro olhar para as diferenças. Entretanto, mais iniciativas são importantes para que tenhamos uma formação de professores para uma escola inclusiva, como a ampliação de espaços de discussão dentro da grade de disciplinas, como a inclusão de uma disciplina específica sobre Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. **A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores**. In: ARANTES, V. A. (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p.153-170.
- _____. **Democracia, cidadania e educação em direitos humanos**. In: MATOS, C. (Org.). Ciência e Inclusão social. Terceira Margem, 2002.

- BARROS, D. D. **Formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva:** contribuições da disciplina de libras. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP, 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa.** In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar.** Educere et Educare, Revista de Educação, v.2, n.4, p.113-128, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2004.
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Ação moral e estereótipos culturais.** In: ARANTES, V. A. (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p.171-190.
- MANTOAN, M.T.E. **O verde não é o azul listado de amarelo:** considerações sobre o uso da tecnologia na educação/reabilitação de pessoas com deficiência. Texto publicado em Espaço: informativo técnico-científico do INES, nº 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p 55-60.
- PEREIRA, T. L. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior.** 2008. 94 f. Dissertação (mestrado em Educação), Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ribeirão Preto/SP, 2008.
- PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva:** legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. rev., Curitiba, n. 33, p.143-156, 2009.
- RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.



**LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE PESQUISAS
RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇA SURDA
BIBLIOGRAPHIC SURVEY ON RESEARCH RELATED TO CHILD
EDUCATION AND DEAF CHILDREN**

Maria Elena Aquino Dutra – UFMS/CPPP – mariaelena.aquino2@gmail.com
Nelson Dias – UFMS/CPPP – nelsonufms@hotmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 20 - Práticas Inclusivas na Educação Básica)

Modalidade: comunicação oral ou vídeo

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo verificar a quantidade de pesquisas realizadas e fazer um levantamento bibliográfico a fim de verificar a quantidade de dissertações e teses produzidas no decorrer dos anos e que pesquisaram e discutiram sobre a inclusão de crianças surdas na Educação Infantil. O estudo é um recorte de um trabalho de Iniciação Científica Voluntária Realizada em um Centro de Educação Infantil no Município de Ponta Porã/MS, que possui uma criança surda. Para a realização da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) levando em consideração todos os anos. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2018 e início de 2019 do qual foram utilizados três descritores específicos para a busca dos estudos. Os resultados obtidos apontaram que existem poucos estudos que discutem sobre a educação de surdos na Educação Infantil, assim como levou a concluir que os problemas relativos ao desconhecimento sobre a surdez e a cultura surda não é apenas dos educadores e que é necessária a constatação por parte da sociedade que a surdez não seja vista mais como uma deficiência.

Palavras-chave: Educação Infantil. Surdo. Educação.

ABSTRACT: This paper aims to verify the amount of research carried out and make a bibliographic survey in order to verify the amount of dissertations and theses produced over the years and which researched and discussed about the inclusion of deaf children in



early childhood education. The study is a clipping of a Voluntary Scientific Initiation work carried out in a Center for Early Childhood Education in Ponta Porã / MS, which has a deaf child. To carry out the research was conducted a bibliographic survey on the subject in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) taking into consideration every year. The research was conducted between 2018 and early 2019 of which three specific descriptors were used to search the studies. The results showed that there are few studies that discuss deaf education in early childhood education, as well as led to the conclusion that the problems related to the lack of knowledge about deafness and deaf culture are not only of educators and that it is necessary to verify by society that deafness is no longer seen as a disability.

Key word: Child education. Deaf. Education.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de iniciação científica voluntária desenvolvida no Centro de Educação Infantil – Ceinf no município de Ponta Porã/ MS, com o objetivo de elaborar práticas pedagógicas com crianças surdas. Realizamos, para dar seguimento em nossos procedimentos, um levantamento de dados sobre as produções acadêmicas, teses e dissertações, que relacionavam a educação infantil e as crianças surdas. Para tanto iniciamos com o seguinte questionamento: Como estão as pesquisas relacionadas com educação infantil e crianças surdas? Com relação ao tema, existem muitos trabalhos que discutem sobre o assunto, ou está ainda é um tema recente a ser debatido?

O interesse pelo tema surgiu durante um debate na sala de aula do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul campus de Ponta Porã, onde foi mencionado sobre a existência de uma criança surda na sala de atividades de um Ceinf e que não conhecia a Língua Brasileira de Sinais. Com base nisso, foi possível pensar em um levantamento bibliográfico que verificasse sobre a existência de pesquisas voltadas a este tema.

Espera-se que os resultados apontados na pesquisa bibliográfica deem suporte para a realização do trabalho de campo a ser desenvolvido no Centro de Educação



Infantil, do qual poderá contribuir de maneira significativa ao demais resultados e possíveis observações a serem realizadas durante a pesquisa.

Portanto, a finalidade desse trabalho é fazer um levantamento bibliográfico a fim de verificar a quantidade de dissertações e teses produzidas no decorrer dos anos e que pesquisaram e discutiram sobre a inclusão de crianças surdas na Educação Infantil. Sendo assim foi utilizada como fonte de dados para a pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo que o estudo realizado ocorreu durante o ano de 2018 e início de 2019.

2. OBJETIVO

Analisar as produções teses e dissertações que discutem sobre a inclusão e crianças surdas na educação infantil, utilizando como método a pesquisa qualitativa baseada em uma análise bibliográfica e sistemática com uso da análise do conteúdo para a formulação das categorias de análise.

3. FUNDAMENTAÇÃO

A Lei de Diretrizes Bases (LDB) nº9394/96 em seu artigo 29 destaca que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse sentido, conforme Ayres (2012) nos explica, a criança na educação infantil precisar ter acesso a uma educação de qualidade de forma que permita seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Portanto, pensar este desenvolvimento é permitir a criança o contato desde cedo com a sua língua materna, bem como práticas pedagógicas que permeiem acesso e desenvolvimento da linguagem da modalidade visual-espacial.

Outro ponto a ser discutido, e, a revisão de literatura pode nos fornecer pistas para compreender, quais são as dificuldades que os professores na educação infantil encontram, pois, de acordo com Mendes (2010) vários entraves dificultam o desenvolvimento nessa modalidade como: a falta ou insuficiência de treinamento dos professores relacionado ao desenvolvimento, cuidados infantis e Educação Especial, o baixo salário; excesso de trabalho e a falta de serviços considerados fundamentais como avaliação individualizada, intervenção individual planejada para cada criança e a falta de suporte familiar.

De acordo com Góes (2012) a deficiência não torna a criança um ser com possibilidades a menos, mas sim que ela tem possibilidades diferentes para aprender e se comunicar e que os problemas geralmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos pelas condições sociais. Partindo da mesma ideia Goldfeld (1997) aponta que o problema do surdo não é orgânico, mas sim social e cultural, e que as crianças surdas sofrem atraso na linguagem por não terem desde pequenas o contato com a língua de sinais.

A escola e os educadores como responsáveis pela mediação do conhecimento tem por função desconstruir esses pré-conceitos elaborados. Mas como fazer isso se os próprios educadores têm desconhecimento sobre a surdez e a cultura surda? Segundo Lodi, Mélo e Fernandes (2015) professores alheios a cultura surda e sem o conhecimento da língua de sinais, irão impor a sua língua, conseqüentemente, eles não podem participar com sucesso das propostas bilíngues. Portanto, aqui fica reforçada a ideia da importância de uma formação bilíngue dos educadores, para que as crianças surdas não sejam vistas como um problema, mas sim como sujeitos possuidores de uma cultura diferente.

4. METODOLOGIA



Essa pesquisa tem por objetivo analisar as produções teses e dissertações que discutem sobre a inclusão e crianças surdas na educação infantil, utilizando como método a pesquisa qualitativa baseada em uma análise bibliográfica e sistemática com uso da análise do conteúdo para a formulação das categorias de análise. Segundo Fernandes-Rios & Buéla-Casal (2009 *apud* Zoltowski *et al*, 2014, pág. 56) a revisão sistemática busca encontrar o maior número possível de resultados de maneira organizada, construindo um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo sobre o material analisado.

De acordo com Bardin (2009) a análise do conteúdo faz uma análise das mensagens contidas nos textos, onde as mesmas são manipuladas e procuram levar a compreensão de uma outra realidade, ou seja, é feita uma autorreflexão acerca dos resultados encontrados. Sendo assim, essa pesquisa foi realizada a partir na leitura e análise de diversos textos científicos, sendo eles apenas teses e dissertações, do qual alguns dos resultados foram divididos em categorias de análise, assim como foi investigado o maior número possível de pesquisas relacionadas ao tema em um respectivo banco de dados

Para que o estudo fosse possível foi realizado toda uma busca detalhada, onde estabelecemos três descritores: educação infantil, surdos e crianças surdas que foram colocados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a fim de mostrar a quantidade de pesquisas, estudos e publicações que foram realizadas no decorrer dos anos sobre a Educação Infantil e a criança surda. Além desta verificação, uma das intenções da pesquisa foi de averiguar o que as produções científicas vem discutindo sobre a educação da criança pequena surda, observando assim se os estudos estão relacionados apenas às práticas docentes, a educação bilíngue ou a formação de professores.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO



A pesquisa foi realizada no ano de 2018 e no início do ano de 2019, onde com o uso dos descritores mencionados anteriormente foram encontradas no ano de 2018 um total de 54 produções sobre o tema, e no início do ano de 2019 já havia um total de 58 publicações, nota-se que algumas foram acrescentadas na base de dados e outras foram retiradas, assim como algumas estavam repetidas.

Das 58 pesquisas encontradas foram destacadas aquelas que no título davam destaque as palavras Educação Infantil e surdez, sendo realizada posteriormente a leitura apenas dos resumos a fim de averiguar se todas se encaixavam na pesquisa. Do total de 58 pesquisas, apenas 31 estavam relacionadas a educação, educação infantil e a questão da surdez, as 27 restantes enfatizavam questões clínicas e a educação do surdo no ensino fundamental ou no ensino superior.

Nota-se, portanto, que a maioria das pesquisas excluídas estavam ligadas às áreas da Ciência da Saúde, Ciências da Informação e da Linguística, algumas que faziam parte das ciências humanas foram excluídas porque não discutiam sobre educação infantil e a criança pequena surda. Por meio da análise dos resumos das teses e dissertações encontradas, foram elencados e pontuados os objetivos e os resultados obtidos, como tipos de pesquisas; perspectiva teórica dos estudos realizados; anos de publicação e as universidades que mais produziram trabalhos durante os anos. Após uma análise mais profunda dos resumos restaram um total de 25 trabalhos, sendo 5 teses e 20 dissertações.

A pesquisa na BDTD apontou que possivelmente os estudos de teses e dissertações relacionados a educação do surdo surgiu a partir do ano de 1995, sendo que a pesquisa mais antiga que apareceu na base de dados utilizando os descritores selecionados foi realizado com crianças que já estavam com 7 anos e já estavam no ensino fundamental e não na educação infantil, portanto a mesma foi descartada. O quadro abaixo vem mostrando a quantidade de pesquisas encontradas no banco de dados da BDTD conforme o ano de publicação e os tipos de pesquisas realizadas.

Quadro 1: Distribuição das teses e dissertações conforme ano de publicação

Ano de publicação	Quantidade	Tipo
2006	1	Dissertação
2008	1	Dissertação
2009	1	Dissertação
2010	1	Dissertação
2011	2	Dissertação
2012	5	Dissertação
2013	1	Dissertação
2014	5	1 tese – 4 Dissertação
2015	1	Dissertação
2016	3	2 Tese – 1 Dissertação
2017	2	1 Tese – 1 Dissertação
2018	2	1 Tese – 1 Dissertação
Total	25	5 Teses e 20 Dissertações

Fonte: Organizada pela autora (2019)

Analisando o quando 1, observamos que as produções relacionadas à educação infantil e sujeito surdo concentram-se entre 2006 a 2018, isso permite questionarmos sobre o porquê de não haver trabalhos nas décadas anteriores. O que percebemos no levantamento das produções é o teor não educacional, mas sim clínico da surdez, pois 6 pesquisas encontradas estavam voltadas para esse viés.

Nesse sentido, Lodi, Mélo e Fernandes (2015) nos explica que a década de 90 foi um dos marcos para o início das discussões acerca da educação de surdos no Brasil, principalmente no que está relacionada a disseminação da Língua Brasileira de Sinais, reuniões com governantes municipais, estaduais e federais visavam um processo escolar que considerasse a diferença linguística dos surdos, e foi a partir deste olhar diferenciado que as mudanças começaram a ocorrer, como exemplo pode ser citado as leis e decretos que surgiram depois dos anos 90. De acordo com os autores estas mudanças acompanharam o movimento mundial em defesa da educação inclusiva que permeava o cenário nacional.

Também foi observado que os outros estudos encontrados estavam relacionados à formação de professores, como perfil ou ingresso de surdos nos cursos de ensino



superior, à Educação Física, ao ensino de Química, a tecnologia e a surdez, e outras direcionadas a prática de letramento e outra a corporeidade. Apesar destes textos apontarem em seus resumos discussões sobre a surdez, os mesmos não davam destaque à Educação Infantil

A partir do quadro acima nota-se que as discussões em teses e dissertações acerca dos processos educacionais da surdez na educação infantil, segundo dados da BDTD surgiram com mais ênfase a partir dos anos 2000, pois foi a partir deste ano que a Libras foi reconhecida como uma língua oficial e pertencente a uma determinada comunidade de usuários que utiliza da linguagem espaço visual, mas foi somente a partir do ano de 2005 por meio do Decreto 5626/05 que a Libras ganha diretrizes no aspecto de uso e disseminação da língua.

Um dos aspectos legais que ganha destaque é o direito a uma educação bilíngue para os surdos, pois o artigo 14, parágrafo 1º, inciso II, estabelece que a instituições federais devem ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. No inciso IV enfatiza a garantia no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização.

No artigo 23 do decreto, parágrafo 2º fica estipulado que as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

A implementação do decreto estabeleceu uma importante garantia de direitos as pessoas com surdez principalmente no que diz respeito a educação, pois dá possibilidade de um ensino voltado a uma educação bilíngue, do qual tem-se como opção a língua



portuguesa como segunda língua e a Libras como primeira língua para o surdo, além de ficar estabelecido que esse acesso deve ocorrer desde a educação infantil.

Portanto, é percebido que as publicações acerca do tema Educação para os surdos se expandiu com a elaboração e a efetivação das leis que garantem os direitos dos sujeitos surdos e suas comunidades, e por mais que nos anos 90 ainda se discutia sobre a surdez em um viés clínico, começaram a surgir outros estudos que levaram ao surgimento de novas discussões e debates reforçando a ideia de uma educação bilíngue para os surdos, fomentando assim o surgimento de novas pesquisas e reflexões por parte da sociedade e dos educadores.

Apesar das muitas discussões acerca da surdez, assim como a implantação de leis e decretos, o estudo mostrou que são poucas as pesquisas encontradas a respeito da educação de surdos na educação infantil. As pesquisas de Catanhoto (2014), Cortês (2012), Rabelo (2018), Santos (2011) e Tenor (2008) apontam que pode estar relacionado a questões de infraestrutura, medo por parte dos familiares em levar as crianças surdas para as instituições de educação infantil, dificuldade por parte dos educadores em adotar práticas pedagógicas que incluam crianças surdas e ouvintes no mesmo ambiente, assim como a falta de profissionais para acompanhar estas crianças dentro das salas de atividades.

Fora as questões estruturais e familiares existem também as dificuldades com relação a comunicação, pois muitas crianças surdas possuem pais ouvintes que as vezes desconhecem a língua de sinais, assim como os próprios professores, um outro fator relevante a ser pontuado é com relação a imposição da língua oral nas escolas e o preconceito com a língua de sinais e com o próprio surdo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada é possível concluir que os problemas relativos ao desconhecimento sobre a surdez e a cultura surda não é apenas dos educadores, das



instituições ou dos familiares que não buscam o ensino para os filhos, mas que isto depende de inúmeros fatores, e um deles é o incentivo e a criação de políticas públicas que estejam voltadas a inserção do sujeito surdo nas instituições de ensino infantil.

Mas além das políticas públicas também é necessária a constatação por parte da sociedade que a surdez não seja vista mais como uma deficiência, mas sim como parte de uma cultura, marcada sujeitos diferentes e que possuem uma língua, costumes e crenças próprias que cada um deles é um sujeito único. Por mais que a cultura oralizada ainda seja predominante é importante que haja uma conscientização sobre a construção da identidade de cada sujeito e a valorização de sua cultura e das diferenças, sendo que uma das melhores formas de ensinar estes valores e diferenças é na educação infantil, por isso a importância de se conhecer e discutir as diferenças desde pequenos.

Por meio da pesquisa realizada foi possível chegar ao objetivo elencado no início do texto, pois ficou percebido que o número de pesquisas relacionadas a criança pequena surda na educação infantil aumentou no decorrer dos anos, mas que ainda são necessários que sejam feitos mais estudos e pesquisas referente a questão da cultura e identidade surda na educação infantil, assim como os currículos da educação infantil devem elaborados e planejados a fim de atender a diversidade cultural e social encontradas hoje na sociedade.

REFERÊNCIAS

AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil. Teorias e práticas para uma proposta pedagógica.** Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo, Editora Edições 70, 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Ministério da Educação, Senado Federal, Brasília, 2019. Disponível em:
http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1e_d.pdf. Acesso em Jan. 2019.



BRASIL. **Decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em Julho de 2019.

CATANHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. Tese (Doutorado) em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2188>. Acesso em Janeiro de 2019.

CÔRTEZ, Diolira Maria. **“Brincar – vem”**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2321>. Acesso em Janeiro de 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. 4º ed. Revista. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo, Editora Plexus, 1997.

LODI, Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª edição, Porto Alegre, Editora Mediação, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, São Paulo, Junqueira & Marin, 2010.

RABELO, Dayane Bollis. **A Educação Infantil Para Crianças Surdas Em Municípios Da Região Metropolitana De Vitória**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10838>. Acesso em Janeiro de 2019.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. **A educação dos surdos na cidade de Salvador: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11872>. Acesso em Março de 2019.



TENOR, Ana Cláudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.** Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós Graduandos de Fonoaudiologia, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12158>. Acesso em Janeiro de 2019.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto *et al.* Qualidade Metodológica das Revisões Sistemáticas em Periódicos de Psicologia Brasileiros. Revista Teoria e Pesquisa, Jan-Mar 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 97-104. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/12.pdf>. Acessado em Julho de 2019.

FORMAÇÃO EM REDE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR

TRAINING FOR DEVELOPING INCLUSIVE PRACTICES IN HIGHER EDUCATION

Ana Virginia Isiano Lima – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP)
anaisianolima@gmail.com

Klaus Schlünzen Junior - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP)
klaus.junior@unesp.br

Jeong Cir Deborah Zaduski - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP)
deborah_zaduski@hotmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva.

Eixo Temático: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva).

Modalidade: comunicação oral.

RESUMO:

A Educação Inclusiva se configura como um movimento que busca a rejeição de práticas que excluam qualquer estudante do espaço escolar. Diante desses preceitos, o presente artigo abordará parte de uma pesquisa de Doutorado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente/SP. Dentre outros aspectos, o estudo desenvolveu uma formação em rede para os professores do Santa Fe College, para que eles pudessem atuar na constituição de uma cultura inclusiva, pautada na necessidade de se promover práticas e materiais que sejam acessíveis a todos os estudantes. A partir do desenvolvimento da abordagem qualitativa, o tipo de investigação proposto na pesquisa relaciona-se à pesquisa ação. A primeira etapa do estudo foi desenvolvida juntamente com os Designers Instrucionais do Santa Fe College. A segunda etapa da pesquisa, que está relacionada ao acompanhamento dos professores durante o desenvolvimento do processo formativo, foi realizada no Canvas. Além disso, realizamos, durante o processo formativo, a aplicação de um questionário inicial e de um questionário final. Os resultados iniciais evidenciam que, além de refletir sobre a Educação Inclusiva, os participantes tiveram a oportunidade de compreender que a constituição da cultura inclusiva é uma responsabilidade compartilhada.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação. Ensino Superior.

ABSTRACT: Inclusive Education is configured as a movement that seeks to reject practices that exclude any student from school. Given these precepts, this article will



address part of a PhD research, developed under the Graduate Program in Education (PPGE) of São Paulo State University (UNESP). Among other aspects, the study developed a network training for teachers at Santa Fe College, so that they could work to build an inclusive culture, based on the need to promote practices and materials that are accessible to all students. From the development of the qualitative approach, the type of research proposed in the research relates to action research. The first stage of the study was developed in conjunction with Santa Fe College Instructional Designers. The second stage of the research, which is related to the monitoring of teachers during the development of the formative process, was carried out on Canvas. In addition, during the training process, we applied an initial questionnaire and a final questionnaire. The initial results show that, besides reflecting on Inclusive Education, participants had the opportunity to understand that the constitution of inclusive culture is a shared responsibility.

Key word: Inclusive Education. Training. Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva se configura como um movimento que busca a rejeição de práticas que excluam qualquer estudante do espaço escolar. Para atuarmos na constituição de instituições de ensino inclusivas é necessário o desenvolvimento de práticas que proporcionem a participação e a aprendizagem significativa de todos os estudantes, a partir do reconhecimento das especificidades e diferenças de cada um.

As políticas educacionais que atuam em uma perspectiva inclusiva enfatizam a necessidade das instituições de ensino se configurarem como espaços acolhedores, que proporcionam condições de acesso, permanência e de aprendizagem significativa. Buscando atender os objetivos propostos nas políticas educacionais inclusivas, a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEaD), desenvolve cursos que oferecem acessibilidade, a partir da constituição de materiais didáticos, pedagógicos e digitais acessíveis. Para que os cursos sejam constituídos, o NEaD conta com uma equipe multidisciplinar que planeja e concebe as propostas a partir do pressuposto de "que os estudantes matriculados conseguirão

estudar, sem prejuízo no acesso aos conteúdos por barreiras de ordem comunicacional e de usabilidade" (RIOS et al, 2016, p. 332).

Diante dessa experiência, que envolve a produção de cursos e materiais acessíveis, a utilização de metodologias inovadoras e o acompanhamento dos estudantes por professores e tutores, A UNESP estabeleceu uma parceria internacional com o Santa Fe College, faculdade americana localizada no estado da Flórida, para que, de modo colaborativo, as instituições desenvolvam ações formativas que proporcionem a constituição de materiais acessíveis e de práticas pedagógicas inclusivas.

Recentes decretos educacionais instituídos no contexto americano solicitam o desenvolvimento de práticas acessíveis a todos os estudantes. Dentre eles, destacamos o estatuto K-20 Education Code, Title XLVIII, do estado da Flórida, pois esse documento enfatiza que

Public schools and Florida College System institutions shall develop and implement methods and strategies to increase the participation of students of a particular race, ethnicity, national origin, gender, disability, or marital status in programs and courses in which students of that particular race, ethnicity, national origin, gender, disability, or marital status have been traditionally underrepresented [...] (FLORIDA, s.p., 2017).

Ao considerar os decretos instituídos, que enfatizam a necessidade de se desenvolver práticas inclusivas, para que todos os estudantes participem do processo educativo, inclusive os estudantes com deficiência, o Santa Fe College identificou a necessidade de se realizar uma formação em serviço com os professores da instituição, para que eles possam atuar na constituição de práticas inclusivas, promovendo, assim, a participação e a atuação de todos os estudantes na construção do conhecimento, de modo autônomo e participativo.



Diante desses preceitos, o presente artigo abordará parte de uma pesquisa de Doutorado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente/SP. Dentre outros aspectos, o estudo desenvolveu uma formação em rede para os professores do Santa Fe College, para que eles pudessem atuar na constituição de uma cultura inclusiva, pautada na necessidade de se promover práticas e materiais que sejam acessíveis a todos os estudantes.

2. OBJETIVO

Diante do exposto, o artigo irá apresentar como uma proposta formativa pode contribuir para que os professores atuem na constituição de uma cultura inclusiva em um contexto internacional.

3. FUNDAMENTAÇÃO

A constituição da Educação Inclusiva, de acordo com Glat e Blanco (2007), é um movimento que vem se acelerando a partir da década de 1990, com o reconhecimento de que as instituições de ensino que atuam com base nessa perspectiva se configuram como os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias. Assim, a Educação Inclusiva se configurou como uma diretriz educacional prioritária em alguns países, entre eles o Brasil, que é signatário de documentos legais que preconizam a constituição de espaços educativos inclusivos, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Dentre outros aspectos, as declarações enfatizam que as instituições de ensino que atuam em uma perspectiva inclusiva atuam na constituição de comunidades acolhedoras, que reconhecem e valorizam as diferenças. Além disso, evidenciam que todos os estudantes têm direito à educação, cabendo, assim, às instituições de ensino se

organizarem para promoverem práticas educativas que proporcionem o acesso aos níveis mais elevados de aprendizagem. No que se refere a inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)¹, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) evidencia que o processo de escolarização desses estudantes deve ocorrer nas escolas regulares, para que, assim, todos tenham a oportunidade de atuar juntos na construção do conhecimento.

Em âmbito nacional, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) destaca, em seu artigo 205, que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A constituição elucida, conforme Mantoan (2004), o dever das escolas de promoverem o acesso de todos os estudantes aos níveis mais elevados do ensino, a partir do respeito à dignidade da pessoa humana e da exclusão de qualquer forma de discriminação.

Em relação as ações que devem promover o acesso e a permanência dos EPAEE nas instituições de ensino regulares, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) se configura como um importante documento legal que tem como objetivo promover a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a partir da orientação aos sistemas de ensino para que possam atuar na constituição de práticas que estejam voltadas às necessidades educacionais dos estudantes. Dentre outros aspectos, a política busca promover a continuidade da escolarização aos níveis mais elevados do ensino, a formação de professores para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e a garantia de acessibilidade.

¹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) evidencia que os Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



Para que os professores possam atuar na constituição de uma cultura inclusiva é necessário que eles tenham a oportunidade de refletir e problematizar as ações que vivenciam em seu contexto. Desse modo, para que a aprendizagem em rede fosse desenvolvida, propusemos o desenvolvimento de um processo formativo colaborativo, que proporcionou a troca e o compartilhamento de experiências e informações entre os pares, para que, juntos, eles pudessem atuar na constituição de práticas que favorecerão a constituição de uma cultura inclusiva na instituição em que atuam.

Santaella (2014) enfatiza que quando as necessidades e interesses são compartilhados, o grupo se mobiliza para atuar colaborativamente. O processo formativo, disponibilizado em redes abertas, proporciona que as ações sejam realizadas em qualquer lugar e a qualquer momento, proporcionando, assim, acesso ubíquo às informações e a construção do conhecimento (SANTAELLA, 2014).

Assim, a aprendizagem em rede pode ser obtida em qualquer contexto. Santaella (2014, p.19) destaca que “sua característica mais marcante encontra-se na espontaneidade. Em qualquer lugar que o usuário esteja [...] se surgir uma dúvida a respeito de alguma informação, não faltam contatos pessoais para resolvê-la, criando-se um processo de aprendizagem colaborativa”. Além desses preceitos, a aprendizagem em rede considera o contexto e as experiências vivenciadas em âmbitos formais e informais, considerando que, essas experiências, podem favorecer a construção do conhecimento.

Considerando as especificidades da proposta, o processo formativo foi planejado a partir dos princípios que envolvem a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). A abordagem CCS, definida por Schlünzen (2015), é *construcionista* porque as estratégias pedagógicas e tecnológicas permitem a construção do conhecimento a partir de objetos desenvolvidos pelos próprios indivíduos. As ações desenvolvidas na abordagem são *contextualizadas* porque emergem do contexto e das necessidades existentes. Durante o desenvolvimento da abordagem, que envolve a participação, colaboração, reflexão e desenvolvimento do que está sendo proposto, há a

sistematização dos conceitos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, atribuindo, assim, *significado* ao conhecimento construído (SCHLÜNZEN, 2015).

Santos (2015) e Melques (2017) enfatizam que o desenvolvimento da abordagem CCS em espaços formativos a distância possibilita o compartilhamento dos saberes, a troca de experiências e a construção do conhecimento de modo colaborativo.

Diante desses preceitos, apresentaremos, a seguir, os procedimentos metodológicos que envolvem o estudo, destacando o planejamento e a execução da proposta formativa.

4. METODOLOGIA

Diante do problema de pesquisa e dos objetivos apresentados, a proposta metodológica utilizada neste estudo será a abordagem qualitativa, por permitir a reflexão sobre os diversos aspectos que envolvem os participantes da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1995, p.13) a abordagem qualitativa de pesquisa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes [...]”.

Bogdan e Biklen (1994) definem que a investigação qualitativa possui cinco características, que se expressam em grande parte dos estudos desenvolvidos com base nessa abordagem. Diante disso, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa por apresentar características definidas pelos autores, que são:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...].
2. A investigação qualitativa é descritiva [...].
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...].
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...].



5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-50).

No que se refere a primeira característica apresentada pelos autores, o processo formativo desenvolvido na pesquisa foi realizado no Sistema de Gestão da Aprendizagem Canvas, pois esse sistema proporciona a constituição de espaços de formação abertos e colaborativos. Além de atuar na constituição do processo formativo, a pesquisadora atuou na mediação das ações desenvolvidas pelos professores, para que eles pudessem construir, colaborativamente, aprendizagens que favoreçam a constituição de práticas pautadas na cultura inclusiva. Nesse sentido, o Canvas se configurará como uma das principais fontes de coleta dos dados, pois todas as ações serão desenvolvidas e registradas nesse sistema. Em relação à sua característica descritiva, o processo e as ações desenvolvidas durante a formação serão descritos sistematicamente para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

A terceira característica descrita pelos autores também está presente neste estudo, no sentido de que analisaremos as necessidades dos professores, o desenvolvimento do processo formativo e as ações e aprendizagens geradas. No que se refere às outras características apresentadas, consideramos que os dados serão analisados com o intuito de contribuir com o contexto pesquisado, indicando novas possibilidades para se estabelecer processos formativos que promovam a constituição da cultura inclusiva em diferentes contextos educacionais.

Assim, a partir do desenvolvimento da abordagem qualitativa, o tipo de investigação proposto na pesquisa relaciona-se à pesquisa ação. Tripp (2005, p. 446) enfatiza que durante o desenvolvimento da pesquisa ação “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”.



Desse modo, compreendemos que ao propormos o desenvolvimento de um processo formativo em rede, que será pautado na abordagem CCS, promoveremos a ressignificação da prática docente, que atuará na constituição de uma cultura inclusiva. Tripp (2005) destaca que, durante a pesquisa investigação-ação, devemos atuar para melhorar a prática dos professores, buscando o desenvolvimento de ações baseados na compreensão do que está sendo trabalhado.

Diante desses preceitos, as etapas que nortearão o desenvolvimento da pesquisa são: Estruturação e construção do processo formativo; Acompanhamento dos professores durante o desenvolvimento do processo formativo;

A primeira etapa do estudo foi desenvolvida juntamente com os Designers Instrucionais do Santa Fe College. Para o desenvolvimento dessa etapa, foram realizados encontros semanais através da ferramenta Zoom, disponível no Canvas. Durante as reuniões atuamos colaborativamente no planejamento e construção da proposta formativa.

A segunda etapa da pesquisa, que está relacionada ao acompanhamento dos professores durante o desenvolvimento do processo formativo, foi realizada no Canvas. Para isso, a pesquisadora atuou, juntamente com os professores, no sentido de mediar a construção do conhecimento individual e coletiva acerca dos preceitos que envolvem a constituição da cultura inclusiva na instituição de ensino em que atuam. Além disso, realizamos, durante o processo formativo, a aplicação de um questionário inicial e de um questionário final, para que os participantes tivessem a oportunidade de compartilhar as suas expectativas e aprendizagens em relação ao curso.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para construirmos o processo formativo, realizamos reuniões semanais ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019. Os encontros culminaram na construção de um curso que tem como objetivos: definir termos relacionados a Educação Inclusiva; articular os



princípios que envolvem a Educação Inclusiva e o Desenho Universal; avaliar e analisar os recursos de acessibilidade em materiais pedagógicos e digitais; e atuar na constituição de uma cultura inclusiva.

O curso foi desenvolvido no período de maio a junho de 2019 e contou com a participação de 52 professores e funcionários do Santa Fe College. Durante o processo formativo, os participantes tiveram a oportunidade de refletir e construir conhecimentos relacionados aos aspectos que envolvem a Educação Inclusiva, o Desenho Universal e a constituição de uma cultura inclusiva na instituição que atuam.

Em relação a aplicação dos questionários, foi possível notar que grande parte dos participantes (52,9%) se sentia pouco preparado para atender e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas para os estudantes com deficiência. Após a realização do curso, 59,1% dos participantes se sentiram muito preparados para realizar tal prática, evidenciando que, além de construírem conhecimentos acerca dos conteúdos que envolviam o curso, os participantes tiveram a oportunidade de compreender que eles não estavam sozinhos nesse processo e que a faculdade, assim como os membros que a compõem, estão dispostos a ajudar, para que juntos, possam construir uma cultura inclusiva.

Além desse dado, evidenciamos que antes do curso 37,1% dos participantes se sentiam apoiados pela instituição para ensinar estudantes com deficiência. Após o desenvolvimento do curso, 63,6% dos participantes se sentem muito apoiados para realizar tal ação. Além de entender e refletir sobre a Educação Inclusiva e o Desenho Universal, esperávamos que os participantes pudessem compreender que constituição da cultura inclusiva é uma responsabilidade compartilhada. Juntos, com os seus pares, os professores podem construir e desenvolver práticas que incluam todos os estudantes no processo educativo.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

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

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15 - 35.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Revista CEJ, v. 8, nº 26, jul/set 2004.

MELQUES, P. M. **Designer Educacional:** conceituação a partir das abordagens de educação CCS e EJV no contexto de cursos na modalidade a distância. 2017, 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP.

RIOS, G. A. et al. **Cultura inclusiva na Educação a Distância:** concepções de cursos acessíveis. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. 1, p. 332 - 335, 2016.

SANTAELLA. L. **A aprendizagem ubíqua na educação aberta.** Tempos e espaços em Educação. V.7. Nº 14. Setembro/dezembro, 2014.

SANTOS, D. A. N. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva.** 2015, 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva.** Presidente Prudente, 2015. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP).

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

UNITED STATES OF AMERICA, FLORIDA. **K-20 Education Code.** Title XLVIII. Florida: Florida Legislature, 2017. Disponível em: <http://www.leg.state.fl.us/Statutes/index.cfm?App_mode=Display_Statute&URL=1000-1099/1000/1000.html>. Acesso em: 2 out. 2017.



INTERVENÇÃO FORMATIVA COM GESTORES ESCOLARES E A DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

FORMATIVE INTERVENTION WITH SCHOOL MANAGERS AND MULTIFUNCTIONAL RESOURCES

Ana Mayra Samuel da Silva Rezende – Universidade Estadual Paulista -
ana.mayra.amss@gmail.com

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen – Universidade do Oeste Paulista - elisa.tomoe@unesp.br

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos – Universidade do Oeste Paulista -
danielle@unoeste.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: comunicação oral no dia 23/09

RESUMO: Os programas e ações perpassam a valorização e a formação dos profissionais da educação, a infraestrutura arquitetônica e pedagógica da escola, a aprendizagem dos estudantes, e o apoio aos pais ou responsáveis. A abordagem qualitativa permite entender a natureza de um fenômeno social e buscar compreensões teóricas e práticas para situação vivenciada. O objetivo deste artigo é identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional. A análise dos resultados presente nesse estudo aborda os elementos que foram necessários para que a equipe de gestão escolar desenvolvesse a solicitação e a implementação de programas e ações propostos pelo Ministério de Educação (MEC) para que as escolas se tornassem inclusivas. Além disso, percebe-se a efetividade dos programas e ações consolidados pela escola "S", no contexto desse estudo, considerando a inclusão escolar dos estudantes. Ao adentrar o universo escolar, percebeu-se a necessidade em atuar na formação da equipe gestora para que se fizessem conhecedores das possibilidades de ações que poderiam ser desenvolvidas para promover a efetividade da inclusão, mediante os programas e ações viabilizados pelo MEC. Diante dos estudos, foi possível compreender quais ações seriam necessárias para solicitar e implantar uma Sala de Recursos Multifuncionais na unidade escolar.

Palavras-chave: Formação. Gestão Escolar. Sala de Recursos Multifuncionais.



ABSTRACT: The programs and actions permeate the appreciation and training of education professionals, the school's architectural and pedagogical infrastructure, student learning, and support for parents or guardians. The qualitative approach allows us to understand the nature of a social phenomenon and seek theoretical and practical understandings for the experienced situation. The aim of this paper is to identify elements of school management necessary for the implementation and consolidation of the proposed programs and actions within the national policy. The analysis of the results presented in this study addresses the elements that were necessary for the school management team to develop the request and implementation of programs and actions proposed by the Ministry of Education (MEC) for schools to become inclusive. In addition, we can see the effectiveness of the programs and actions consolidated by the "S" school, in the context of this study, considering the students' school inclusion. When entering the school universe, we realized the need to act in the formation of the management team so that they became aware of the possibilities of actions that could be developed to promote the effectiveness of inclusion, through the programs and actions made possible by MEC. Given the studies, it was possible to understand what actions would be required to request and implement a Multifunctional Resource Room in the school unit.

Keywords: Training. School management. Multifunction Resource Room.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por função apresentar os resultados obtidos a partir das ações da gestão escolar para promover a inclusão no contexto escolar, após a intervenção formativa realizada pela pesquisadora com as três participantes desse estudo, para tanto pretende-se refletir sobre a importância dos programas e ações do MEC, e seus impactos no contexto da escola, campo da pesquisa. Mantoan (2002, p. 4) defende que,

para melhorar a qualidade do ensino e para se conseguir trabalhar com as diferenças nas salas de aula é preciso que enfrentemos os desafios da inclusão escolar, sem fugir das causas do fracasso e da exclusão e desconsideremos as soluções paliativas, sugeridas para esse fim. As medidas comumente indicadas para combater a exclusão não promovem mudanças e visam mais neutralizar os desequilíbrios criados pela heterogeneidade das turmas do que potencializá-los, até que se tornem insustentáveis, obrigando as escolas a buscar novos caminhos educacionais, que, de fato, atendam à pluralidade do coletivo escolar.

Percebe-se a necessidade de programas e ações, tanto em âmbito nacional como estadual, municipal e escolar, que promovam condições que permitam ensinar a todos, reconhecendo e valorizando as diferenças que caracterizam os estudantes.

Dourado (2007, p. 940) afirma que

o investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população.

Assim, tem-se por objetivo identificar elementos de gestão necessários para a consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional, que visam garantir a qualidade da educação em escolas públicas.

Por muitos anos no cenário educacional brasileiro para mascarar a inclusão muitas escolas optavam por medidas paliativas, devido à obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças e adolescentes em idade escolar, assim, apenas o acesso era garantido. Conforme exposto o Documento Subsidiário da SECADI (BRASIL, 2015), após a homologação de um documento legal que afirma a importância do convívio com as diferenças, e, de certa forma, obriga as instituições escolares a aceitar a todos, houve crescimento significativo no número de estudantes público-alvo da educação especial. Uma vez que o acesso à educação não garante a permanência e nem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem do estudante.

A educação almejada para todos é aquela que desenvolve, por meio de seus profissionais atuantes e por aqueles que militam em seu favor, mecanismos possíveis para que cada estudante seja capaz de reconhecer, analisar e extinguir as desigualdades, antes mesmo que se tornem corriqueiras. Campos e Mello (2011, p. 17) exemplificam,



na realidade brasileira temos o fenômeno do analfabetismo e medidas ou políticas públicas para a sua pretensa extinção. Como acabar com ele senão viabilizar o acesso e a permanência de todos à escola, que pressupõe bons salários aos professores, formação continuada, alimentação a todos, acesso à saúde de maneira efetiva, a dignidade de ter uma casa para morar e residir, ter um trabalho, ter lazer, e tantos outros acessos aos demais bens culturais.

Conforme os autores, a sociedade atual tem agido de maneira inversa, ou seja, a criação de documentos legais, políticas públicas, projetos, e legislações, procede a partir do fato, com função reparadora, ou seja, após diversos casos de exclusão e de discriminação. “Essas intervenções solucionam ou mitigam evoluções da situação, mas, não conseguem resolver em definitivo a causa e não extinguem as desigualdades aí surgidas” (CAMPOS; MELLO, 2011, p.17).

Existem documentos legais que preveem ações que podem ser desenvolvidas para evitar que o desafio se agrave e se torne impossível de ser solucionado. Mas, desenvolver essas ações depende exclusivamente dos sistemas de ensino e dos profissionais que neles atuam, tornando os programas e ações efetivos ou meramente paliativos no contexto escolar. Para tanto,

é preciso delinear, planejar ações efetivas que modifiquem essa situação a curto, médio e longo prazo. Um dos caminhos é a Educação, mas não é o único. E por isso mesmo, não podemos continuar a formular políticas públicas para a Educação que priorizem somente o aspecto econômico em detrimento do desenvolvimento humano e na área da Educação a qualidade desse desenvolvimento também perpassa pela qualidade da formação dos professores. (CAMPOS; MELLO, 2001, p.19)

Tento em vista que os programas e ações se tornam efetivos na medida em que os participantes de sua execução trocam experiências, buscam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que condizem com a sua realidade e assim superam o desafio. No capítulo teórico desse estudo foram apresentados diversos programas e ações do MEC que tem por objetivo contribuir com o processo de inclusão escolar, e, que são efetivos,



desde que solicitados, desenvolvidos, executados e acompanhados pela equipe de gestão educacional e escolar.

2. OBJETIVO

O objetivo deste artigo é *identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional.*

3. METODOLOGIA

A abordagem qualitativa permite entender a natureza de um fenômeno social e buscar compreensões teóricas e práticas para situação vivenciada. A pesquisa tem autorização ética mediante cadastro no Comitê de Ética e Pesquisa, (CAAE): 55532916.0.0000.5402, tendo em vista que emerge do estudo realizado para elaboração da Dissertação intitulada "Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade".

O estudo foi desenvolvido no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) "S", com aproximadamente 380 estudantes, localizada em um município de pequeno porte do interior do oeste paulista. A partir do conhecimento da realidade e do contexto da unidade escolar optou-se por estudar políticas públicas que contribuíssem com a prática inclusiva por parte da equipe de gestão escolar, (diretora escolar (DR), a vice-diretora (VD) e a coordenadora pedagógica (CP)).

A análise dos resultados presente nesse estudo aborda os elementos que foram necessários para que a equipe de gestão escolar desenvolvesse a solicitação e a implementação de programas e ações propostos pelo MEC para que as escolas se tornassem inclusivas. Além disso, percebe-se a efetividade dos programas e ações consolidados pela EMEF "S", no contexto desse estudo, considerando a inclusão escolar dos estudantes.

A partir da pesquisa de campo desenvolvida e os resultados obtidos por meio da coleta de dados, a análise a seguir se refere ao processo de solicitação de um programa do MEC. Além disso, considerando a quantidade de EPAEE matriculados na EMEF "S", a unidade escolar foi contemplada com o PDDE Acessibilidade, que visa melhorias no processo de ensino e de aprendizagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sala de Recursos Multifuncionais Itinerante: alternativa diante dos desafios

Após os estudos sistemáticos sobre as políticas públicas educacionais que tangem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pesquisadora e equipe gestora escolar apresentaram aos gestores educacionais do município os benefícios em se solicitar uma SRM para o MEC.

O maior desejo da equipe gestora ao entrar em contato com a pesquisadora era a solicitação e aquisição de uma SRM para a unidade escolar. Assim, também foram realizados estudos sobre os documentos norteadores para solicitação e implementação de SRM em escolas públicas. A Divisão Municipal de Educação se interessou pela proposta e aprovou a solicitação, no entanto, requisitou apoio da pesquisadora. Assim, pesquisadora e equipe gestora escolar e educacional, estudaram o documento norteador de implementação de SRM, efetuaram a solicitação por meio do portal, realizando todos os trâmites necessários. Participaram deste momento a secretária municipal de educação, a gestora DR e a pesquisadora.

No entanto, devido às diversas mudanças no cenário político brasileiro, percebeu-se que a solicitação ainda se mantém sem movimentações no portal. Ou seja, embora tenha-se solicitado a SRM conforme especifica o manual, nenhuma ação do MEC para envio da sala foi realizada, pois os representantes da SECADI relacionados à Educação



Especial e Inclusiva foram afastados, ocasionando mudanças de concepções políticas, filosóficas e pedagógicas ainda não definidas.

Sendo assim, foi elaborado em colaboração entre a pesquisadora e a equipe gestora, um Projeto que foi encaminhado à Divisão Municipal de Educação, com o objetivo de solicitar um profissional especialista para atuar em uma SRM itinerante, enquanto não recebiam os recursos para implementação da mesma pelo MEC. O projeto elaborado inicialmente encontra-se em Apêndice 2.

A gestão escolar se propôs a organizar espaço físico, recursos didático-pedagógicos, acessibilidade arquitetônica e tecnológica. No entanto, seria necessário um professor especialista para atuar. Primeiramente pensou-se em atribuir os atendimentos aos estudantes para as professoras auxiliares que já são efetivas na unidade escolar, visto que uma de suas atribuições é atender estudantes com dificuldade de aprendizagem e deficiência.

Todavia, a Divisão Municipal de Educação não aprovou o projeto, alegando que estavam em período eleitoral, o que impediria a criação de um novo cargo, e, além disso, alegaram que não existia uma verba destinada a este tipo de serviço. Posteriormente, em reflexão com a equipe gestora sobre a situação, no terceiro GD, foi extraído o seguinte pensamento:

Em relação a Educação Especial não temos muitas armas, lutamos com o que temos, que é boa vontade. Então a gente luta, e cai nas mesmas coisas todos os dias. Cada dia uma novidade, uma coisa que tira você do sério, e aí você lê um texto desse sobre tudo que é garantido que você tem que fazer, tem que mudar, porém não temos quem nos ajude, nos dê um suporte, quem trabalhe efetivamente. E a última frase diz tudo "o AEE não serve para trabalhar os conteúdos próprios da sala de aula comum". Nós fizemos um projeto solicitando uma SRM itinerante, que seria um pequeno apoio para trabalhar isso. Porque isso serviria por exemplo para o aluno surdo, com o especialista ele ia aprender a língua de sinais, se ele é cego vai aprender braille para se desenvolver na sala de aula comum. Esse serviço serve para que a criança consiga aprender outras coisas e desenvolver na escola regular, mas ele não vai ensinar o que o professor

da sala comum tem que ensinar, porque é nossa função. E o projeto que nós tínhamos não foi contratado por falta de dinheiro, boa vontade, falta de tudo... e se perdeu, porque essa sala seria para atender as necessidades destes estudantes dentro da nossa escola. Então fico assim perdida, porque estamos chovendo no molhado, desiludida. Esse texto aqui é para refletir, temos que pensar, mas dentro das nossas possibilidades, porque não é fácil. (DR)

O excerto acima reflete a angústia e descontentamento da gestora por ter se empenhado em estudar os documentos que norteiam a proposta da SRM, ter elaborado o projeto em parceria com a pesquisadora e não haver sido aprovado, mesmo apresentando que proporcionaria inúmeros benefícios e melhorias em termos municipais, visto que a SRM está prevista no PME como uma meta de longo prazo.

Considerando isso, a equipe gestora escolar convidada pela pesquisadora foi até o CPIDES conhecer a SRM viabilizada pela SECADI. A partir da visita percebeu-se que a EMEF "S" possuía a maioria dos recursos necessários e presentes em uma SRM.

Assim, logo após o período eleitoral, e a posse da nova gestão municipal o projeto da SRM itinerante foi apresentado para a nova Diretora da Divisão Municipal de Educação. A gestora e a pesquisadora foram recebidas com receptividade, atenção e interesse. Foram realizadas cinco reuniões, na sede da Divisão Municipal de Educação e também na unidade escolar durante o primeiro semestre letivo de 2017, a fim de definir questões burocráticas e organizacionais sobre a SRM itinerante que funciona na EMEF "S" desde de o segundo semestre letivo de 2017, e atende além dos seis estudantes cadastrados no GDAE mais seis estudantes de outras EMEF ciclo I, que compreende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no município.

Essas reuniões foram fundamentais para (re)organizar o funcionamento da escola, decidir democraticamente quem seriam e por quanto tempo atuariam os profissionais da educação especial, elaborar um plano de trabalho envolvendo o professor da sala comum e da SRM, conscientizar os professores da unidade escolar, os pais ou responsáveis sobre a importância do projeto para a aprendizagem dos estudantes, firmar interesse e



participação dos estudantes, entre outras questões burocráticas que competem à gestão educacional e escolar.

Embora a temporalidade dos fatos não tenha sido obedecida nesse capítulo, o fato da escola ter sido contemplada com o PDDE Acessibilidade foi um fator fundamental para incentivar as representantes da Divisão Municipal de Educação a apoiar e colaborar com o projeto piloto da SRM na EMEF "S". Pois a equipe gestora apresentou como argumento necessitar apenas dos profissionais para atuar na SRM, tendo em vista que os recursos didático-pedagógicos já haviam sido adquiridos pelo PDDE Acessibilidade e também por meio de doações.

Após aprovado o projeto da SRM na EMEF "S", e realizado o processo seletivo para ingresso dos professores especialistas, iniciou-se a organização da sala. A equipe gestora disponibilizou um ambiente amplo, onde funcionava a sala de informática e a biblioteca escolar, tendo em vista que os professores pouco utilizam esse ambiente com os estudantes. Assim, a biblioteca escolar foi transferida para a sala de vídeo, que se tornou a Sala de Vídeo e Leitura, como os estudantes a chamam.

Considerando a possibilidade de utilização de recursos pedagógicos digitais no processo de ensino e aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial, a equipe gestora, por hora, achou melhor manter a sala de informática juntamente com a SRM, tendo em vista que os professores da sala comum pouco utilizavam os computadores em suas aulas. Assim, para utilizar a sala de informática ficou estabelecido que cada professor da sala comum deveria apresentar à gestora CP um projeto temático que justificasse a utilização da sala, pois dessa maneira a equipe de gestão escolar poderia manter a organização do ambiente e desmarcar ou alterar a data dos atendimentos com antecedência, se fosse o caso.

É importante destacar que a elaboração de um projeto temático para utilização da sala de informática não é uma forma de dificultar a seu aproveitamento, mas sim uma maneira que a gestão escolar encontrou, diante de suas possibilidades arquitetônicas,



para manter as salas de uso comum no primeiro andar da unidade escolar, tendo em vista que a escola não possui, ainda, rampas ou elevadores.

Inicialmente, antes de saber que havia sido contemplada pelo PDDE Acessibilidade a gestão havia se comprometido em oferecer recursos didático-pedagógicos e de tecnologia assistiva, pois no ano de 2015 foi contemplada por um programa social do Banco do Brasil com recursos específicos para o ensino de estudantes com Deficiência Visual. Dessa forma, a escola já possuía lupas, acionadores, colmeia, globo terrestre tátil, impressora e máquina braile, entre outros.

Conforme já exposto a SRM era um anseio muito grande da equipe de gestão escolar, pois acreditavam que ter essa sala no ambiente escolar iria solucionar todos os seus problemas relacionados à inclusão. Com os estudos sistemáticos realizados pela pesquisadora, com experiência formativa, os GD e com a SRM em funcionamento, as três gestoras perceberam que a inclusão é uma conquista diária, com tentativas, acertos e erros constantes, e que por isso embora tenham obtido inúmeras conquistas precisam continuar pesquisando, estudando, vivenciando e atuando para garantir igualdade em condições de acesso, permanência e um processo de ensino e aprendizagem com qualidade para todos em âmbito escolar.

No entanto, ter a SRM na unidade escolar mudou o pensamento da equipe de gestão escolar e dos professores, tendo em vista que puderam compreender, para além da teoria, qual o objetivo do AEE, seus benefícios para o desenvolvimento dos EPAEE.

A perseverança da gestão escolar em solicitar a SRM, tanto para o MEC como para a Divisão Municipal de Educação, foi fundamental para que hoje pudessem usufruir dos benefícios desse programa, embora não esteja regulamentado e não recebam nenhum incentivo financeiro para funcionamento da sala. Para a gestão escolar, vivenciar o processo de implementação da SRM demandou tempo, renúncia de outras ações e até mesmo espaço físico na escola conforme exposto anteriormente, no entanto, percebe-se que estiveram empenhados em proporcionar aos EPAEE um processo de ensino e

aprendizagem com melhor qualidade, tendo em vista que estão desenvolvendo competências e habilidades que permitem sua aprendizagem na sala de aula comum.

Ao tomar conhecimento das ações inclusivas promovidas pela gestão escolar, pais de outras unidades escolares, inclusive particulares, visitaram a EMEF "S" para se informar e cogitar a ideia de transferência de seus filhos, visando os atendimentos da SRM. A gestora DR apresentou aos pais ou responsáveis os desafios, lutas e conquistas obtidas.

A Sala de Recursos Multifuncionais nós tínhamos pedido, mas o governo federal encerrou as solicitações e até agora não veio nada. Nessa sala que nós montamos tem duas professoras especialistas, e elas atendem as crianças no contraturno para despertar nelas as outras habilidades que eles precisam para estarem na sala de aula regular. Nessa sala nós estamos atendendo seis crianças em um período e cinco no outro. Mas as professoras fizeram uma avaliação com outros estudantes e estão desenvolvendo um trabalho maravilhoso. (DR)

A gestão escolar expôs para os pais ou responsáveis que o AEE já deveria estar sendo desenvolvido em todas as escolas vinculadas ao município, inclusive nas instituições particulares, tendo em vista que os documentos legais permitem. Pois os atendimentos são benéficos para a aprendizagem dos estudantes e proporcionam o afloramento de habilidades necessárias para a sua inclusão na sala de aula comum. Além disso, foi exposto aos pais ou responsáveis as propostas de expansão do projeto piloto da SRM. O projeto elaborado para entrar em vigência a partir de 2018 encontra-se em Apêndice 3.

E o nosso desejo é começar a brigar desde já para aumentar a carga horária. Talvez, por exemplo, ter esse cargo, com 12 horas/aula em um período e 12 horas/aula no outro. Assim dá para ampliar a quantidade de alunos e amplia a quantidade de horas de atendimento, porque uma hora só por semana para alguns é pouco. A Diretora da Divisão Municipal de Educação está muito empenhada nisso, ela ouve o que a gente fala, os apelos que fazemos. Não é fácil incluir, vocês sabem a luta que é. Eu queria fazer mais coisa, queria colocar os estudantes em uma situação



mais favorável, mas muitas vezes o sistema não permite, esbarramos em muita burocracia, muita coisa. (DR)

O excerto acima reflete a preocupação da gestão escolar em proporcionar o que preconizam os documentos legais que norteiam a proposta da EMEF "S" que foram estudados durante a experiência formativa e o GD. Além disso, expõe a compreensão da gestão escolar em atuar diante de suas possibilidades, frente à diversos desafios e impasses, para alcançar o ideal de uma escola inclusiva, e, também, a importância de se perceber a necessidade do auxílio de profissionais de outros setores para melhorar o processo inclusivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo das ações realizadas neste estudo era identificar elementos de gestão escolar necessários para a implementação e consolidação dos programas e ações propostos no âmbito da política nacional. Ao adentrar o universo escolar, percebeu-se a necessidade em atuar na formação da equipe gestora para que se fizessem conhecedores das possibilidades de ações que poderiam ser desenvolvidas para promover a efetividade da inclusão, mediante os programas e ações viabilizados pelo MEC.

Além disso, foi possível compreender que a articulação entre os profissionais de diversos setores poderia ser desenvolvida em uma perspectiva inclusiva, para promover um processo de ensino e de aprendizagem com mais qualidade para os estudantes, visto que esta preconizada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.



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

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento Subsidiário. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015.

CAMPOS, D. A.; MELLO, M. A. **Inclusão**: acesso e permanência no ensino superior brasileiro. In: Dossiê de Políticas Educativas, Porto Alegre, v.5, n.1, p.15-31, 2011.

DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: limites e perspectivas. Educação e Sociologia, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014. Acesso em: 29 jun 2017.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. In: **Pátio**: revista pedagógica. Porto Alegre, Ano V, n. 20, fev./abr. p. 18-23, 2002.



PROVA INSTITUCIONAL PERSONALIZADA PARA ALUNOS PAEE: avanços quanti e qualitativos da aprendizagem

Katia de Abreu Fonseca – Prefeitura Municipal de Bauru/ Unesp Marília –
katia.fonseca@unesp.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: Eixo 20) Práticas Inclusivas na Educação Básica

Modalidade: pôster

1. INTRODUÇÃO

As avaliações educacionais, tanto as internas, realizadas a partir do lócus de um sistema de ensino, como as externas, oriundas de instâncias superiores da Educação Estadual e Nacional, tratam da verificação de resultados de ações pedagógicas direcionadas ao cumprimento de objetivos e metas previamente estabelecidos e planejados a partir de um conjunto de conteúdos preconizados nos currículos. Os resultados destas ações de avaliação não devem analisados somente de forma quantitativa com o intuito de “medir”, de forma abrangente, a qualidade do ensino ofertado pelos sistemas de ensino, mas sim deve ser entendida como ação propulsora de planejamento e ações pedagógicas com o intuito de melhorar a oferta de estratégias que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

As avaliações consideradas internas são essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, por analisarem o aproveitamento dos estudantes, o domínio dos conteúdos e o progresso da aprendizagem próprios da sala de aula. Entendemos tais avaliações como diagnósticos destinados a auxiliar o professor na organização do ensino.

Já as avaliações externas em larga escala, desenvolvidas realizadas em sistemas de ensino de contextos diversos, tem como objetivo monitorar a qualidade da educação e reorientar as políticas públicas voltadas à educação dessa forma, as avaliações externas

são aplicadas a um grande número de participantes, possibilitando duas análises distintas acerca do desempenho dos estudantes:

a análise normativa de natureza seletiva, que compara realizações de alunos inseridos em um mesmo grupo e a análise criterial que verifica o aprendizado de cada aluno em relação a objetivos previamente definidos em função de suas realizações pessoais" (AVALIA, 2018).

De forma a atender a necessidade de análise, tanto da oferta de ensino aos alunos quanto a orientação para o planejamento de ações pedagógicas, um sistema de ensino do interior paulista implantou uma avaliação interna, visando verificar o desempenho dos estudantes, além de estimular e promover o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática. Neste sentido, foi instituída a Olimpíada Municipal de Língua Portuguesa e Matemática (OMLPM).

Partindo do pressuposto da equidade educacional, como avaliar o desempenho acadêmico de alunos com deficiência quando submetidos aos mesmos métodos de avaliação que alunos sem deficiência são avaliados?

Considerando que a inclusão escolar é garantir ao aluno considerado como público alvo da Educação Especial (PAEE) o acesso, permanência e sucesso escolar (Brasil, 2008).

Herederó (2010, p. 197) conceitua inclusão como sendo,

postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

Desta forma, a escola deve buscar meios para garantir o direito a educação, no que se refere, inclusive à aprendizagem dos alunos com deficiência.

Nesta perspectiva, Fonseca (2011) pontua que,

De acordo com os princípios da educação inclusiva, é preciso um verdadeiro debruçar-se sobre o conceito de Educação Especial e assim ressignificá-lo, considerando este novo papel que deve ser voltado às aprendizagens dos alunos, assumindo o paradigma de inclusão, que vislumbra “emancipação”, de modo que os indivíduos com deficiência ou necessidades especiais sejam valorizados por aquilo que são, devido à diferença e não a partir dela.

Desse modo, a escola, como espaço inclusivo, deve ter por desafio o sucesso de todos os seus alunos sem exceção (FONSECA, 2011). Denomina-se escola inclusiva, aquela que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que os constitui, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas peculiaridades e necessidades (BRASIL, 2003).

Para efetivar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, os ajustes curriculares demonstram ser uma estratégia positiva para atender as necessidades pedagógicas dos alunos com deficiências.

Ajustes curriculares, constituem-se em possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realizem ajustes no currículo comum, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com deficiência. Não um novo currículo, mas um currículo que a base reguladora seja o currículo comum, um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos (Fonseca, 2011, p. 27).

Se os ajustes curriculares colaboram com a prática pedagógica na sala de aula do ensino comum, por que não valer-se desta estratégia para avaliar o desempenho escolar dos alunos com deficiência?

Deste modo, entendemos que a avaliação é parte do processo de ensino e de aprendizagem e que segundo Hadji (2001) “deve-se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível”. (p. 15)

Sob esta perspectiva que o sistema de ensino de uma cidade do interior paulista fundamentou-se para planejar ações inclusivas de avaliação institucional, que



demonstrasse o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência, assim provas personalizadas foram elaboradas a partir dos conteúdos trabalhados na sala de ensino comum.

2. OBJETIVO

O objetivo geral deste trabalho é discutir a importância da personalização das avaliações para PAEE para acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Os objetivos específicos que corroboram com a pesquisa são: identificar as práticas avaliativas de uma cidade do interior paulista; verificar o rendimento e aprendizagem dos alunos público alvo e sistematizar os dados levantados para fins de organização e divulgação.

2. METODOLOGIA (no caso de pesquisa bibliográfica e projeto de pesquisa)

As avaliações personalizadas para aluno com deficiência foi parte do projeto projeto da Olimpíada Municipal de Língua Portuguesa e Matemática (OMLPM) a qual é organizada a partir dos conteúdos curriculares pertinentes ao ciclo I e II do ensino fundamental que contemplem as competências e habilidades apresentadas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no Currículo Comum do Ensino Fundamental do Município de Bauru, assim como na matriz de referência da Prova Brasil.

A OMLPM foi direcionada aos alunos do 4º e 8º ano, com a finalidade de realizar diagnóstico acerca do desempenho escolar dos estudantes, além de contribuir com a elaboração de Planos de Ação para superação de possíveis defasagens de aprendizagem, visando melhor desempenho na Prova Brasil. Além de estimular e promover o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, contribuir para a melhoria da qualidade da educação



básica, promover a difusão dos conhecimentos da Matemática e da Língua Portuguesa, incentivar os estudantes na continuidade dos estudos.

Existe um mito de que o alunos com deficiência, devido as dificuldades apresentadas em decorrência das deficiências, são os responsáveis pelo desempenho negativo quando apresentados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O IDEB constitui-se em um instrumento do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) o qual visa atender as necessidades de universalização do acesso à escola e de diagnóstico para a melhoria do ensino público.

Cumprir destacar que a culpabilização dos alunos com deficiência, pelo desempenho negativo na Prova Brasil, constituem dados não comprovados cientificamente e, para evidenciar que é possível verificar o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência, a coordenação da área da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, propôs a organização de provas personalizadas para alunos com deficiência.

Na primeira fase da OMLPM os alunos com deficiência participaram da avaliação sem qualquer tipo de ajustes, o que resultou resultados negativos se comparados com o desempenho qualitativamente esperado para todos os alunos.

Na segunda fase foi realizado o levantamento dos alunos com deficiência nos anos que participariam da OMLPM, a saber 4º e 8º anos, posteriormente os professores das Salas de Recursos Multifuncionais foram convocados para uma reunião, onde receberam as orientações para elaboração da prova personalizada. Personalizada, pois cada professor, a partir das condições de aprendizagem do alunos ajustou as questões da prova de forma que possibilitasse o entendimento do aluno com deficiência, havendo momentos de leitura individual ou com auxílio de um leitor.

A personalização deu-se a partir das provas aplicadas na 1ª fase, respeitando os descritores estabelecidos, desta forma, foi possível afirmar que quando o aluno tem a

apresentação da comanda da questão de forma adequada a seu estilo de aprendizagem e capaz de dar as respostas acertivas.

Após a realização da prova a tabulação foi feita acompanhando as orientações de correção para os demais alunos, o que possibilitou verificar de forma qualitativamente o avanço nos resultados nas provas da OMLPM personalizada como pode ser visto no item resultados..

3. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados convergem para uma análise qualitativa, que assevera avanço na aprendizagem, quando o conteúdo é ajustado às necessidades dos alunos.

No que se refere as análises qualitativa, os resultados possibilitam condições de elaboração de planos de ação para o desenvolvimento e práticas pedagógicas pautadas nos ajustes curriculares.

Participaram da OMLPM as 16 escolas de ensino fundamental do Município de Bauru, contabilizando 32 salas de 4º anos e 5 cinco salas de 8º anos.

Alunos com deficiência que realizaram a Prova Personalizada		Média de acertos em Língua Portuguesa		Média de acertos em Matemática	
		1ª fase	2ª fase Prova Personalizada	1ª fase	2ª fase Prova Personalizada
4º e 8ª anos	15	50 a 75%	75 a 95%	35 a 60%	65 a 90%

Elaborado pelos autores



Cabe ressaltar que os ajustes realizados que possibilitaram a prova ser, de fato, personalizado voltaram para as seguintes estratégias:

- Reelaboração das questões da prova;
- Ampliação da prova;
- Inclusão de figuras na prova;
- Apresentação diferenciada da questão. Exemplo: atividade de ligar, ilustrar, circular, sublinhar, etc.
- Realização da prova na Sala de Recursos Multifuncional;
- Ledor, podendo ser o professor especialista, cuidador ou coordenador;
- Apoio de materiais concretos (alfabeto móvel, material dourado);
- Utilização de escriba.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados, pode-se perceber a importância do processo de personalização das provas destinadas aos alunos PAEE. A avaliação, observado a partir do processo formativo é “[...] uma ferramenta central que norteia a ação pedagógica docente e que serve como referência para a organização didática” (SANTOS, CAMPOS, 2016, p. 193) e, desta forma, deve-se buscar a compreensão de que a personalização das provas é a garantia de avaliar os alunos de forma igualitária e a partir de suas dificuldades.

Os resultados obtidos evidenciam que a avaliação está longe de ser um modo de classificação dos alunos, mas o orientador das práticas pedagógicas e a possibilidade de trazer à tona o impacto da aprendizagem nos alunos atendidos.

Ressaltamos ainda que, a partir do que foi coletado e da experiência exitosa, tais práticas se tornaram efetivas e permanentes no calendário avaliativo do sistema municipal de ensino de Bauru e, em contrapartida a divulgação do mesmo contribui para a ampliação de modelos como este apresentado.

Assim, consideramos que os objetivos propostos foram plenamente atingidos, porém o trabalho não pode ficar estagnado, o resultado alcançado demonstra também, a necessidade de programas de formação docente que favoreçam o acesso orientado, discutido, debatido e dialogado do professor às dimensões que constituem a avaliação personalizada, assegurando-lhes saberes docentes que contribuam para as práticas pedagógicas e na promoção de aprendizagem significativas para o PAEE.

Mas, não somente isso. Segundo Cavalieri (2013), cabe salientar a necessidade do conhecimento dos elementos que constituem da organização das provas, da aplicação e da análise de resultados se constituírem em condição importante para ações profissionais dos professores e não meramente um conhecimento teórico e contemplativo. De modo a favorecer maior entendimento pelo professor de como essas informações podem complementar suas ações em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAURU. **Currículo Comum das Escolas Municipais**, 2012. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/dpppe/curriculo.pdf
Acesso em: 14 Out. 2017.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97506>

HADJI, Charles. **Avaliação Desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela**: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

Brasil. Ministério da Educação. PDE : **Plano de Desenvolvimento da Educação** : Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.: il.



SANTOS, Fábio Schwarz Soares; CAMPOS, Sirlei Sebastiana Polidoro. **A Avaliação escolar e o processo de desenvolvimento humano.** In: BAURU. Currículo Comum das Escolas Municipais. Disponível em:
http://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf
Acessado em 23 de maio de 2019.



PERSPECTIVAS DE PROFISSIONAIS SOBRE A ATUAÇÃO COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PROSPECTS OF PROFESSIONALS ON ACTING WITH SPECIAL EDUCATION TARGET AUDIENCE

Camila Elidia Messias dos Santos – UNESP – kmila_messias@hotmail.com
Vera Lucia Messias Fialho Capellini – UNESP – vlmfcapellini@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva

Modalidade: vídeo

RESUMO: Ao fim da década de 90, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), passaram a ser incluídos nas escolas comuns do ensino regular, alcançando 90% das matrículas desse público, no último ano. Apesar disso, muitos desafios permanecem constantes, principalmente no que se tange a atuação dos profissionais frente às diversidades de tais alunos. Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo caracterizar as perspectivas de profissionais, quanto a atuação com alunos Público-Alvo da Educação Especial. Participaram da pesquisa, seis professoras e uma cuidadora de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo. Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, tratado conforme a análise temática. Os dados obtidos permitiram inferir que essas profissionais encontram dificuldades de atuação com os alunos PAEE que perpassam por aspectos desde a formação acadêmica, necessidade de contribuições e orientações no processo de ensino e aprendizagem, além da organização e realização do trabalho pedagógico. Contudo, a caracterização das perspectivas de profissionais sobre as dificuldades no âmbito profissional, pode constituir-se como subsídios de reformulação do contexto prático e de elaboração de novos caminhos para superação das barreiras para uma educação efetivamente inclusiva.



Palavras-chave: Profissionais. Educação inclusiva. Público-Alvo da Educação Especial.

ABSTRACT: By the end of the 90's, with the objective of ensuring school inclusion, students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness, considered Special Education Target Audience (PAEE), were included in the regular schools of the regular education, reaching 90% of the enrollment of this public in the last year. Nevertheless, many challenges remain constant, especially regarding the performance of professionals in the face of the diversity of such students. Thus, the present work aimed to characterize the perspectives of professionals, regarding the performance with students Target Audience of Special Education. Six teachers and one caregiver of a municipal elementary school in a city in the interior of São Paulo participated in the research. For data collection, a semi-structured interview script was used, treated according to the thematic analysis. The data obtained allowed us to infer that these professionals find it difficult to work with PAEE students who go through aspects such as academic education, the need for contributions and guidance in the teaching and learning process, as well as the organization and performance of pedagogical work. However, the characterization of the perspectives of professionals on the difficulties in the professional field can be used as subsidies for the reformulation of the practical context and for the elaboration of new ways to overcome the barriers to an effectively inclusive education.

Key word: Professionals. Inclusive education. Special Education Target Audience.

1. INTRODUÇÃO

Ao fim da década de 90, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE; BRASIL, 2008; 2011), passaram a ser incluídos nas escolas comuns do ensino regular, alcançando 90% das matrículas desse público, no último ano (BRASIL, 2019). Apesar disso, muitos desafios permanecem



constantes, principalmente no que se tange a atuação dos profissionais frente às diversidades de tais alunos.

Segundo Farias e Cruz (2019) os professores se sentem inseguros em como trabalhar com os alunos com deficiência, gerando instabilidade na sua identidade docente, já que desconhecem e possuem dificuldades de atender e lidar com a necessidades de todos.

Em estudo realizado por Pacheco *et al.* (2019) sobre as concepções de profissionais a respeito da inclusão escolar, o autor encontrou que essas estão fortemente relacionadas com as barreiras e/ou obstáculos que se colocam para sua efetivação no ambiente escolar. Esses obstáculos, são destacados pela literatura como as carências na formação inicial e continuada dos docentes (FERREIRA; CARNEIRO, 2016; SILVA NETO *et al.*, 2018), a necessidade de parceria entre Educação Especial e a educação comum (SILVA, 2011; SILVA; CARNEIRO, 2016; ZERBATO, MENDES, 2018), a quantidade de alunos por sala (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; CHAGAS; DIAS, 2014), a redefinição das práticas pedagógicas (SILVA FILHO; BABOSA, 2015; CAPELLINI, 2018) e a necessidade de políticas públicas efetivas (PACHECO *et al.*, 2019).

Desse modo, Santos (2019), destaca que, “quanto mais precisa for a avaliação da realidade escolar, melhores condições terão os dispositivos legais para identificar, planejar e desenvolver ações que zelem pelo direito à aprendizagem de todos os alunos” (p.22), principalmente quando se dá voz ao principais agentes atuantes com os alunos PAEE. Assim sendo, a presente pesquisa teve como objetivo caracterizar as perspectivas de profissionais, quanto a atuação com alunos PAEE.

2. OBJETIVO



Caracterizar as perspectivas de profissionais, quanto a atuação com alunos Público-Alvo da Educação Especial.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Para Gil (2010), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal descrever as características da população do estudo, do fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Participantes

Participaram do estudo, uma cuidadora de aluno PAEE e seis professoras, sendo: uma responsável pelas disciplinas de Matemática e Ciências, uma responsável pelas disciplinas de Português, História e Geografia, uma do Atendimento Educacional Especializado, uma de Artes, uma de Inglês e uma de Educação Física.

Local

A estudo foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo.

Instrumentos

Roteiro de entrevista semiestruturada - elaborado pela pesquisadora contendo informações para identificação dos participantes e dez questões sobre formação acadêmica, atuação profissional, prática pedagógica inclusiva e espaço físico escolar.

Coleta de dados



Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências - UNESP - campus de Bauru, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012), sob o número de aprovação 1.817.954/2016 e da Secretária Municipal de Educação da cidade do estudo. Foi realizada uma visita na escola para apresentação da pesquisa e convite para participação na mesma. Em seguida, foi marcado um horário individual com cada participante para realização da entrevista e sua gravação, perante a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE).

Análise dos dados

As entrevistas realizadas foram transcritas integralmente e tratadas conforme a análise temática. Segundo Minayo (2009), o conceito central dessa técnica é o tema que consiste na “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p.105).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos resultados, as entrevistas foram organizadas em eixos temáticos e suas respectivas categorias, de acordo com a frequência de aparição, conforme a Tabela um.

Tabela 1 – Frequência das categorias por eixo temático

Eixo I: Qualidade da formação Acadêmica	
Formação superficial	4
Insuficiente, formação deveria ser constante	2
Insuficiente, necessita buscar por aprimoramento	2
Insuficiente, necessita de orientações de outros profissionais/instituições	2
Eixo II: Necessidade de contribuições/orientações para o atendimento de alunos PAEE	
Necessita de apoio para atendimento do aluno PAEE na sala comum	2



Necessita da escola como um todo	2
Depende da necessidade do aluno	2
Não há necessidade	2
Eixo III: Atendimentos a alunos PAEE	
Deficiência visual/baixa visão	2
Transtorno Global do Desenvolvimento	7
Deficiência Auditiva	3
Altas Habilidades/Superdotação	3
Deficiência Física	4
Eixo IV: Percepção sobre a inclusão escolar de alunos PAEE	
Depende do grau de deficiência	2
A inclusão é um direito da criança	2
Não apresentou um posicionamento	2
É contra	1
Eixo V: Organização e realização do trabalho pedagógico	
Sempre existe alguma dificuldade	6
Na parte pedagógica	6
Falta de tempo	2
Falta de apoio	2

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Eixo I: Qualidade da formação Acadêmica

Dos sete participantes, quatro informaram que sua formação acadêmica abordou superficialmente a temática sobre Educação Especial e Inclusiva. Segundo os profissionais, pouca teoria foi apresentada sobre o tema e o conteúdo abordado não ensinou como trabalhar na prática. Desse modo, o como trabalhar com o aluno PAEE acontece quase que integralmente, na prática diária.

Os resultados encontrados coadunam com alguns dos aspectos da pesquisa de Freitas e Araújo (2013), que teve como objetivo apresentar a visão dos professores do Ensino Fundamental I a respeito de sua prática pedagógica na inclusão escolar de crianças com deficiência nas turmas regulares do



município de Hortolândia - SP, dos 21 professores entrevistados, quatro professores (9,75%) relataram que acabam conhecendo o aluno no decorrer do tempo e dois (4,8%) que tem que buscar por conta própria as informações, por meio de internet, livros e informações com outros especialistas.

As políticas públicas do país, salientam como de extrema importância a formação continuada para viabilizar o atendimento às especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica junto ao aluno PAEE (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). Todavia, a realidade brasileira tem se deparado com escassos investimentos na educação, particularmente, na Educação Especial e conseqüentemente, com a precária formação dos profissionais da área e escasso acesso a informações (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Eixo II: Necessidade de contribuições/orientações para o atendimento de alunos PAEE

Os resultados deste eixo permitiram verificar que necessidade de atendimento variou de acordo com disciplina ministrada e da necessidade do aluno para desenvolver a atividade. Neste caso, os professores costumemente acabam utilizam o apoio, para o desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico com o aluno PAEE enquanto ele atende o restante da turma. Conforme Carvalho, Almeida e Silva (2018) destacam, existe uma inversão de papéis entre o cuidador e o professor regente pela necessidade de formação, pois ao mesmo tempo em que requerem a formação, acabam atribuindo ao cuidador presente no dia a dia, na sala de aula, a responsabilidade pelo aluno PAEE.



Eixo III: Atendimentos a alunos PAEE

Este eixo permitiu identificar as experiências de atuações já vivenciadas pelas professoras e pela cuidadora com os alunos PAEE e como identificam esse público. Todavia, evidencia-se equívocos dos profissionais em identificar esse alunado conforme definido pela legislação vigente, visto que as professoras ao serem questionadas se já atenderam outras categorias de alunos PAEE além dos com DI, informaram terem atendido alunos com síndrome de Down, categoria não estabelecida como critério de análise deste estudo.

De acordo com os participantes, a categoria mais destacada predominante atendida por todas as professoras foram os com alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), contudo, as professoras se referiram aos alunos com autismo e síndrome de *Asperger* como se ambos fossem categorias distintas e não como proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa categoria de alunos PAEE também foi a mais destacada como alunos atendidos por professores de Educação Especial e de Ensino Fundamental no estudo de Rodrigues, Capellini e Maturana (2017), apesar de constatar que os professores relataram grande números de respostas imprecisas e limitado sobre a necessidades desses alunos.

Eixo IV: Concepção sobre a inclusão escolar de alunos PAEE

Este eixo tentou elencar as principais perspectivas dos participantes sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE. Ao analisar os discursos, identificou-se que as opiniões das participantes se agruparam em quatro categorias distintas e não compartilhadas pelas professoras, apesar de todas estarem no mesmo contexto e atuando com os mesmos alunos. No entanto,



apenas duas expressaram abertamente que a inclusão escolar é um direito da criança.

Eixo V: Organização e realização do trabalho pedagógico

Este eixo investigou se em relação a organização do trabalho pedagógico o professor encontra alguma dificuldade durante a realização. Segundo seis das sete participantes, sempre existe alguma dificuldade, principalmente na parte pedagógica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou caracterizar as perspectivas de seis professoras e uma cuidadora, quanto a atuação com alunos PAEE. Os dados obtidos permitiram inferir que essas profissionais encontram dificuldades de atuação com os alunos PAEE que perpassam por aspectos desde a formação acadêmica, necessidade de contribuições e orientações no processo de ensino e aprendizagem, além da organização e realização do trabalho pedagógico.

Como limitações do estudo destaca-se que a pesquisa foi realizada com apenas professoras de uma turma da escola, que atuavam com uma aluna com deficiência intelectual, o que não permite fazer generalizações para os demais públicos-alvo da educação especial, mesmo elas possuindo experiências com outros alunos.

Contudo, a caracterização das perspectivas de profissionais sobre as dificuldades no âmbito profissional, pode constituir-se como subsídios de reformulação do contexto prático e de elaboração de novos caminhos para superação das barreiras para uma educação efetivamente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normapl.html>> Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2018**: Notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf> Acesso em: 12 ago. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. 1. ed. Curitiba: Appris editora, 2018.

CARVALHO, D. S.; ALMEIDA, M. L.; SILVA, N. V. Formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.**, v. 5, n. 9, p. 19-36, 2018.



CHAGAS, M. F. L.; DIAS, F. K. D. Alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de Mossoró-RN. **HOLOS**, v. 5, n. 0, p. 144-153, 2014.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2019.

FARIAS, E. R. S. de.; CRUZ, G. C. A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 1139-1151, 2019.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do Ensino Fundamental II na sala de aula comum. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp2, p. 969-985, 2016.

FREITAS, J. F. de.; ARAÚJO, P. F. de. Desafios da prática pedagógica na educação inclusiva: a realidade dos professores de Hortolândia-SP. **VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, p. 324-337, 2013 - ISSN 2175-960X

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PACHECO, P.; CZEKALSKI, E. A.; EL TASSA, K. O. M.; CRUZ, G. C. Educação inclusiva: um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Políticas. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-640, 2014.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; MATURANA, A. P. P. M. Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 681-696, 2017.



SANTOS, C. E. M. dos. **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: desafios da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial.** 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

SILVA, F. G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão.** 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA FILHO, R. B. DA; BABOSA, E. D. S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito**, v. 6, n. 2, p. 353-368, 2015.

SILVA, S. S. DA; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no Ensino Fundamental I? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp2, p. 935-955, 2016.

SILVA NETO, A. O.; ÁVILA, É. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p.147-155, 2018.

PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SIGNIFICADOS NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

PEDAGOGY OF PROJECTS IN CHILD EDUCATION: THE MEANINGS IN THE ORGANIZATION OF SCHOOL SPACE

Denise Alessi Delfim de Carvalho – Universidade do Oeste Paulista –
denisealessi@outlook.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: (Exemplo: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva)

Modalidade: comunicação oral

RESUMO: No artigo busca-se caracterizar as contribuições da Tematização da Prática como técnica para o desenvolvimento metodológico aplicado à Pedagogia de Projetos para a organização do espaço escolar na Educação Infantil. O objetivo é suscitar nos educadores uma atitude reflexiva relacionada às especificidades da criança voltada para essa metodologia de trabalho. A tematização da prática consiste na proposição de análise das atividades didáticas propostas pelas professoras (participantes da pesquisa), buscando estudar as teorias e perceber as intervenções necessárias ao longo do processo, analisando se o mesmo confere significado às novas possibilidades de organização do espaço escolar no âmbito da Educação Infantil e, ainda enfatizando de que maneira os projetos podem auxiliar no desenvolvimento do aluno, ainda criança. A seleção e análise foi realizada por meio da triangulação metodológica e organização de eixos temáticos a partir do diálogo processual gerado no grupo de tematização da prática. Com isso, foi possível analisar os resultados da aplicação do trabalho por projetos na formação dos alunos e na organização do espaço escolar, e descrever como essas ações foram relevantes para a formação integral dos alunos.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Educação Infantil. Espaço Escolar.

ABSTRACT: The article seeks to characterize the contributions of Practice Thematization as a technique for the methodological development applied to Project Pedagogy for the organization of school space in Early Childhood Education. The goal is to raise in educators a reflective attitude related to the specificities of the child focused on this work methodology. The thematization of the practice consists in the proposition of analysis of the didactic activities proposed by the teachers (research participants), seeking to study the theories and to understand the necessary interventions along the process, analyzing if it gives meaning to the new possibilities of organization of the school space in

the school. Kindergarten and emphasizing how the projects can help the development of the student as a child. The selection and analysis was performed through methodological triangulation and organization of thematic axes from the procedural dialogue generated in the practice thematization group. Thus, it was possible to analyze the results of the application of work by projects in the students' formation and in the organization of the school space, and to describe how these actions were relevant for the students' integral formation.

Key-words: Project Pedagogy. Child education. School space.

1. INTRODUÇÃO

O enfoque principal deste artigo é a pesquisa de mestrado intitulada "Pedagogia de Projetos na Educação Infantil: Os significados na organização do espaço escolar, realizada no contexto do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), São Paulo, Brasil, vinculado à Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade. Os projetos de trabalho ou a Pedagogia de Projetos aplicada à educação infantil, pode permitir compreender o estudante, ainda criança, como ser dotado de cognição, ser pensante, curioso e questionador, levando-se em conta seus prévios conhecimentos.

Durante a pesquisa, busca-se instigar os docentes a utilizar a reflexão sobre suas práticas proporcionando às crianças sob seus cuidados, conhecimentos interdisciplinares e, também adequando as mesmas a um mundo globalizado, permitindo-lhes perceber também, o mundo contemporâneo. As crianças como coautoras de seu próprio conhecimento, utilizam diversos meios para a socialização, desenvolvendo ações coletivas, resolvendo conflitos, criando e argumentando hipóteses, e questionando sobre as soluções para entender as questões sociais, tecnológicas e científicas.

A metodologia do trabalho com projetos, tem como fundamento a construção na educação infantil de um currículo que seja dinâmico, rico e flexível além de aceitar novas ações educativas voltadas para as reais necessidades dos alunos.

No íntimo de um contexto social, cultural e histórico, a metodologia por projetos é uma proposta que direciona para uma formulação de conceitos, bem como, procura descobrir o novo, e interpretar as diversas nuances do mundo no qual, os educandos se encontram inseridos, além de criar um ambiente cooperativo, estimulando o companheirismo e o respeito mútuo.

Trabalhar com projetos deve ter início a partir da educação infantil, para permitir a construção de valores sociais, buscando uma formação capaz de compartilhar de maneira mais eficaz com o meio em que está inserido. Desse modo, a sociedade que se deseja, necessita ser composta por indivíduos conscientes de seus direitos e suas obrigações. Os sujeitos componentes dessa sociedade podem se inter-relacionar, podendo também, gerar conflitos quando buscam o bem comum. Portanto, como meio de evitar tais conflitos, as questões sociais necessitam ser resolvidas por meio de diálogos baseados em procedimentos éticos, quando buscam o conhecimento e a aprendizagem.

Assim, sob uma perspectiva da atualidade, este trabalho, não apenas constrói as relações de cultura de valores, mas, procura valorizar o indivíduo que seja competente na construção dos preceitos científicos e tecnológicos que estão sempre evoluindo para acompanhar as constantes mudanças do mundo atual. Portanto, o fazer pedagógico poderá proporcionar ao educando sua imersão no mundo pós-moderno por meio de uma coletividade voltada para a educação, em que o currículo seja consistente, flexivo e, aberto, levando-se em conta as necessidades surgidas a partir dos problemas do dia a dia, buscando a promoção de uma aprendizagem significativa.

2. OBJETIVO

Compreender se a Pedagogia de Projetos contribui para a organização de um espaço escolar, na Educação Infantil, centrado no estudante, tornando-o mais interativo e dinâmico em uma perspectiva para todos.

3. FUNDAMENTAÇÃO

A educação realizada com projetos possui um potencial bastante importante relacionado com o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no início da educação infantil a qual tem o papel primordial de acolher os cidadãos do futuro que já fazem parte de uma sociedade muito exigente. O projeto se revela com uma ferramenta imprescindível para desenvolver as potencialidades e habilidades das crianças, pois é no perpassar das etapas do projeto que esses educandos conseguem participar de maneira ativa em busca do seu próprio conhecimento.

Corroborando com esse contexto Barbosa e Horn (2008, p. 17), argumentam:

A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos.

Conforme asseveram as autoras, o período na educação infantil é um momento em que o pequeno educando começa a enfrentar grandes desafios e parte para descobertas, garantindo desse modo, o amadurecimento psicossocial, além dos aspectos físicos, permitindo ao mesmo, que lhe seja ampliado a sua visão de mundo.

Por outro lado, a pedagogia por projetos conduz a criança a participar de maneira ativa em todas as fases ao construir o seu conhecimento. Portanto, trabalhar com projetos na educação infantil, é uma forma de desenvolver o interesse do educando pelo conhecimento, já que nesta faixa etária que o professor pode desenvolver diversas estratégias buscando implementar atividades voltadas para o aluno e também para a comunidade toda que deverá participar de maneira ativa e constante de cada etapa do projeto.

Novamente Barbosa e Horn (2008, p. 89) que afirmam: “[...] a comunidade educativa precisa tornar-se uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos

aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm nessas trocas papel fundamental". As autoras afirmam que o trabalho coletivo promove benefícios para todos. É por este motivo que todo projeto necessita ser trabalhado em conjunto, para promover trocas de ideias que envolvam esse processo buscando caminhos para enfrentar os desafios e chegar a soluções melhores.

É importante salientar que esta visão de compartilhamento de saberes é muito importante para a formação dos pequenos, já que nesta faixa etária é que ocorre a aquisição de valores por meio das experiências vividas a cada dia. O professor estando junto com a criança nestas descobertas será o preparador da mesma em suas descobertas e exploração do mundo em que vive. Desse modo, o professor não é o principal ator no desencadear do saber, mas, ele deverá andar junto com o educando na procura de conhecimentos, fazendo com que busquem resultados favoráveis a ambos, isso porque "[...] para se trabalhar com projetos, é essencial que desapareça o educador infantil proprietário único do saber e da cultura, que olhe seu aluno como 'lousa não preenchida ou mente vazia' dos ensinamentos que transfere" (Antunes, 2012, p.17).

Sob esta ótica percebe-se de forma inequívoca, que o professor não pode entender que suas atribuições profissionais sejam algo acabado. Ele deverá, isso sim, buscar novos conhecimentos estando conscientizado de que ele ainda tem muito a aprender e por esse motivo, deverá sempre se atualizar.

O ato de montar o planejamento recorrendo aos projetos educacionais é relevante, pois, não apenas as fases do processo assumem uma direção, assim como, os alunos passam a planejar ações inerentes à sua capacidade e, a partir dessas ações conseguir um melhor aprendizado.

Sobre esse assunto. Nogueira (2011, p. 79), comenta:

Para os alunos o ato de planejar é também uma aprendizagem e uma forma de possibilitar sua autonomia em traçar planos e projetos. É preciso fazer os alunos entenderem e aprenderem que o ato de planejar não significa que colocamos uma camisa de força no projeto, que tudo terá de ser exatamente conforme foi pensado e sonhado inicialmente. Nesse processo de aprendizagem em planejamento, eles

precisam compreender sua importância e necessidade, porém entendendo o conceito de flexibilidade e maleabilidade. Utilizando essa estratégia, conseguimos que até os alunos da educação infantil realizem seus planejamentos, pelo simples fato de contarem o que querem e como querem fazer.

Conforme o mesmo autor, fica clara a importância desse instrumento no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando o mesmo é utilizado a partir da educação infantil, permitindo que as crianças aprendam por meio de suas próprias experiências, buscando alternativas e que elas possam identificar o que deve ser mudado ou acrescentado no decorrer do projeto.

Neste contexto, ao assumir o trabalho voltado para a pedagogia com projetos necessário se faz que o professor possa assumir esse desafio, já que tal tarefa não é simples e nem fácil, é preciso que o educador se revista de muita paciência, para desenvolver a responsabilidade, o companheirismo, que ele possa se dedicar com muita vontade ao estudo e, desenvolva uma constante compreensão com seus alunos, já que se tratam de seres em formação.

Além das qualidades profissionais (Antunes, 2012, p. 75) menciona algumas outras particularidades que são essenciais para se trabalhar com a pedagogia de projetos:

- O conhecimento de diferentes teorias pedagógicas e sua implicação no desenvolvimento infantil. Que ao optar pela pedagogia de projetos ou uma linha de estímulos cognitivos, sociais e afetivos possa contextualizar essa linha de ação com as características pessoais dos alunos.
- Que conheça muito bem os saberes que os alunos trazem para a escola e que faça sempre desses saberes a ponte de ligação com os que em sua atividade possa desenvolver.
- Que jamais confunda a aprendizagem significativa que promove com saberes mecânicos que levam a criança a conquistar informações, sem o devido conhecimento.
- Que saiba avaliar significativamente seus alunos, explorando suas diferentes linguagens e percebendo seu progresso em face da Zona de Desenvolvimento Proximal.
- Que sua ação se mostre interrogativa, desafiadora e sempre pronta para estudar e aprender cada vez mais. Que se destaque aos olhos dos seus alunos menos como o que 'tudo sabe e bem conhece' e bem mais como o pesquisador ávido por respostas coerentes e que esteja sempre disposto a ajudar os alunos a encontrar as respostas que procuram.
- Que domine diferentes estratégias de ensino e possibilite a estrutura de projetos, sempre consistentes e com objetivos claramente definidos. Existem

inúmeros modelos de projetos e faz-se necessário que os alunos possam aprendê-los não somente pelo que em sua essência ensinam, mas como estratégias de ação para seu uso pessoal, suas descobertas e pesquisas mesmo se não solicitadas pela escola.

- Que se mostre aberto a construir relacionamento transparente com os pais e com a comunidade, acolhendo-os com os subsídios necessários a processos de interação significativos.

Pode-se perceber que o autor aponta que o professor de educação infantil, necessita ter condições de trabalhar com crianças, o que significa que ele tenha que trabalhar com múltiplas culturas, o bom professor é aquele que se reconhece em cada uma dessas culturas, a sua própria história, revivendo um pouco a sua própria infância, se infiltrando em um mundo dinâmico, que precisa ser compreendido das mais variadas formas.

Sobre esse assunto Martins Filho (2005, p. 25), externa o seguinte:

Assim, entendemos que as crianças precisam ser compreendidas em suas fantasias, em sua imaginação, em suas múltiplas linguagens, em seus constantes movimentos, em suas várias expressões, em suas manifestações espontâneas, em suas criações, suas produções e também recriações e reproduções... e salientamos que tudo isto só é possível pela inserção do professor nesse mundo inusitado e fantástico, pois assim ele poderá entender o que as meninas e os meninos desejam para si, e ainda perceber o que as crianças nos revelam do que conhecem do mundo, e também ser parceiro de suas expectativas, alegrias, emoções, brincadeiras, sentimentos, silêncio, choro, olhares, tudo o que é representado neste período da vida, tão singular e plural ao mesmo tempo... na qual estamos chamando de infância.

Como se observa na atualidade a sociedade tem exigido que o docente proceda de forma multifacetada, que tenha condições de interagir para resolver desafios, que se pronuncie quando solicitado, que possa intervir e sobretudo que tenha traquejo suficiente para trabalhar com crianças. Como facilitador o docente deve ter sede de conhecimento, buscando o saber relativo às mais diversas teorias, procurando analisar sua prática utilizando essas teorias, perceber que formar cidadãos no mundo de hoje, não é simples e nem fácil, pois é necessário que esteja sempre atualizado, que possa desenvolver ideias

novas e estratégias relevantes, para poder estar atualizado em relação às novas tecnológicas, lembrando que as crianças de hoje em tenra idade já conhecem muitas das tecnologias à sua disposição.

4. METODOLOGIA

Optou-se por uma abordagem qualitativa, já que, conforme Minayo *et al.*, (1994), além de responder questões particulares a pesquisa qualitativa tem o foco totalmente voltado para a realidade.

Trata-se de um estudo de caso em que a pesquisadora analisará profundamente o contexto da Educação Infantil em uma escola particular por meio dos diversos materiais coletados pelas professoras envolvidas na pesquisa. A pesquisadora não tem como objetivo observar o trabalho das professoras em sala de aula, mas sim, proceder a uma análise sobre a aplicação da pedagogia por projetos na educação infantil, prática já utilizada na escola escolhida para a pesquisa.

A pesquisa está sendo realizada em uma escola de educação básica privada, junto a 5 professoras e 82 alunos da Educação Infantil, na cidade de Presidente Prudente/SP. Para alcançar os objetivos da pesquisa será proposta a tematização da prática. Esse procedimento consiste na proposição de análise das atividades didáticas realizadas pelas professoras e estudantes, buscando estudar as teorias e perceber as intervenções necessárias ao longo do processo, visto que, a escola onde será realizada a pesquisa já trabalha com Pedagogia de Projetos.

Conforme aponta Telma Weisz (2009, p. 123), tem-se que:

O Trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a esse trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.

As professoras foram convidadas a participar da pesquisa e foi acordado com as participantes a forma de registro dos encontros de tematização (vídeo, áudio ou diário de bordo). Para ser tematizada, a prática do professor precisa estar documentada, nessa perspectiva, Weisz (2009, p. 124) esclarece que:

Essa documentação, que deve ser feita por atividade, pode ser realizada de diferentes formas: as anotações de alguém que entra na classe como observador, um texto produzido pelo professor que inclua seu planejamento, um relato do desenvolvimento da atividade e uma pequena avaliação. A mais poderosa de todas as formas de documentação é, no entanto, a gravação da atividade em vídeo, [...] esta permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo de professores e, através de discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando [...].

Estão em andamento 4 encontros (um por mês, durante dois bimestres) para a sistematização dos dados na fase de coleta. A intenção é tornar o professor capaz descobrir as teorias que guiam a prática pedagógica real (Weisz, 2009).

A pesquisadora é participante dos encontros com a intenção de realizar a leitura crítica do material colhido junto com às professoras, levando o grupo a analisar sua prática, registrando os dados em diário de campo.

Durante o desenvolvimento dos projetos, estão sendo construídos portfólios dos docentes e dos alunos, que também serão utilizados como fonte de coleta, seleção e análise de dados.

A seleção e análise será realizada por meio da triangulação metodológica e espera-se organizar eixos temáticos a partir do diálogo processual gerado no grupo de tematização da prática.

Com isso, será possível analisar os resultados da aplicação do trabalho por projetos na formação dos alunos e na organização do espaço escolar, e descrever como essas ações podem ser relevantes para a formação integral dos alunos.

5. RESULTADOS

Nas tarefas realizadas pelo ser humano em seu dia a dia, o planejamento é realizado de forma constante, já que mesmo de maneira inconsciente ele planeja de forma mental e automática.

Quando se pretende que uma atividade seja desempenhada de maneira correta, é necessário planejar, para que não se depare com surpresas ao longo do caminho. Pode-se afirmar que diariamente qualquer indivíduo em quaisquer situações, sempre planeja, seja no trabalho, no lar, na escola, ou qualquer outro lugar. Ao planejar se estabelece o caminho a ser percorrido em busca de um objetivo.

Assim, planejar utilizando projetos educacionais é um fator preponderante, já que, não apenas as etapas do processo são devidamente direcionados, como também, os educandos passam a desenvolver projetos para planejar as suas ações e, a partir daí, compreenderão com maior clareza sobre o que se está propondo para seu aprendizado.

Comentando essa situação Nogueira (2011, p. 79), o autor afirma:

Para os alunos o ato de planejar é também uma aprendizagem e uma forma de possibilitar sua autonomia em traçar planos e projetos. É preciso fazer os alunos entenderem e aprenderem que o ato de planejar não significa que colocamos uma camisa de força no projeto, que tudo terá de ser exatamente conforme foi pensado e sonhado inicialmente. Nesse processo de aprendizagem em planejamento, eles precisam compreender sua importância e necessidade, porém entendendo o conceito de flexibilidade e maleabilidade. Utilizando essa estratégia, conseguimos que até os alunos da educação infantil realizem seus planejamentos, pelo simples fato de contarem o que querem e como querem fazer.

No decorrer do desenvolvimento do tema, o aluno agirá e confrontará as próprias ideias com os conhecimentos pesquisados, estabelecendo as possíveis dúvidas. Necessário será desenvolver a habilidade do registro dos fatos, os resultados, discussões ocorridas ao longo do projeto. A avaliação permeará todas as etapas do processo e não apenas o aspecto quantitativo das avaliações tradicionais. Desenvolvida durante o

processo, ela fará ajustes entre o ensino e aprendizagem, comparando os resultados alcançados com os resultados esperados. Analisará como o conhecimento foi sendo construído, as estratégias utilizadas pelos alunos no seu aprendizado, e, na continuação do mesmo.

Na prática do trabalho com projetos, os alunos poderão adquirir habilidades para a solução de problemas, articulando saberes adquiridos, agir com autonomia frente a diferentes situações propostas, desenvolver a criatividade, e assimilar o valor da colaboração.

A pesquisa possui resultados parciais, apontando que as participantes da pesquisa tem questionado suas assertivas e entendido que na Pedagogia de Projetos os alunos assumem protagonismo em relação ao conhecimento, o espaço escolar se torna dinâmico, proporcionando mais interação entre as crianças, professores e conteúdos.

6. DISCUSSÃO

Na educação infantil é necessário que o educador planeje as possibilidades com cautela, estudando cada etapa com acurácia, podendo acrescentar ou retirar algo que não esteja de acordo com o objetivo do projeto. Nesse caso, o planejamento é um instrumento que deve ser utilizado pelo educador, como também, pelo discente, ambos podem planejar o que quiserem e, o que pretendem desenvolver no decorrer do projeto, é uma maneira que ambos podem entrar em sintonia, contribuindo de forma ativa, para uma aprendizagem mútua. Desse modo, em cada idade, o educador tem diferentes possibilidades para trabalhar e é a partir dessas características que a criança amplia seus horizontes.

Nesse sentido para se trabalhar com a pedagogia de projetos na educação infantil necessário se faz que o educador esteja preparado para tal desafio, pois tal tarefa não é simples, precisando de muita paciência, de companheirismo, de responsabilidade, de

compreensão, de estudo, e, principalmente conhecimento e comprometimento com aqueles que estão em constante formação: os infantes.

A metodologia dos projetos é também considerada como uma excelente forma de interagir com a comunidade interna e externa da instituição escolar, quando compartilha ideias enriquecedoras para o aspecto cognitivo. Trata-se um acesso, para professores, alunos, diretores, pais, e outros indivíduos partícipes do processo educativo, falarem o mesmo idioma, em busca formas para atingir um único objetivo. Os pais são participantes de suma importância nessa caminhada, já que eles podem estimular aos filhos nesse processo de descobertas.

Para que o docente da educação infantil possa modificar a vida de seus alunos, é necessário que ele observe cada um deles, com muita atenção, que consiga acreditar neste ser humano, e, na sua capacidade de construir o mundo à sua volta, que possa ver nesta criança um protagonista em suas diversas tarefas e que é rico em conteúdos valiosos, os quais podem e devem ser apreciados pelo professor.

É sob esta ótica de aluno participante ativo do seu processo de aprendizagem, que o docente deve estabelecer os projetos educacionais, e a partir dos mesmos

É nesta visão de criança ativamente participante do seu processo de aprendizagem que o educador tem que traçar os projetos educacionais, buscando a partir destes, inserir o máximo de valores e atitudes, em busca de temáticas que possam influenciar o contexto de vida dos educandos, proporcionando que eles demonstrem de diversas maneiras no ambiente externo, (a sociedade), aquilo que aprenderam no ambiente interno (a escola).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia de projetos aplicada à educação infantil proporciona diversos benefícios para o progresso das habilidades e das competências das crianças. A partir dessas competências, os educandos conseguem assumir seu protagonismo em relação ao conhecimento que assimila, se transformam em atores principais do seu próprio conhecimento, despertando para cada nova etapa do caminho trilhado. Não há dúvidas que o professor neste contexto, precisa se envolver com o projeto, questionando a sua prática e, entendendo que seus alunos também podem contribuir de forma ativa para o bom desenvolvimento do trabalho, questionando-o sobre as suas assertivas, e, perceber que as crianças, embora ainda pequenas, conseguem construir conhecimento baseado em suas próprias vivências adquirindo novas experiências.

Consequentemente a partir do momento que o professor assume essa estratégia de ensino, ele estará escolhendo consolidar seus ensinamentos, assimilando novos valores, novos conceitos e, novos desafios.

Não obstante, se o docente optar pela tematização da prática, é necessário que a mesma esteja totalmente voltada para o seu ambiente de trabalho, sendo que partir de novos conhecimentos ele possa ajudar aos seus alunos na construção de novas habilidades e dessa forma poderá contribuir de forma significativa para formação de pessoas reflexivas e críticas como partícipes da sociedade.

Diante do exposto fica claro que a pedagogia de projetos aplicada na educação infantil pode gerar grandes benefícios para o desenvolvimento das competências e habilidades da criança pequena. A partir dos projetos, as crianças se transformam em protagonistas do seu próprio conhecimento. Oportuno destacar também, neste contexto, que o educador precisa se encontrar no decorrer do projeto, questionando a sua própria prática em conjunto com as crianças e entender que as mesmas contribuem ativamente neste trabalho, e, que também podem e devem ser questionadas sobre o que pensam e o que sabem sobre construir conhecimento a partir daquilo que vivenciam.

Portanto quando o docente escolhe este tipo de estratégia de ensino, ele escolhe fortalecer seus ensinamentos, e mergulha em novos contextos, valores e novos desafios.

A Pedagogia de Projetos e a tematização da prática tem permitido que os participantes despertem o interesse pelo conhecimento e percebem que formar cidadãos hoje exige novas competências e habilidades que conduzam a ideias novas e estratégias relevantes, para atuar frente às novas exigências sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil**. 1.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S.. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed., 2008.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MINAYO, M.C. de S.; DESLANDES, S.F.; NETO, O.C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Ática, 2011.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.



HABILIDADES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO NARRATIVA DE PRODUÇÕES BRASILEIRAS.

SOCIAL SKILLS AND SPECIAL EDUCATION: A NARRATIVE REVISION OF BRAZILIAN PRODUCTIONS.

Francisco de Assis Medeiros – UNESP – franciscomedeiros999@gmail.com
Luciana Ruas Esgalha de Oliveira – UNESP- lucianaesgalha@hotmail.com
Renato Salviato Fajardo – UNESP - fajardore@gmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: Eixo 15 Habilidades Sociais para Pessoas Público-Alvo da Educação Especial

Modalidade: vídeo

RESUMO: Apesar dos esforços proferidos para respaldar as instituições que possuem em seu alunado indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEEs), dificuldades ainda e apresentam e precisam ser superadas. Dentre elas, estão as demandas concernentes as relações interpessoais. O objetivo da presente pesquisa foi realizar uma revisão narrativa da literatura nacional relativa à aplicação do campo teórico-prático das habilidades sociais à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto foram realizadas buscas nos bancos de dados do Periódico Capes, Portal Regional da BVS e no Google Acadêmico, utilizando combinações das palavras-chave “Inclusão escolar”, “Educação Inclusiva”, “Educação Especial”, “Necessidade Educacionais Especiais” e “Habilidades Sociais” em conjunto com o operador booleano “AND”. Foram analisados 12 artigos a partir de seis categorias de análise: 1) autores; 2) ano de publicação; 3) tipo de pesquisa; 4) participantes e tamanho amostral; 5) instrumentos e método de obtenção dos dados; 6) objetivo. Foi possível verificar a existência de lacunas na literatura e tendências quanto aos instrumentos e método de obtenção de dados, população estudada e tipo de pesquisa realizada.

Palavras-chave: **Educação Especial. Necessidades Educacionais Especiais. Habilidades Sociais.**

ABSTRACT: Despite the efforts made to support the institutions that have in their pupils with special educational needs (NEEs), difficulties still present and



need to be overcome. Among them are the demands concerning interpersonal relations. The aim of the present research was to conduct a narrative review of the national literature on the application of the theoretical-practical field of social skills to special education in the perspective of inclusive education. For this purpose, searches were made of the databases of Periódico Capes, Portal Regional da BVS and Google Scholar, using combinations of the keywords "School inclusion", "Inclusive Education", "Special Education", "Special Educational Needs" and "Social Skills" in conjunction with the Boolean operator AND. We analyzed 12 articles from six categories of analysis: 1) authors; 2) year of publication; 3) type of research; 4) subjects and sample size; 5) instruments and method of obtaining the data; 6) objective. It was possible to verify the existence of gaps in the literature and trends regarding the instruments and method of data collection, population studied and type of research.

Keyword: Special education. Special Educational Needs. Social skills.

1. INTRODUÇÃO

Em pesquisa exploratória, ao analisar as dificuldades relatadas por professores decorrente do processo inclusivo, Matos e Mendes (2015) encontraram: a) necessidade de desenvolvimento de habilidades interpessoais para melhorar a relação com alunos, cuidadora e familiares; b) falta de informação sobre os processos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento; c) escassez de orientações capazes de ajudá-los a compreender e lidar com as dificuldades emocionais e comportamentais dos alunos. Resultados semelhantes como preocupações com questões voltadas para a socialização, aquisição de repertório comportamental e estabelecimento de limites e regras, foram encontrados em pesquisas sobre as expectativas dos pais em relação a inclusão escolar dos filhos (SILVEIRA; NEVES, 2006; LEMOS et al., 2016).

Quanto aos próprios alunos com NEEs, investigações têm apontado a ocorrência de problemas de comportamento gerais, internalizantes e



externalizantes; bullying; isolamento social; limitações no repertório de habilidades sociais (FREITAS, 2011); baixa interação social com pares; menor participação em brincadeiras e maiores chances de serem rejeitados pelos colegas (KWON; ELICKER; KONTOS, 2011).

Afora as relações conflituosas entre pais-professores, professores-aluno e alunos-alunos que as demandas apresentadas acima podem acarretar (MATOS; MENDES, 2015; SILVEIRA; NEVES, 2006, LEMOS et al., 2016, KWON; ELICKER; KONTOS, 2011), elas ainda desservem ao alcance do objetivo proposto pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva de superar barreiras que podem restringir a participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008), prejudicam a aquisição de habilidades acadêmicas, o desenvolvimento socioemocional (SILVA, 2018) e a relação família-escola (MATURANA, 2016; SANTOS et al., 2017).

Destarte, torna-se imprescindível auxiliar pais, professores e alunos a lidar com estes reveses, tornando ambos contextos, escolar e familiar, não apenas ambientes interligados propícios a aprendizagem – de normas, valores, regras sociais e conteúdo científico – e efetivação da política de inclusão, mas também de promoção de saúde, visto que esta pode ser implementada a partir da promoção da qualidade de vida em articulação com a concepção integral de ser humano (GUIMARÃES; AERTS; CÂMARA, 2012).

Nesse sentido, a presente pesquisa teve por objetivo realizar uma revisão narrativa da literatura nacional relativa a aplicação do campo teórico-prático das habilidades sociais à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando-se que este pode favorecer a compreensão e o aprimoramento de relacionamentos interpessoais (PEREIRA, 2013; FRANCA-FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).



2. OBJETIVO

Revisar a literatura nacional relativa à aplicação do campo teórico-prático das habilidades sociais à educação especial na perspectiva da educação inclusiva

3. METODOLOGIA

Foram realizadas buscas nas seguintes bases de dados: Periódicos Capes, Portal Regional da BVS e Google Acadêmico, no período compreendido de dezembro de 2017 a janeiro de 2018, com as combinações das palavras-chave “Habilidades sociais x Inclusão escolar”, “Habilidades sociais x Educação inclusiva”, “Habilidades sociais x Educação especial” e “Habilidades sociais x Necessidade educacionais especiais” com o uso do operador booleano AND.

No primeiro momento a seleção dos artigos foi realizada a partir dos descritores, resumo e título. Foram critérios de inclusão: a) conter pelo menos uma das combinações das palavras-chave “Habilidades sociais x Inclusão escolar”, “Habilidades sociais x Educação inclusiva”, “Habilidades sociais x Educação especial” ou “Habilidades sociais x Necessidade educacionais especiais” nos descritores, título e/ou resumo; b) a pesquisa estar voltada para a investigação de habilidades sociais em que os sujeitos se enquadram como alunado com NEEs; c) quando empírica, a pesquisas deveria ter sido realizada em território nacional; d) publicação em formato de artigo e estar disponível para download na íntegra. Foram critérios de exclusão: a) pesquisas que buscavam validar instrumentos; b) dissertações, teses, livros, capítulos de livros; c) artigos duplicados; d) artigos que não satisfizeram os critérios de inclusão. Devido à grande quantidade de resultados obtidos no Google Acadêmico, mesmo excluindo patentes e citações, optou-se por restringir a busca às 15 primeiras páginas dos resultados referentes a busca com cada



combinação de palavras-chave. Por fim, artigos que satisfizeram os critérios de inclusão e exclusão foram lidos na íntegra.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL

A distribuição temporal das publicações demonstra que a primeira foi realizada em 2002, havendo nova publicação apenas em 2007, ou seja, uma lacuna de 5 anos. Percebe-se ainda que a partir de 2013, só não foram publicados artigos sobre a temática em 2015 e ápice nos anos de 2014 e 2017 com três e quatro artigos respectivamente.

Embora seja notável o aumento no número de publicações em 2014 e 2017, que juntas representam 58.33% (n=7) do corpus da presente pesquisa, não é possível concluir que há uma tendência crescente, haja vista a inexistência destas em 2015 e apenas uma em 2016.

4.2. CARACTERÍSTICAS DOS ARTIGOS

Ao analisar os artigos, constatou-se a prevalência de parcerias, ou seja, nenhum deles foi escrito por um único autor(a), sendo os 12 estudos produzidos por 23 autores diferentes, destacando-se com maior número de parcerias as autoras Zilda Aparecida Pereira Del Prette (n=7) e Andréa Regina Rosin-Pinola (n=3).

Em relação ao tipo de pesquisa realizada, houve a predominância de estudos de caracterização, com 50% (n=6) dos artigos, seguido por aqueles que propuseram realizar intervenções com 33.33% (n=4) e por último as produções teóricas, com o total de 16.66% (n=2). Estes dados apontam para o maior interesse pela caracterização das habilidades sociais. Estudos de caracterização são relevantes para compreender as necessidades e



potencialidades de populações, visto que estas possuem atributos próprios e as habilidades sociais têm caráter situacional e variam de acordo com o contexto social e cultura (BANDEIRA et al., 2006; FERREIRA; DEL PRETTE; LOPES, 2009). Portanto, variações que ocorrem de cultura para cultura, assim como variações dentro de uma mesma cultura devem ser verificadas (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010). Em outras palavras, é necessário avaliar especificidades de populações alvo de intervenções; se este dado for negligenciado, poderá se tornar um obstáculo ao alcance dos objetivos propostos. Contudo, verificou-se que dois estudos foram de cunho interventivo e tiveram como objetivo ensinar classes de habilidades sociais aos professores, porém nenhum dos estudos de caracterização foi realizado com estes.

Além dos professores que, como referido anteriormente, constituíram a população-alvo de parte das pesquisas (n=3), também foi possível constatar indivíduos com Deficiência intelectual (n=4), Deficiência visual (n=3), Paralisia cerebral (n=1), Deficiência auditiva (n=2), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA; n. 1), mães de crianças com TDHA (n=1) Autismo (n=1), Desvio Fonológico (n=1), Dificuldades de Aprendizagem (n=1), Dotação e Talento (n=1), Problemas de Comportamento Externalizantes (n=1), Problemas de Comportamento Internalizantes (n=1) e Problemas de Comportamento Internalizantes e Externalizantes (n=1).

Mesmo não sendo o objetivo da presente investigação discutir sobre as políticas e diretrizes que embasam a Educação Especial no Brasil, diante dos dados aqui expostos, é necessário fazer alguns esclarecimentos e apontamentos ao constatar que pesquisas abarcaram indivíduos com TDHA, Problemas de Comportamento Externalizantes, Problemas de Comportamento Internalizantes e Problemas de Comportamento Internalizantes e



Externalizantes, os quais geralmente não são referenciados na legislação como alunos NEEs.

Em suma, Rocha, Del Prette (2010), justificam a inserção do TDHA como uma categoria da Educação Especial, com base nos documentos oficiais: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (RESOLUÇÃO 2/2001), Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades de aprendizagem associadas às condutas típicas (BRASIL, 2002a) e Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais – Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas a condutas típicas (BRASIL, 2002b).

Estes documentos, segundo as autoras supracitadas, esclarecem a quem seria direcionada ou a clientela da Educação especial, estando inclusos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Neste grupo, se encontram àqueles com dificuldades de adaptação escolar por manifestações de condutas típicas, que por sua vez possuem sintomas primários do TDHA (i.e., desatenção e hiperatividade).

No que tange aos Problemas de Comportamento Externalizantes, Problemas de Comportamento Internalizantes e Problemas de Comportamento Internalizantes e Externalizantes e, também, TDHA, como categorias de NEEs, Freitas, Del Prette (2014) justificam-se afirmando que classificações nacionais possuem definições genéricas quando se referem a populações atendidas pela Educação Especial. Por conta disso, adotam em sua pesquisa a classificação encontrada na lei americana Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA, 2004), que propõe 13 categorias: Autismo; Surdocegueira; Surdez; Distúrbio Emocional (que inclui problemas de



comportamento externalizantes e internalizantes); Deficiência Auditiva; Retardo Mental; Deficiências Múltiplas; Deficiência Física; Outras Condições de Saúde (incluindo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade); Dificuldade de Aprendizagem Específica; Distúrbio de Fala ou Linguagem; Traumatismo Cranioencefálico e Deficiência Visual (incluindo Cegueira). Como referido anteriormente, a discussão destas decisões está além do objetivo da presente pesquisa.

Por fim, as pesquisas contaram com um total de 346 indivíduos, sendo as de caracterização com maior número, 286, destacando-se as pesquisas de Rosin-Pinola, Del Prette, Del Prette (2007) e Freitas, Del Prette (2014) com 120 participantes cada.

4.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS

Este tópico contém informações relativas apenas aos estudos classificados como de caracterização e intervenção, pois os teóricos, como é de se esperar, não laçaram mão de instrumentos de avaliação das HS e nem estratégias de coletas de dados. Quanto aos procedimentos empregados para obtenção de dados, constatou-se maior uso de relatos de professores, ocorrendo em metade (50%) da amostra ($n=5$; caracterização [$n=6$] + intervenção [$n=4$] = 10) quando tem-se em vista um único avaliador. No entanto, se considerar os procedimentos que envolveram pais e professores obtém-se uma frequência de 70%.

O método multimodal – que se vale de diferentes procedimentos, instrumentos e informantes - para avaliação das HS foi verificado apenas na pesquisa Quiterio, Gerk, Nunes (2017). Estes realizaram observação direta, aplicação do questionário para responsáveis focalizado nas Habilidades Sociais, entrevistas com a professora focalizada nas Habilidades Sociais e o



Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não-Oralizadas (IHSPNO). Tiveram como informantes: crianças pais e professores. A importância da utilização deste método consiste em possibilitar um mapeamento amplo dos dados disponíveis, embasando o delineamento de intervenções de modo a suscitar maior efetividade (BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011).

No total, foram utilizados seis instrumentos: Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR); Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Não-Oralizadas (IHSPNO); Inventário de Habilidades Sociais Educativas – Professores (IHSE-Prof); Protocolo de Avaliação da Competência Social (PACS-P); Protocolo de Avaliação das Habilidades Sociais (PAHS-P); Inventário de Habilidades Sociais (IHS).

O SSRS-BR, foi o mais empregado pelos autores, estando presente em seis pesquisas. Originalmente, este instrumento foi desenvolvido por Gresham, Elliott (1990) e adaptado para o Brasil por Bandeira et al. (2009). Ele conta com um conjunto de formulários que possibilitam avaliar as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico, podendo ser usado com alunos pré-escolares e escolares. Participaram do estudo de validação para a população brasileira, 416 estudantes de primeira à quarta série de escolas públicas e particulares. Foram obtidos a partir da análise da consistência interna, os seguintes valores (alfa de Cronbach) para as escalas de habilidades sociais (estudante=0,78; pais=0,86; professores=0,94), comportamentos problemáticos (pais=0,83; professores=0,91) e competência acadêmica (0,98). Com relação a estabilidade temporal, a análise indicou correlações positivas de teste-reteste significativas para os escores globais das escalas de habilidades sociais (estudantes: $r=0,78$; pais: $r=0,69$; professores: $r=0,71$), comportamentos problemáticos (pais: $r=0,75$; professores: $r=0,80$) e



competência acadêmica ($r=0,73$). Portanto, de acordo com Bandeira et al. (2009) o SSRS-BR demonstrou uma adequada validade de construto.

4.4. OBJETIVOS DAS PESQUISAS

Em relação aos objetivos dos artigos, os três grupos de pesquisas – teórico, de caracterização e interventivo – apresentaram certa tendência. Os estudos teóricos buscaram discutir a importância de agentes educativos e, especificamente, das habilidades sociais para a efetivação do processo inclusivo, para o desenvolvimento de repertórios socialmente habilidosos e para a qualidade da interação social. O segundo grupo, composto por pesquisas de caracterização, compartilharam, de modo geral, a preocupação em mapear o repertório de HS dos participantes em detrimento de suas NEEs, comparando-as entre grupos (e.g. crianças com deficiência mental e criança com baixo rendimento escolar) e verificar a força preditiva das NEEs sobre as HS. As pesquisas de intervenção, buscaram aprimorar o repertório de HS dos participantes (FERREIRA; MUNSTER, 2017; ROSIN-PINOLA et al., 2017), avaliar um programa de intervenção (FERREIRA; DEL PRETTE, 2013) e capacitar professores (FORNAZARI et al., 2014).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não haver consenso (LITTLE; SWANGLER; AKIN-LITTLE, 2017), o construto habilidades sociais pode ser definido como diferentes classes de comportamentos sociais que contribuem para que o indivíduo responda com efetividade às demandas decorrentes de situações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). Neste sentido, pesquisas que visam a investigação e aprimoramento do repertório de habilidades sociais dos sujeitos (professores, pais e alunos) que enfrentam dificuldades durante o processo



inclusivo relacionadas aos aspectos interpessoais poderiam contribuir para melhorar a qualidade de tal processo, alcance dos objetivos educacionais e para a promoção de saúde destes, dado que estes fatores estão entrelaçados e se influenciam mutuamente (ROSIN-PINOLA, 2009; CARMO; ALVARENGA, 2012).

De modo geral, diante dos resultados expostos, conclui-se que são necessárias mais investigações, principalmente sobre mudanças e ganhos a médio e longo prazo de indivíduos que participam de intervenções; caracterização do repertório de habilidades sociais de professores que trabalham com a Educação Inclusiva e concernentes as habilidades sociais educativas parentais.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. et al. Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, v. 10, n. 1, p. 53-62, jun. 2006.

BANDEIRA, M. et al. Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 271–282, jun. 2009.

BARBOSA, M. A. L.; DEL PRETTE, Z. A. Habilidades sociais em alunos com retardo mental: análise de necessidades e condições. *Revista do Centro de Educação*, n. 20, p. 1-18, 2002.

BOLSONI-SILVA, A. T., PAIVA, M. M., BARBOSA, C. G. Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuidadores: um estudo de caracterização. *Psicologia Clínica*, v. 21, n. 1, p. 169 – 184, 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. *Psicologia em Revista*, v. 16, n. 2, p. 330–350, ago. 2010.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

_____. Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades de aprendizagem associadas às condutas típicas. Brasília: MEC/SEESP, 2002a.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, jan. 2008.

_____. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais – Reconhecendo os alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas a condutas típicas (série 2). Brasília: MEC/SEESP, 2002b.

CARMO, P. H. B., ALVARENGA, P. Práticas educativas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. Estudos de Psicologia, v. 17, n. 2, p. 191-197, 2012.

CASALLI, A. C. P.; COSTA, C. S. L. Habilidades Sociais de alunos surdos na perspectiva de professores da classe bilíngue, da classe comum e intérprete. Revista Educação Especial, v. 30, n. 57, p. 55–68, abr. 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; BARRETO, S. de O.; FREITAS, L. C. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. Psico, v. 42, n. 4, p. 503-510 fev. 2011.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z.A.P. Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; ROCHA, M. M. Habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH e a inclusão escolar. Psicol. Argum., v. 28, n. 60, p. 31-41, 2010.

FERREIRA, B. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Programa de expressividade facial de emoções e habilidades sociais de crianças deficientes visuais e videntes. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 26, n. 2, p. 327–338, 2013.



FERREIRA, B. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; LOPES, D. C. Habilidades empáticas de crianças videntes e cegas e a possível influência de variáveis sociodemográficas. *Interação em Psicologia*, v. 13, n. 1, out. 2009.

FERREIRA, E. F.; MUNSTER, M. A. V. Avaliação das Habilidades Sociais de Crianças com Deficiência Intelectual sob a Perspectiva dos Professores¹. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 23, n. 1, p. 97–110, mar. 2017.

FONSECA, B. C. R. Práticas educativas de genitores e professoras e repertório comportamental de crianças do ensino fundamental: estudos de caso. 2012. 227f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Departamento de Psicologia) – Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

FORNAZARI, S. A. et al. Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. *Psicologia da Educação*, n. 38, p. 17–34, jun. 2014.

FRANÇA-FREITAS, M. L. P. de et al. Dotação, habilidades sociais e bem-estar subjetivo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 69, n. 3, p. 133–149, 2017.

FREITAS, L. C. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: comparações múltiplas. 2011. 205f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 27, n. 4, p. 658–669, dez. 2014.

GRESHAM, F.; ELLIOTT, S. *Social skills rating system: Manual*. USA: American Guidance Service, 1990.

GUIMARÃES, G.; AERTS, D.; CÂMARA, S. G. A escola promotora da saúde e o desenvolvimento de habilidades sociais. *Diaphora*, v. 12, n. 2, p. 88–95, dez. 2012.

IDEA. Individuals With Disabilities Education Act. <https://sites.ed.gov/idea/>, 2004. Retrieved September 21, 2009.

KWON, K.-A.; ELICKER, J.; KONTOS, S. Social IEP Objectives, Teacher Talk, and Peer Interaction in Inclusive and Segregated Preschool Settings. *Early Childhood Education Journal*, v. 39, n. 4, p. 267–277, out. 2011.

LEME, V. B. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades Sociais Educativas Parentais e comportamentos de pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, v. 15, n. 2, p. 161-173, 2010.

LEMOS, E. L. M. D. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 3, p. 351–361, set. 2016.

LITTLE, G. S.; SWANGLER, J.; AKIN-LITTLE, A. Defning Social Skills. In: MATSON, J. L. (ED.). *Handbook of Social Behavior and Skills in Children*. Cham: Springer International Publishing, 2017.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 48, p. 27-40, abr. 2015.

MATURANA, A. P. P. M. Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas. 2016. 208f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MOHER, D. et al. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, v. 8, n. 5, p. 336–341, 2010.

PEREIRA, V. A. Habilidades sociais e desempenho acadêmico: diagnóstico e intervenção. In: PEREIRA, V. A. (ORG). *Habilidades sociais e desempenho acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais*, 1 ed. Dourados: Edufgd, 2013.

QUITERIO, P. L.; GERK, E.; NUNES, L. R. D'OLIVEIRA de P. Avaliação multimodal das habilidades sociais de estudantes com paralisia cerebral usuários de comunicação alternativa. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, p. 455–470, 8 ago. 2017.

ROSIN-PINOLA, A. R. et al. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 737–750, nov. 2017.



ROSIN-PINOLA, A. R. et al. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 2, p. 239–256, ago. 2007.

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

ROSIN-PINOLA, ANDRÉA REGINA. Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia Ciência e Letras, USP, Ribeirão Preto, 2009.

SANTOS, C. E. M. et al. Análise da literatura sobre a interação família-escola no contexto da educação especial. In: CBE - CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO: PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PROGRAMAS, 6, 2017. Bauru. FC/UNESP-Bauru, 2017. Disponível em: < <http://li327-81.members.linode.com:8080/vcbe-anais/api/arquivo/completo.pdf> >. Acesso em: 21 jan. 2018.

SILVA, M. O. da. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 60, p. 107–118, mar. 2018.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 79–86, abr. 2006.

SOUZA, M. P. DE et al. Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 55, p. 323–336, ago. 2016.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 474, p. 165, 2014.

MODELAGEM DE TRAJETÓRIAS DE CAPACITAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOS EDUCADORES INCLUSIVOS: INSTRUMENTALIZANDO A GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

CAREER MODELING OF INCLUSIVE EDUCATORS - TRAINING AND EXPERIENCES: INSTRUMENTALIZING THE MANAGEMENT OF EDUCATION SYSTEMS

José Arthur da Silva Santos – UFAL – arthur.ufal1@gmail.com
Wagner Soares de Lima – UFPE – wagner.soareslima@ufpe.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: (Exemplo: Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva)

Modalidade: Vídeo

RESUMO: Ao fazer um exercício reflexivo e visualizar a sala de aula do Ensino Médio, na qual esteja um aluno Surdo, portanto, com necessidades especiais educacionais (NEE), incluído entre os demais alunos ouvintes, observar-se-á um contexto específico e sujeitos que carecem de um acervo preparatório para atuarem satisfatoriamente. Numa perspectiva da gestão de carreira, usando uma metodologia de modelagem de processos e após uma revisão da literatura pertinente, o presente trabalho pretende identificar quais experiências são essas que habilitam (ou não) o professor regente e o tradutor/intérprete de Libras (TIL) a manterem uma comunicação fluída junto ao adolescente com NEE. Por fim, propõe-se quais mudanças na formação inicial (e, portanto, nos cursos de Licenciatura) ou na seleção dos profissionais pode influenciar na melhoria das condições de funcionamento do sistema educacional, verdadeiramente, inclusivo.

Palavras-chave: Administração Pública. Professor Regente. Tradutor/Intérprete.



ABSTRACT: By doing a reflective exercise and visualizing the High School classroom, in which a Deaf student is, therefore, with special educational needs (SEN), included among the other hearing students, there will be a specific context and subjects they lack a preparatory body to perform satisfactorily. From a career management perspective, using a process modeling methodology and after a review of the relevant literature, this paper aims to identify which experiences enable (or not) the conducting teacher and the Brazilian Signs Language translator/interpreter maintain fluid communication with the Deaf adolescent. Finally, it is proposed which changes in initial teacher education (and therefore in undergraduate courses) or in the selection of professionals may influence the improvement of the functioning conditions of the truly inclusive educational system.

Keywords: Public Administration. Regent Professor. Sign Language Translator.

1. INTRODUÇÃO

Com o processo de redemocratização ocorrido na década de 1980, “a educação para todos”, passou a ser discutida no país de forma mais acentuada por fortes organizações da população na luta pelo reconhecimento e institucionalização dos seus direitos. Para o autor Simões (2009), nesse período, “os direitos de cidadania, nesse campo (no que se refere às pessoas com deficiência), visando, sobretudo, à inclusão social, formularam-se, de forma sistemática”. O processo de inclusão é algo que vem sendo discutido por grandes teóricos e pesquisadores da área de educação tanto no âmbito municipal, estadual e federal tendo como decorrências as políticas de ações afirmativas que coberta o acesso e permanência daquelas pessoas excluídas do sistema de ensino.

Atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), dentro da abordagem inclusiva, requer da escola regular um alto nível de adaptação, dentre vários fatores, a qualificação humana dos agentes envolvidos no processo de ensino-



aprendizagem é particularmente relevante. Quando a NEE é decorrente da presença da surdez, dois são os profissionais diretamente ligados ao contexto da sala de aula, na qual está incluído o aluno surdo: **(a) o professor regente e o (b) tradutor/intérprete de língua de sinais (TIL).**

Esse específico ambiente de contexto (conforme a **Figura 1**) conta ainda com a presença de mais duas categorias de sujeitos: (c) os alunos surdos e (d) os alunos ouvintes. Assim sendo, professores, intérpretes e alunos possuem cada um sua própria história de formação, capacitação e experiência do cotidiano que os tornam mais ou menos preparados para desempenhar o papel social esperado deles dentro da sala de aula.

Figura 1: Sujeitos do ambiente de contexto:
sala de aula de escola regular com surdo incluído.



Fonte: Elaborado pelos Autores



A presente abordagem pode ser considerada pouco usual, pois não se trata em si de um estudo em Educação Inclusiva das Ciências da Educação, mas de uma proposta da Gestão de sistemas escolares servindo aos propósitos da inclusão e, portanto, apesar da patente interdisciplinaridade, guarda uma aderência inicial ao campo da Administração Pública e da formulação de Políticas Públicas.

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferências incluem o uso da televisão, telefone e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão (NICHOLS, 1993, p.181).

2. OBJETIVO

O presente esforço acadêmico pretende identificar quais experiências são essas do professor regente e do TIL que os habilitam (ou não) a manter uma comunicação fluída junto a esse adolescente com NEE.

Por fim, propõe-se quais mudanças na formação inicial ou na seleção dos profissionais pode influenciar na melhora das condições de funcionamento do sistema escolar, verdadeiramente, inclusivo.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Faz-se uso do que foi expresso por Carvalho (2004), para demonstrar o que normalmente se espera de mudanças para efetivar uma prática inclusiva na escola: (1) valorização profissional dos professores, (2) aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente; (3) utilização dos professores das classes especiais; (4) trabalho em equipe e (5) adaptações curriculares.



Cabe observar que cada uma das ações elencadas não estão apenas sob a responsabilidade do docente que se fará presente junto ao aluno incluído. Questões como adaptação de currículo dependem em muitos casos da interação entre os partícipes do sistema educacional e suas várias instâncias. Uma nova demanda de prática docente na escola acabará por exigir, não apenas a mudança do currículo da Educação Básica, mas tanto quanto no Ensino Superior, contexto de onde provém esse docente.

Na condição de estudante de licenciatura, o futuro docente está sob a tutela formativa da Universidade. Assim sendo, a repetida sentença que enseja um alto nível de adaptação da Escola, deve se estender à Universidade, que precisa estar disposta a promover mudanças em suas dinâmicas internas tanto quanto se cobra da Escola.

Outros elementos que caminham para a construção da educação realmente inclusiva, perpassam por questões, pro vezes, alheias ao docente. Contratação de demais funcionários da escola que estejam preparados para transpor as barreiras atitudinais é essencial; a licitação de obras e reformas na infraestrutura física para dissolver barreiras físicas é outro exemplo de questões interdependentes, que fazem a inclusão não depender apenas dos esforçados e engajados profissionais da educação propriamente ditos.

Quando se trata de educação inclusiva, muito se fala sobre novos paradigmas na prática docente e, realmente, é o foco deste trabalho a dinâmica dentro da sala de aula, onde há um aluno com NEE incluído. Porém, sem sensibilizar o gestor escolar os esforços do engajamento docente na causa será inócuo. Assim como nos informa Sant'Ana (2005) de que, em meio a uma orientação que realmente se queira denominar inclusiva, às funções do gestor escolar acrescentam-se: (1) definir os objetivos da



instituição; (2) estimular a capacitação dos professores; (3) promover às trocas e interações e (4) fortalecer o apoio a processos compatíveis com a filosofia desejada.

Para tanto não basta ser sensibilizado a querer, precisar saber fazê-lo. E, ainda que o gestor escolar se mobilize em atitude proativa em direção à causa da inclusão, sem que tenha as competências administrativas necessárias e sem que o sistema educacional abarcador tenha em si, as estruturas propícias para as dinâmicas de adaptabilidade e humanização, todo o esforço será sempre um componente que intensificará a sensação de frustração.

Portanto, para além do docente na sala, para além do gestor da unidade escolar, os sistemas educacionais como um todo precisam de alterações substanciais (SAGE, 1999). Essa compreensão fica melhor expressa, por Dutra e Griboski (2005):

A gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional (DUTRA; GRIBOSKI, 2005).

Sofia Lercher Vieira (2007) esclarece que “no plano mais concreto dos sistemas educacionais, as políticas contribuem tanto a reproduzir uma ordem estabelecida, quanto a transformá-la”. Portanto, em um sistema educacional, que é o campo das instituições e dos poderes mediados por tais instituições, a política educacional é a orientadora das demais ações pontuais que se desenvolvem no interior desse sistema. Podendo orientar para a concretização de objetivos como a inclusão ou constantemente frustrá-los.

Ainda segundo Vieira (2007), são “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão”. Por melhores e



mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas idéias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas) (VIEIRA, 2007). Compreendendo que a aceitabilidade é uma questão focada na vida política, este trabalho se dispõe a lançar alguma luz sobre a condição de viabilidade.

Mas tal viabilidade não pode apenas estar adstrita ao contexto sala de aula, ele é o fim, é o cenário que se materializa todo o esforço e engajamento pretendido, mas em termos de possibilidade de mudanças nos atuais quadros de exclusão, é preciso que soluções sejam tecidas de forma concomitante em uma rede de ações de forma sistêmica (LÜCK, 2017).

4. METODOLOGIA

Após uma combinação de revisão da literatura e uma análise reflexiva, foi feita a modelagem conceitual das trajetórias mais prováveis do (1) professor regente e do (2) TIL. Para a apresentação da síntese reflexiva, foi usado um instrumento típico da área de engenharia da produção em serviços: a modelagem conceitual de processos, o qual é expresso em diagrama de fluxos. Trata-se de uma proposta de pesquisa teórica de cunho qualitativo, de exploração básica que visa subsidiar futuros debates com maior aprofundamento. Cabe destacar que ambos os autores¹ trazem memórias de experiências vivenciadas em sala de aula em contextos correlatos ao pesquisado: (1) como professor regente em turma de Ensino Médio com surdo incluído na ausência de TIL; (2) como monitor da disciplina de Libras no Ensino Superior Tecnológico para

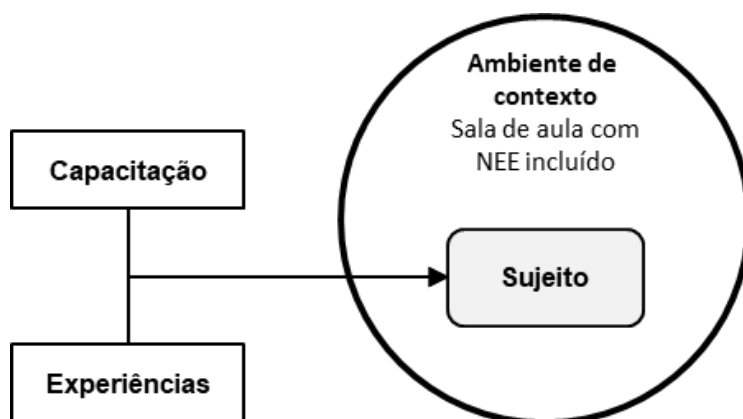
² O autor principal (José Arthur) atuou como regente, durante estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Química da UFAL, na cidade de Arapiraca-AL, em 2013, uma das experiências de estágio foi em sala de aula com surdo incluído. O orientador (Wagner Soares) foi professor e monitor da disciplina de Libras nos cursos de formação da Polícia Militar de Alagoas, de 2012 a 2014, na cidade de Maceió.

ouvintes, (3) assim como servindo de TIL para professor surdo. Portanto, o presente texto constitui-se, além de revisão bibliográfica, um relato de observação participante.

3. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE/ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como foi estabelecido, a busca pelo que cada sujeito precisa trazer como competência para fluir de forma adequada sua participação nesse contexto, foi reduzido representativamente em dois acervos: (a) a **capacitação**, que se trata de uma ação sistemática de desenvolvimento de competências, sobretudo, aquelas do componente cognitivo-intelectual e de habilidades técnicas; (b) o acúmulo de **experiências** vividas em trocas diretas com outros sujeitos, em outros contextos, anteriores ou concomitantes com a atuação, em tela.

Figura 2: Diagrama do modelo geral de análise da trajetória do sujeito.



Fonte: Elaborado pelos Autores

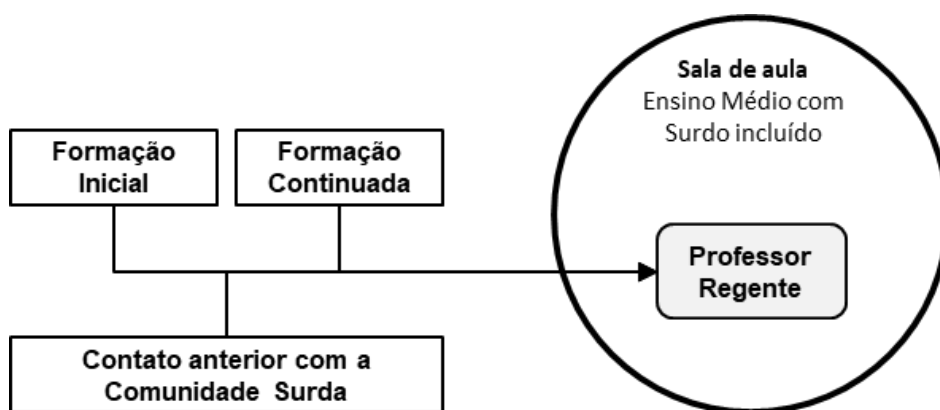
O referido esquema, que se apresenta iconograficamente, por não ser capaz de se

correlacionar com todos os fatores da complexidade inerente ao tema, pode ser visto na **Figura 2**.

Professor regente

Algumas exigências por determinadas competências por parte do **professor regente**, ou seja, o graduado em uma licenciatura específica: i) o professor regente precisa ter proficiência mínima, em Libras, necessária para a convivência com o aluno surdo (não se trata aqui daquela, necessária para lecionar o conteúdo completo tendo a Libras como língua de instrução); ii) demanda qualificação direcionada a como atuar colaborativamente com o TIL, ou seja, metodologia e didática de educação inclusiva (NEE - surdez); iii) dele espera-se que seja sensível ao contexto sociocultural específico do aluno surdo; iv) que tenha noção da legislação pertinente ao tema e v) que consiga desenvolver estratégias localmente orquestradas frente a algum percalço, especialmente, quando da ausência permanente ou momentânea do TIL.

Figura 3: Diagrama de análise da trajetória do professor regente.



Fonte: Elaborado pelos Autores

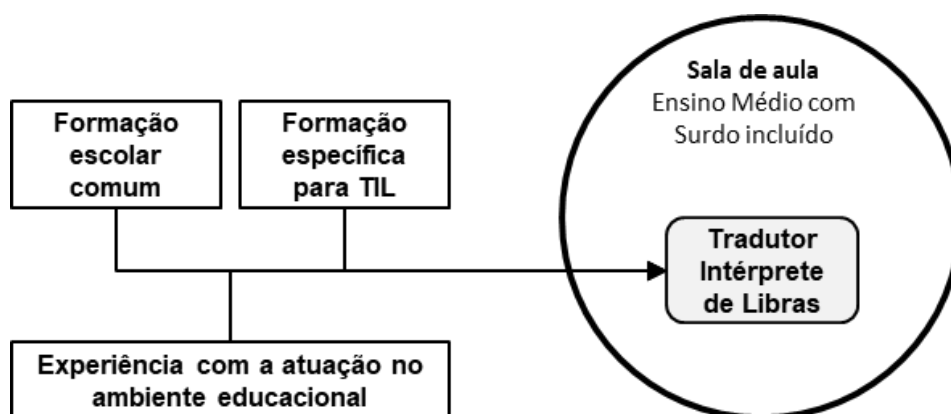


Há evidências, sustentadas pela literatura da área, de que a disciplina obrigatória de Libras, conquanto contribui bastante no ambiente de contexto problematizado, ainda não satisfaz os requisitos pertinentes para a atuação do professor regente, outrora egresso de licenciatura (SOARES; SILVA, 2018). Num ou noutro caso, a Universidade ainda é o primaz ambiente promotor, apesar de que na formação inicial existe certo tutelamento do graduando e, na formação continuada, é mais evidente o caráter de processo interativo, de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, por meio do compartilhamento do conhecimento profissional, que uni a prática a discussões teóricas (NÓVOA, 1999).

Tradutor/Intérprete de Libras

Sobre o **Tradutor/Intérprete de Libras**, o que se pode esperar encontrar na sala com surdo incluso, nas atuais condições vistas no país? i) Um TIL de nível superior, licenciado ou bacharel, supondo um mais preparado que o outro para ambientes educacionais; ii) ou um TIL de nível técnico, o qual pode ele mesmo ter dificuldade com a matéria a ser traduzida; iii) independente do nível da formação, um TIL com muita experiência no ambiente escolar; iv) na verdade, pode-se passar pela ausência do TIL, mas com algum aluno ouvinte que entenda o colega surdo; v) o TIL ausente, mas o professor regente minimamente fluente em Libras, o qual se desgastará em revesamento para ora lecionar em Libras, ora lecionar em Língua Portuguesa e vi) e finalmente, não ter TIL disponível e ninguém mais que estabeleça uma comunicação fluida o suficiente para a propagação do conteúdo da aula em língua de sinais.

Figura 4: Diagrama de análise da trajetória do TIL



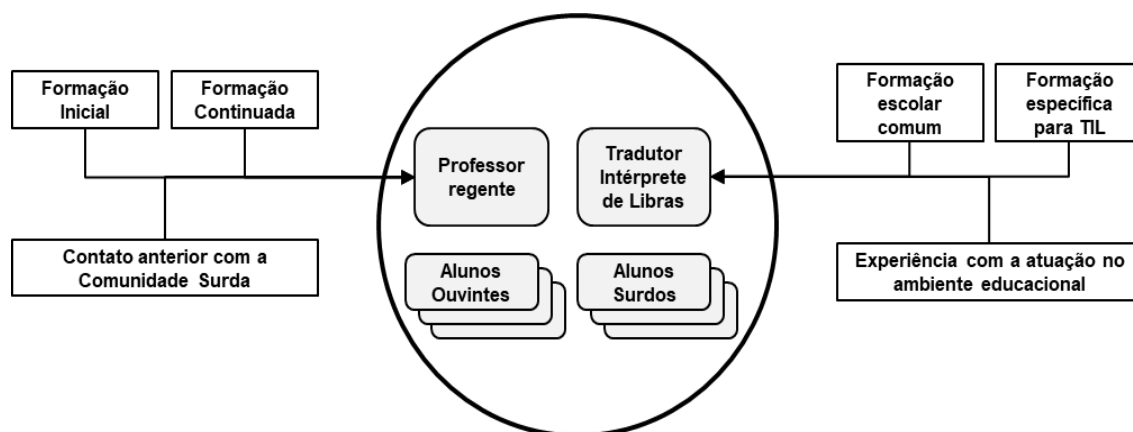
Fonte: Elaborado pelos Autores

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise feita acima, sintetizam-se as trajetórias e os elementos mínimos de capacitação e acervo de experiências necessárias para atuar junto ao aluno surdo como se vê na **Figura 5**.

Conclui-se que para (1) **professor regente** estar mais bem preparado para esse desafio particular, (1a) a Universidade precisa alterar algumas bases das configurações dos cursos de licenciaturas específicas e o (1b) profissional licenciado prevenido sobre a responsabilidade de atuar junto a um aluno com NEE (neste caso a surdez), devendo ser capacitado pela rede de ensino em uma maior qualificação posterior à graduação inicial. (1c) Uma formação inicial específica para o educador inclusivo, uma habilitação diferenciada dentro da Licenciatura, ou a exigência de uma pós-graduação podem ser alternativas viáveis.

Figura 5: Diagrama de análise da trajetória do professor regente e o TIL



Fonte: Elaborado pelos Autores

Quanto ao **TIL**, (2) existe uma preocupação inerente ao processo de contratação do profissional que deve recrutar aquele que já tenha experiência no ambiente educacional, (2a) a seleção de profissionais de nível técnico é um tema que mereça debate e (2b) a formação na modalidade de licenciatura no curso de Letras-Libras pode ser preferível a do bacharel.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à

universidade. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, K. S. **Compreendendo as concepções de avaliação de professores de física através da teoria dos construtos pessoais**. Recife, 2008. 163 p. **Dissertação** (Ensino das Ciências). Departamento de Educação, UFRPE, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

MARCANTE, Gabriela. **A Defasagem na Formação do Tradutor e Intérprete de Libras**. (Monografia) Graduação em Letras Libras - Bacharelado. Joinville-SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188396/TCCGabriela%20Marcante%20-%20Joinville.pdf?sequence=1>>. Acesso: em 10 de maio de 2019.

NARDI, R.; CORTELLA, B. S. C. **Formação de professores de Física: das intenções legais ao discurso dos formadores**. In: XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2005, Rio de Janeiro. **Caderno de Resumos**. São Paulo - SP: Sociedade Brasileira de Física, 2005. v. 1. p. 175-175, 2005.

NOVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

SAGE, Daniel D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129.

SALES, E. S.; MONTEIRO, I. G. S.; LIMA, K. S. **Formação de professor, diretrizes da Educação brasileira para o ensino de Química e Avaliação: saberes docentes essenciais à formação docente**. In: VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2013, São Cristóvão - SE. **Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2013.

SANTANA, Izabella M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SIMÕES, Carlos. **Curso de Direito do Serviço Social**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca básica de serviço social; v. 3).

VIEIRA, Sofia L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, vol. 23,



num. 01, pp. 53-69, jan./abr. 2007.



USO DE APLICATIVOS DE LÍNGUA DE SINAIS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVAS: FACILITADOR OU DIFICULTADOR DA EDUCAÇÃO BÍLINGUE PARA SURDOS?

USE OF SIGN LANGUAGE APPLICATIONS IN INCLUSIVE LITERACY CLASSES: BILINGUAL EDUCATION FACILITATOR OR DIFFICULTATOR?

Aline Costa Simões – Pontifícia Universidade Católica (PUCSP) -
e-mail:alinecarmelita@yahoo.com.br

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 19 – Políticas Educacionais para Pessoas Público Alvo da Educação Especial

Modalidade: comunicação oral

RESUMO: Recentemente a Prefeitura Municipal de São Paulo passa por uma reorganização curricular e lançando este ano documentos norteadores de conteúdos curriculares para o atendimento aos Surdos: Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos. Dentro da abordagem bilíngue para Surdos, cabe uma análise deste currículo proposto para o atendimento deste público tanto em EMEBS – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, como em escolas regulares. Este trabalho faz uma análise das políticas públicas para a Educação de Surdos neste novo Currículo da rede municipal de S Paulo no contexto inclusivo , por meio da análise documental do currículo da cidade e do diálogo deste com alguns teóricos, também em análise documental, defensores do bilinguismo para surdos.

Palavras-chave: Políticas Públicas da Prefeitura Municipal de São Paulo. Educação de Surdos. Currículo.

ABSTRACT: Recently the São Paulo City Hall is undergoing a curriculum reorganization and this year launching documents guiding curriculum content for the care of the Deaf: Libras and Portuguese as a second language for the Deaf. Within the bilingual approach to



the Deaf, an analysis of this curriculum proposed for the attendance of this public is appropriate in EMEBS - Municipal Schools of Bilingual Education for the Deaf, as well as in regular schools. This paper analyzes the public policies for Deaf Education in this new Curriculum of the municipal network of S Paulo in the inclusive context, through the documental analysis of the city curriculum and its dialogue with some theorists, also in documental analysis, advocates of the bilingualism for the deaf.

Key word: Public Policies of the São Paulo City Hall. Deaf Education. Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Surdos passou, ao longo da história, por três abordagens filosóficas: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, que ainda existem tendo adeptos no mundo interio. A grande maioria da Comunidade Surda e pesquisadores na área da educação de surdos defendem a abordagem bilíngue que não sustenta a definição de surdez como deficiência, mas como diferença.

Essa diferença vem numa visão antropológica, com a ideologia de que o Povo Surdo não é desprovido de cultura própria, portanto a abordagem bilíngue identifica a surdez sob quatro pilares: audiológico ou biológico, cultural, linguístico e político. Assim, a Língua de Sinais é considerada a língua materna do Povo Surdo e sendo assim, é atribuída ao surdo uma característica bilíngue pois ele terá uma língua materna não oral, mas visuo espacial e na escrita, sua língua será a língua oficial do país onde está inserido. Por isso, o surdo brasileiro tem como primeira língua (L1) a língua brasileira de sinais – Libras, e aprende a língua portuguesa na modalidade escrita como sua segunda língua (L2) . A partir de sua condição bilíngue, pode tornar-se multilíngue ao aprender outras línguas.



Por muitas décadas, séculos, o surdo não era dotado de razão, de inteligência e socialmente era visto como incapaz de aprendizagens escolares como os estudantes ouvintes, porém, com a troca do ensino onde era oralizado ou treinado a falar sem que isso tivesse significado algum para os estudantes surdos, em que o uso de sinais era proibido, pela possibilidade de uso de sinais e mais que isso, tendo os sinais como língua, com estruturação e reconhecimento de língua, as aprendizagens de mundo tornam-se um pouco mais significativas, portanto, as aprendizagens, por meio da língua como forma de comunicação, mas também de identidade, tornam-se acessíveis.

A abordagem de educação bilíngue sugere duas línguas para todos. Sejam duas línguas orais ou no caso da educação de surdos, a língua de sinais e a língua do país na modalidade escrita. A proposta de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não elimina as classes ou escolas especiais, pois estas exercem um novo papel, que é itinerante e se sugere que elas façam parte de uma rede de apoio que garanta um currículo acessível para todos.

Diferente da educação de cegos, ou outros deficientes, mesmo os que possuam necessidades diferenciadas de comunicação como é o caso da comunicação alternativa e aumentativa, os surdos possuem uma condição linguística diferenciada, por sua condição bi/multilíngue. Sendo assim, é necessário um olhar para o currículo, portanto neste caso, somente as adequações ou adaptações curriculares tornarão o currículo acessível, pois para que seja acessível deve ser significativo e passível de garantir aprendizados também significativos.

Mesmo com a lei garantindo o intérprete educacional de libras muitas escolas não o possuem, por isso os surdos se comunicam como podem, porém a cultura ouvinte desconsidera pequenas questões que para os surdos são importantes como assistir um vídeo ou desenho animado sem legenda ou sem o tradutor intérprete de libras, posicionado no vídeo abaixo das visualizações ou do desenho animado ou do filme ou vídeo.

Outro exemplo é o fato de conversarem, usando a língua oral, e virarem de costas ou deixarem o surdo apenas olhando, como se ele fosse invisível. A pessoa surda vê muitas bocas se mexendo, sem compreender do que falam, do que riem e sobre o que conversam e até apontam. A pessoa surda fica totalmente alheia e perdida neste contexto.

Exemplos de exclusão no contexto da educação inclusiva que não se propõe a ter um currículo acessível para todos.

A partir daqui o artigo precisa ser completado.

A identificação completa de tais referências, incluindo os autores, título, local onde foram publicadas e os dados específicos da publicação (números de página, data de publicação) deve ser listada no final do trabalho, em ordem alfabética, de acordo com a NBR 6023. Os trabalhos deverão ser submetidos nas versões cega (sem identificação dos autores) e identificada, via sistema do evento.

2. OBJETIVO

Analisar as políticas públicas de educação bilíngue para surdos no município de São Paulo e o novo currículo da cidade.

3. FUNDAMENTAÇÃO

A fundamentação deste trabalho se baseia na abordagem educacional bilíngue para surdos, tendo como referenciais Lacerda (2011), Dorziat (2007, 2009), Strobel (2009) e outros autores que defendem este conceito, bem como teóricos que abordam currículo, tais como Freire (1987, 2007), Apple (2006) e Silva (2019).

Cada autor da abordagem educacional bilíngue para surdos a retrata sob um aspecto. Dorziat (2007, 2009) abordará assuntos relacionados as diferenças e a abordagem educacional a essas diferenças, portanto é um aspecto importante a ser pensado nas escolas inclusivas em que a surdez se torna minoria social e linguística.

Strobel (2009) trata da cultura Surda.



Lacerda (2011) ressalta a importância das duas línguas serem utilizadas por todos na escola, para que o fato de a educação ser bilíngue não só para surdos, mas para todos.

Freire (1987, 2007), Apple (2006) e Silva (2019) tratam de aspectos que envolvem o currículo e o papel de quem apresenta este currículo aos educandos, o professor. Tudo se torna currículo: os componentes a serem ensinados, a forma como o professor prepara suas aulas e se relaciona com seus educandos, a relação entre colegas, com funcionários da escola, o diálogo da escola com as famílias, com a sociedade, enfim, tudo isso é currículo e numa concepção de currículo pós crítico, os saberes não são apenas transmitidos, mas mediados por professores e construídos coletivamente numa relação dialógica.

Partindo dessa concepção de currículo e da abordagem vigente para a Educação de Surdos, é feita uma análise do currículo da cidade de S Paulo, verificando se essa proposta contempla as necessidades dos alunos surdos, em relação a sua aprendizagem escolar, por meio de análise de documentações.

Nesta parte do artigo, o autor deve fazer uma exposição e uma discussão das teorias que foram utilizadas para entender e esclarecer o problema, apresentando as e relacionando-as com a dúvida investigada.

4. METODOLOGIA

A metodologia, deste trabalho, é qualitativa e parte da análise bibliográfica e documental, da leitura de referenciais teóricos que embasam a defesa de uma educação bilíngue para surdos e de aspectos voltados a currículo e ainda da análise documental do currículo da cidade de São Paulo, sobretudo dos eixos Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO



Percebe-se que a construção deste currículo traz seus avanços, em relação ao proposto anteriormente, diante das lutas da comunidade surda, sobretudo pela afirmação de uma identidade que mostre o ser surdo, para a sociedade, não mais na concepção de deficiência, mas de diferença, pautada em quatro pilares importantes: audiológico, linguístico, cultural e político.

A abordagem bilíngue traz essa nova perspectiva sobre surdez, porém, apesar de alguns avanços sobretudo com leis que garantem acesso e permanência do aluno surdo na escola, como a contratação de intérpretes, em muitos casos isso não é suficiente para a real inclusão desse aluno surdo, inserido em classes regulares, portanto a inclusão corre um sério risco de tornar-se exclusão, por não garantir aprendizagem eficiente e eficaz, nem socialização, quando o estudante surdo se torna dependente do interprete para comunicar-se e interagir com as demais pessoas dentro e fora da unidade escolar.

Sempre que possível, a escola deve mediar mais o diálogo entre as culturas diferentes e promover ações para que todos se conscientizem das diferenças e da diversidade cultural e linguística dentro da escola.

Assim, o currículo deve ser um agente de transformação de mentalidades das pessoas e também um meio para que as aprendizagens diversas aconteçam de maneira significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação, análises e discussões dos resultados, são apresentadas as conclusões e as descobertas do texto, evidenciando com clareza e objetividade as deduções extraídas dos resultados obtidos ou apontadas ao longo da discussão do assunto. Neste momento são relacionadas às diversas ideias desenvolvidas ao longo do trabalho, num processo de síntese dos principais resultados, com os comentários do autor e as contribuições trazidas pela pesquisa. A conclusão é um fechamento do trabalho e busca responder os objetivos do estudo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Artmed: Porto Alegre-RS, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação decênio 2014-2024**. Lei nº 13.005/ 2014. Brasília-DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. LEI nº 10436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Federal nº5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

DORZIAT, Ana. **O outro da Educação**: Pensando a surdez com base nos temas Identidade/ diferença, currículo e Inclusão. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.

DORZIAT, Ana. **A inclusão escolar de Surdos**: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrellesde .et al. **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre-RS: Editora Mediação, 2007.

FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e terra: São Paulo, 1987.



KROEFF, Adriana Maria Santos. **Deficiência auditiva/ surdez**. In. GOMES, Márcio, org. Construindo trilhas para a Educação. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, org. **Uma escola duas línguas: Letramento em Língua Portuguesa e Língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LODI, Ana Cláudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação.

LODI, Ana Cláudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação. 2009.

LOPES, Márcia Corcini (org). **Cultura Surda & Libras**. Editora Unisinos: São Leopoldo-RS, 2012.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos**. Companhia das Letras: São Paulo-SP, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos**. São Paulo:SME/DOT, 2007.

_ **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: LIBRAS**. São Paulo. SME/DOT, 2008.

_ **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda**. São Paulo. SME/DOT, 2008.

_ **Referencial sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: LIBRAS**. São Paulo. SME/DOT, 2007.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos**. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da cidade : Educação Especial : Língua Brasileira de Sinais. – São Paulo :
SME / COPED, 2019.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança Surda.** Cad Cedes, Campinas, vol 26, n.69, p.205-229, maio/ago.2006.
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SILVA, Ivani Rodrigues. **Perspectiva de Educação Intercultural Bilíngue para Surdos.**
Revista Estudos linguísticos e literários nº 50, jul-dez I 2014, Salvador: pp. 120-144.
Disponível em: <file:///D:/Downloads/14815-47863-1-PB.pdf>

SILVA, Tomaz Tadeu da, org. HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Editora da UFSC: Florianópolis-SC, 2009.

ZIESMANN, Cleusa Inês. PERLIN, Gladis. VILHALVA, Shirley. LEPKE, Sonize. org. **Famílias sem Libras:** Até quando? Santa Maria-RS: Editora e gráfica Curso Caxias, 2018.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, INCLUSÃO E O APOIO AO DEFICIENTE INTELLECTUAL

EDUCATION POLICIES AND SUPPORT FOR INTELLECTUAL DISABILITIES AND INCLUSION

Érica Gois Nicochelli – Unoeste - erica_nicogois@hotmail.com
Lurdinei de Souza Lines Coelho – Unoeste – lurdineiejoao@hotmail.com

Linha: Educação Especial e Inclusiva ou Educação a Distância

Eixo Temático: (Eixo 13 - Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva)

Modalidade: Pôster

RESUMO: O presente artigo se constitui em compreender as leis que regem a inclusão objetivando que crianças com deficiência intelectual inseridas nas escolas públicas de ensino tenham garantido o direito ao professor de apoio e ensino de qualidade, através de abordagem qualitativa e análise documental das políticas educacionais e leis que a fundamentam.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Professor de apoio. Inclusão.

ABSTRACT: This article consists of understanding the laws governing inclusion with a view to ensuring that children with intellectual disabilities in public schools have the right to quality support and education, through a qualitative approach and document analysis of educational policies and laws that underpin it.

Key word: Intellectual Deficiency. Supporting Teacher. Inclusion.



1. INTRODUÇÃO

O presente artigo se constitui ao fato de que alunos com deficiência intelectual inseridos nas escolas públicas de ensino regular brasileiras ainda não tem garantido o direito ao professor de apoio, à mercê de um Estado que tem como discurso a crise econômica enfrentada pelo país. No entanto, o aluno matriculado em uma escola regular tem direito a uma educação de qualidade, inclusiva, justa e igualitária e, as implicações no ambiente escolar deixam claro que a presença deste profissional é primacial.

Para fins de explicitação, externamos ideias rebuscadas no texto “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, em que Vygotsky (1931) comenta a tendência de aproximação da escola especial para a escola comum:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais (Vygotsky, 1931, p.149 apud SILVA 2007).

Garantir, apenas o acesso e permanência desses alunos no ensino regular não é suficiente do ponto de vista educativo que defende Vygotsky, a menos que sejam assistidos por toda equipe pedagógica cotidianamente, havendo um trabalho integrado com todos da comunidade escolar e acima de tudo, caso seja detectado e avaliada a necessidade de um professor de apoio, que este consiga, de fato, desenvolver um trabalho colaborativo com o professor regente a fim de auxiliar os alunos com deficiência intelectual em suas limitações, proporcionando caminhos que os levem a uma aprendizagem significativa, produtiva e prazerosa. É importante destacar também, que a inserção destes discentes nas escolas



regulares, seria mais efetiva, se todos os casos avaliados sob a ótica da coerência e do bom senso na disponibilização de um professor de apoio, tivessem este direito garantido, seja via escola, diretoria de ensino, secretaria da educação ou por ação judicial. Além disso, a inclusão, propriamente dita, não somente do aluno no ambiente escolar, mas também quanto à aprendizagem dos saberes curriculares, preparando substancialmente para viver em sociedade demonstraria que este profissional faz a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

2.JUSTIFICATIVA

O interesse pelo assunto abordado neste artigo acerca do direito à educação especial, ficou concebido pela própria Constituição Federal de 1988, em seu art. 205 que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” . Agregando a esta lei, temos duas leis que regulamentam, complementam e asseguram o Direito à Educação. São elas: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), de 1996. Conjuntamente, nota-se que estes mecanismos propiciam uma escola pública para todos, visto que nenhuma criança, adolescente ou adulto fique fora da escola por ausência de vaga.

Além disso, a educação já constava como um dos direitos humanos, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em seu art. 26:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser

humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Analisando por este filtro de documentos legais, a observância da “escola para todos” , da “educação de qualidade para todos” , constata-se que o direito a educação aparece de forma homogênea, como se todos os alunos fossem ser recebidos de igual maneira nas escolas, como se todos realmente fossem ser desenvolvidos nas suas potencialidades de igual modo. Todavia, não é isso que ocorreu, nem o que vemos na prática de muitas escolas, que separam os alunos por “ excelentes ” , “ bons ” , “ fracos ” e “ muito fracos ” em salas determinadas por letras A, B, C e D. Por outro lado, sabemos que hoje há um espaço também grande para a heterogeneidade, muitas salas além de mesclar os alunos com níveis de aprendizagem, dificuldades e defasagens diferentes, foram obrigados, por lei, a matricular e aceitar alunos com deficiência com a finalidade de incluí-los nas salas regulares. Este direito foi decretado pela Constituição Federal de 1989 em seu art. 2º :

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo a infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Segundo à Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AADID 2010, p. 1) a deficiência intelectual caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade,



determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

Na Deficiência Intelectual a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo, que acontece antes dos 18 anos, e que prejudica suas habilidades adaptativas. Já a doença mental engloba uma série de condições que causam alteração de humor e comportamento e podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade (APAESP).

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação brasileira tem se modificado expressivamente ao longo dos anos com relação à inclusão escolar, levando em consideração os novos olhares das políticas públicas educacionais, a legislação vigente e também o que tem sido feito diante da diversidade dentro do espaço-escola. Ainda que a escola não seja o único meio de socialização do indivíduo é um dos mais importantes espaços, já que crianças e adolescentes passam boa parte de seu dia nas instituições de ensino e por longos anos.

Percebe-se que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) tem ocorrido um avanço significativo relativo à educação especial, que foram aprimorados por meio de documentos internacionais, sendo o Brasil um país signatário, tais como: Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Declaração de Montreal (2001). Além disso, destacam-se aqui a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), outros decretos, portarias e resoluções recentes.

Analisando os avanços já obtidos por meio de documentos nacionais e internacionais de caráter legal quanto à inclusão, um documento pertinente de



discussão que gerou polêmica e diferentes interpretações é o da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva cujo objetivo é:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Apesar da existência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e de todas as legislações vigentes acerca do tema em questão, nota-se que o modelo de “educação para todos”, de uma escola inclusiva acabam recaindo negativamente na constatação de uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa.

Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade atraso e fracasso escolar (ALMEIDA, 2012, p. 151).

Segundo Freire (1996) “É de inclusão que se vive a vida. É assim que os homens aprendem, em comunhão. O homem se define pela capacidade e qualidade das trocas que estabelece e isso não seria diferente com portadores de necessidades educacionais especiais” .

Quanto à deficiência intelectual, antes definida com “deficiência mental”, “retardo mental”, encontra-se conceitos técnicos quanto ao diagnóstico, observando dois aspectos:

- Funcionamento cognitivo ou intelectual: capacidade do cérebro da pessoa para aprender, pensar, resolver problemas, encontrar um sentido no mundo;
- Funcionamento ou comportamento adaptativo: competência necessária para viver com autonomia e independência na comunidade em que se insere.

É nesta perspectiva que a deficiência intelectual é descrita pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010, p. 1) como a “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” .

Para Vygotsky (1997) a deficiência não deve ser vista como um aspecto simplesmente orgânico, como uma espécie de defeito. É preciso que as crianças com deficiência perpassem por restrições contundentes no campo social para que se desenvolvam. Ou seja, “as particularidades psicológicas da criança com deficiência têm a base não só no núcleo biológico, e sim no social.” (VYGOTSKY, 1997, p.81).

4. OBJETIVO GERAL

- Compreender, por meio de legislações e documentos oficiais, a importância do professor de apoio na inclusão efetiva dos alunos que possuem deficiência intelectual garantindo-lhe o acesso aos conhecimentos e uma aprendizagem significativa.



4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar leis que asseguram a inclusão, o apoio especializado e a presença do professor de apoio em auxílio às crianças com deficiência intelectual;
- Compreender as leis e os documentos sobre a inclusão e os alunos com deficiência intelectual.

5. METODOLOGIA

O presente artigo é de natureza qualitativa, bibliográfica e análise documental.

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

O instrumento de pesquisa bibliográfica foi feito com a intenção de reunir as informações e dados sobre a deficiência intelectual e sua relação com a escola que serviram de base para construção da investigação proposta a partir de tema escolhido.

5- RESULTADOS

São auspiciosas as reflexões em torno das políticas educacionais inclusivas. Houve ascensão, assim como o elevado número de matrículas na rede de ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais, o que é significativo, entretanto, mudanças são necessárias e urgentes, na qualidade da educação e apoio às aprendizagens discentes.



6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu apresentar todos os princípios que endossam a necessidade de vários apoios para que a inclusão ocorra, inclusive ressaltar a importância do professor de apoio. Nos fundamentamos em leis e na experiência como professora diante da própria realidade escolar, por observar situações rotineiras em escolas que lecionamos a presença do apoio seria de grande valia resguardando os direitos dos alunos que possuem deficiência intelectual, preservando-os de qualquer negligência, discriminação, indiferença e exclusão dentro da sala de aula, no interior da escola bem como fora dela.

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG. n. 1-2, p. 61 - jan./dez. 2012.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES- AAIDD. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES- AAIDD. Definition of Intellectual Disability. Washington, D.C: AAIDD, 2016. Disponível em <<https://aidd.org/intellectualdisability/definition#.V18LLvkrKUK>>. Acesso em
- APAE SÃO PAULO. O que é deficiência intelectual? Disponível em: <http://autapaesp.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/Paginas/o-que-e.aspx>
Acesso em: 15/07/2017

BAUER, Martin W., GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 16/07/2017

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 16/07/2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 16/07/2017.

Coleção Manual de Direitos Humanos - volume 07 Direito Humano a Educação - 2ª edição - Atualizada e Revisada. Novembro 2011

DECRETO Nº 58.658, DE 4 DE DEZEMBRO DE 2012 - Institui o "Programa Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Intelectual" e das providências correlatas.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUES, R. M. O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual. Disponível: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf > Acesso em: 18/07/2017.



LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: pontos e contrapontos, Rosângela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar- O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

REIS, Rosângela Leonel dos; ROSS, Paulo Ricardo. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular. UFPR. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WMA, 1997.

UNITED NATIONAL EDUCATIONS. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008. Inclusão escolar: pontos e contrapontos, Rosângela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.



INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR BOLSISTAS DO PROGRAMA APOIADOR DO NAIA/UNIFESSPA

INCLUSION AND ACCESSIBILITY: EXPERIENCES LIVED BY SUPPORTERS OF THE NAAI / UNIFFESPA PROGRAM

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo – UNIFFESPA – luceliaccr14@gmail.com
Thayná Cristina Dias e Dias – UNIFFESPA – thaynadias55@hotmail.com
Eline Maiara Belém de Mesquita – UNIFFESPA – e-mail: elinemesquita04@gmail.com
PROEX/UNIFFESPA

Linha: Educação Especial e Inclusiva

Eixo Temático: Eixo 21 – Inclusão no ensino superior

Modalidade: comunicação oral

RESUMO: A presente pesquisa visa identificar a atuação de bolsistas apoiadores na Universidade do Sul e Sudeste do Pará, através do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA). A criação deste núcleo se atribui ao programa INCLUIR (2013), com o intuito de garantir a permanência dos discentes com deficiência, por meio de políticas afirmativas. Dentre essas, tem-se a criação do programa apoiador, no qual o bolsista atuará diretamente com o aluno com deficiência dentro e fora da sala de aula. Dessa maneira, os papéis que o apoiador desempenha na inclusão e permanência dos alunos com deficiência são para todos os níveis de acessibilidade. Logo, foi realizada uma pesquisa estruturada por meio de um formulário pelo *google docs*, com dezessete perguntas de caráter quantitativo e qualitativo, para analisar as experiências obtidas pelos bolsistas apoiadores, obtivemos as respostas de dezesseis bolsistas, sendo que atualmente no núcleo tem vinte e um bolsistas apoiadores. Para o ingresso na bolsa, são lançados editais, no qual não exige muitos critérios, no entanto, encontramos uma diversidade de gêneros, cursos e idade. Portanto, o trabalho aponta situações positivas e negativas que direcionam para uma melhoria do serviço em educação especial do público que a requer.

Palavras-chave: Educação Especial. Acessibilidade. Bolsista Apoiador

ABSTRACT: The present research aims to identify the performance of supporting scholarship holders at the University of the South and Southeast of Pará, through the Nucleus of Accessibility and Academic Inclusion (NAIA). The creation of this nucleus is attributed to the program TO INCLUDE (2013), with intention to guarantee the permanence of the learning with deficiency, by means of affirmative politics. Amongst these, it is had creation of the supporter program, in which the scholarship holder will act directly with the pupil with deficiency inside and outside of the classroom. In this way, the papers that the supporter plays in the inclusion and permanence of the pupils with deficiency are for all the accessibility levels. Soon, docs was carried through a research structured by means of a form for Google, with seventeen questions of



quantitative character and qualitative, to analyze the experiences gotten for the scholarship holders supporters, we got the answers of sixteen scholarship holders, being that currently in the nucleus it has twenty and supporting scholarship holders. For the entry into the stock market, proclamations are launched, in which it does not demand many criteria, however, we find a diversity of sorts, courses and age. Therefore, the positive work points and negative situations that they direct for an improvement of the service in special education of the public who requires it.

Key word: Special education. Accessibility. Supporter Scholarship.

1. INTRODUÇÃO

Com o advento do capitalismo, a luta de classes tornou-se mais acirrada, e a educação passou a ser instrumento de dominação de classe e grupos menos favorecidos passam a ser excluídos do sistema de ensino, entre estes, as pessoas com deficiência. Historicamente as pessoas com a condição de deficiência lutam para terem assegurados direitos que naturalmente são concedidas a todos os cidadãos.

As mudanças nesse cenário começam a acontecer em razão de vários fatores, entre os quais, os movimentos sociais, que se fortalecem a partir da década de 80 e, recrudescem nos anos seguintes. Vale destacar que a tomada de posição política desse grupo foi essencial para a conquista de direitos em todos os setores da sociedade. (CARDOZO, 2017). Portanto, o debate sobre políticas que garantam a inclusão das pessoas com a condição de deficiência seja no âmbito escolar ou quaisquer outros setores da sociedade vêm ocorrendo desde o fim do século XIX.

É salutar destacar que o atual contexto educacional, no que diz respeito a política de educação especial, foi se construindo tendo como base importantes documentos internacionais e nacionais. Dentre os que influenciaram significativamente na política de inclusão brasileira estão a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1994), Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008).



"[...] O direito de educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora⁵ de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados" (Brasil, 1994, p. [3])

A Constituição Federal no que diz respeito a educação assegura nos artigos 205, 206 e 208, entre outros pontos que a educação é um "direito de **todos** (grifo nosso) e dever do Estado; igualdade de acesso e permanência na escola; e deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Conclui-se, portanto, que todos devem estar matriculados na rede de ensino. Sendo assim, a escola não pode se negar a matricular alunos, sob quaisquer alegações. Dito de outro modo a escola tem que receber a todos, inclusive, os alunos com a condição de deficiência.

Esse conjunto de preceitos legais, busca o fim da exclusão dos alunos com deficiência do sistema educacional.

[...] os atuais marcos normativos e legais rompem com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2010, p. 8).

Considerando o contexto educacional o governo brasileiro amplia os investimentos nas instituições federais de ensino superior, buscando com isso estimular e democratizar a expansão nesse nível educacional. No decorrer dos anos a educação superior recebeu investimentos que culminaram na criação de novas universidades, novos cursos e conseqüentemente mais vagas. A democratização e expansão do ensino superior possibilita o processo de acesso e permanência nas IFES, implementado por uma série de leis, portarias, decretos e programas. Nessa conjuntura tem-se a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará por desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA. A Unifesspa foi criada pela Lei no 12.824 de 2013, e nasce

multicampi, com unidades nas cidades de Rondon do Pará, Xinguara, São Félix do Xingu e Santana do Araguaia, estabelecendo sua sede na cidade de Marabá-PA.

A recém-criada universidade tem buscado aprimorar suas políticas afirmativas para os públicos que atende, buscando, ser em uma universidade mais inclusiva. Partindo deste ideal, a resolução N° 064, de 29 de outubro de 2015, determina que cada curso reserve duas (2) vagas para pessoas com deficiência, para além das já estabelecidas na Lei 12.711/2012, no art. 1º e 3º, que prevê a reservada vagas para o público alvo da educação especial nas universidades públicas brasileiras. Atualmente, a UNIFESSPA oferta cinco (5) vagas para pessoas com deficiência por curso.

Considerando o contexto educacional inclusiva é criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), com a finalidade de garantir o acesso das pessoas com a condição de deficiência nas instituições de Ensino Superior – IFES. O referido programa tem por objetivo fomentar a criação e consolidação dos núcleos na IFES. O Decreto Federal N° 7.611 de 17 novembro de 2011 (BRASIL, 2011, p. 3), prevê o papel dos núcleos de acessibilidade nas IFES tendo como um dos objetivos “[...] eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”.

Nessa perspectiva, criou-se no ano de 2014, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA/ UNIFESSPA, atendendo ao disposto no programa INCLUIR, visando garantir a acessibilidade na educação superior, pleiteando condições de acesso e permanência.

Cabral (2018) analisa que:

[...] as políticas de reconhecimento das diferenças são apresentadas com o objetivo de contribuir com a desconstrução de situações de segregação e/ou estender o campo dos direitos civis e políticos. É nessa dimensão que se situam o que denominamos, atualmente, de ações afirmativas, as quais progressivamente têm adentrado as políticas nacionais, inclusive no âmbito das estratégias para a democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil.



Considerando a fala do autor podemos afirmar que as políticas públicas de inclusão no âmbito do ensino superior vêm contribuir na promoção da inclusão e acessibilidade nas instituições de ensino superior, contribuindo para eliminar as barreiras atitudinais e de acessibilidade.

Atualmente com quatro (4) anos de criação, o núcleo já passou por diversas mudanças, pois obtiveram uma demanda maior de discentes com deficiência para apoiar, dessa maneira, um aumento no número de servidores técnicos para dar apoio e implementar os serviços prestados. Com isso, houve a separação dos serviços, dividindo-os por departamentos, sendo assim, o NAIA conta hoje com seis (6) setores, os quais são: coordenação geral, secretária executiva, AEE, formação, inclusão acadêmica e acessibilidade. Frisando aqui o que precisa ser garantido nas IFES:

[...] oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Aqui especificamente dedica-se ao setor de acessibilidade, que trata sobre questões relevantes ao papel do apoiador, como acessibilização de matérias para os discentes com deficiência, áudio descrição de imagens, gráficos, filmes, tabelas, impressão braile, dentre outras. Enfatiza-se que todos os departamentos têm o mesmo objetivo, promover a inclusão e permanência dos discentes com deficiência no ensino superior, seja por meio de formação com os docentes desses alunos, seja por meio da assistência social ou pela acessibilidade e inclusão acadêmica destes alunos. De acordo com o documento orientador do Programa De Apoiadores A Discentes Com Deficiência Em Ações De Acessibilidade E Inclusão - PADDAAI (2018):

Atualmente, uma das principais ações para o apoio ao ensino dos discentes com deficiência da Unifesspa é o "Programa de Apoiadores a Discentes com

Deficiência em Ações de Acessibilidade e Inclusão” que viabiliza um apoio específico demandado por discentes com deficiência, a partir da atuação de bolsistas orientados pela coordenação do NAIA. (PADDAAI, 2018, p. 6)

O programa apoiador de discentes do público alvo da educação especial, teve um aumento de bolsistas, haja vista, que de 2014 a 2018 houve um aumento significativo no acesso ao âmbito acadêmico da UNIFESSPA de pessoas com deficiência, inclusive de negros e indígenas. A partir dos dados obtidos pelos departamentos administrativo e inclusão acadêmica, houve um aumento, tendo atualmente mais de setenta e nove (79) alunos que ingressaram na universidade, dentre estes, oito (8) estão com matrículas trancadas. Dos bolsistas de apoio, atualmente temos vinte e um (21), sendo assim, este trabalho irá analisar a atuação destes discentes apoiadores, a fim de retratar as experiências realizadas no âmbito da bolsa.

2. OBJETIVO

Identificar qual é a percepção dos bolsistas apoiadores, no desenvolvimento de sua função, e como a bolsa de apoiador a inclusão e permanência de discente público alvo da educação especial, sensibiliza na sua vida acadêmica.

3. FUNDAMENTAÇÃO

Essa pesquisa de fundamenta, além de marcos históricos legais que já foram citados neste trabalho, onde especificamos aqui o Programa Incluir em seus diversos tópicos elucida a promoção de acessibilidade e inclusão por meio de vários fatores, são estes:

Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva. (...).

d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens. (BRASIL, 2004, p. 14).

Além do programa mencionado, artigos de autores como (CASTRO & ALMEIDA, 2014; PEREIRA, FACIOLA et al, 2017; PEREIRA, 2008; CABRAL, MELO, 2017) analisam a inclusão no ensino superior, por meio de cotas, acessibilidades arquitetônica, atitudinais, implementação (ou falta) de programas que visam o acesso e permanência, questões estas, que vão de encontro em grande medida ao trabalho desempenhado pelos bolsistas apoiadores do NAIA/UNIFESSPA.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa visa investigar como vem se desenvolvendo a bolsa de apoiador, seja com o discente com deficiência, ou, docente, colegas de classe. Assim como questões o qual se referem sobre ao curso, gênero e idade do apoiador, com o sentido de compreender a atuação do próprio sujeito, o qual estar sendo analisado (Bogdan e Biklen, 1994).

Ao que concernir que o mesmo autor ressalta que a pesquisa qualitativa, sendo uma delas que trata o presente artigo tem o papel de:

(...) agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16).

A pesquisa que se anuncia está inserida no âmbito das ciências humanas e sociais, unindo pesquisas quali-quantitativa. Denzin & Lincoln (2006, p. 23) esclarecem que:

[...] os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos.



Desse modo, a pesquisa foi realizada com os bolsistas apoiadores na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, que dispõe de 21 bolsistas apoiadores, no entanto, devido ao período de recesso, apenas 16 responderam à pesquisa. Para isso, foi realizado, inicialmente um formulário pelo *google docs*, produzindo dados qualitativos e quantitativos (Bogdan e Biklen, 1994). Dispondo de 17 perguntas, dentre elas 8 quantitativas e 9 de caráter qualitativo com a finalidade de analisar as experiências dos apoiadores tanto em sala de aula como na parte de acessibilização de matérias dentro da sala do NAIA.

Considerando os dados adquiridos no instrumento utilizado para obter os dados, foi possível obter resultados sobre o período de ingresso a bolsa, cursos, pontos positivos e negativos como apoiador, experiências exitosas ou desagradáveis e as interfaces do “ser apoiador”.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O NAIA/UNIFESSPA tem o papel de contribuir para a inclusão das pessoas com deficiência que ingressam no ensino superior, definido como propósito:

(...) assessorar o ensino e a formação dos alunos com deficiência, de modo articulada com as Pró-Reitorias da Unifesspa, ofertando o Atendimento Educacional Especializado e acessibilização aos alunos com deficiência da Unifesspa, apoiando sua inclusão acadêmica; promover espaços de formação continuada, desenvolvimento de tecnologias assistivas e produção de material pedagógico adaptado para alunos da Unifesspa. (PADDAAI, 2018, p. 5)

Para isso, conta com a atuação dos bolsistas apoiadores que tem por função auxiliar discentes com deficiência dentro e fora da sala de aula, com áudiodescrição, escriba, leitor, guia e acessibilização de materiais para leitores de tela ou fonte ampliada. A seleção dos bolsistas que atuarão como apoiadores do núcleo de acessibilidade e inclusão acadêmica não utilizam critérios de gênero, curso ou idade, por isso, os bolsistas

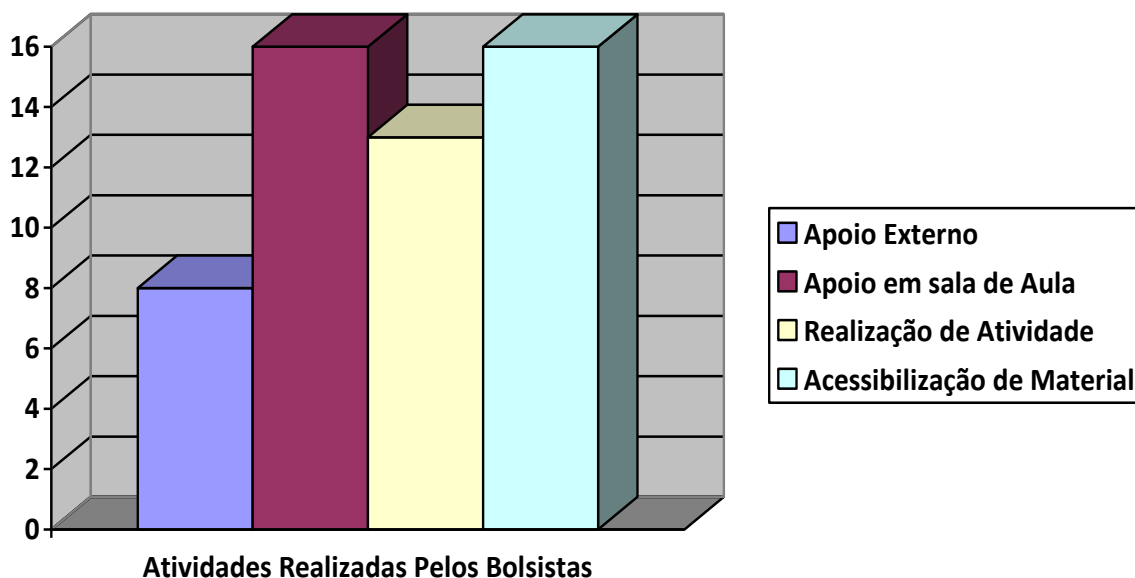


que atuam ou atuaram no NAIA 68,8% são do gênero feminino, enquanto que 31,3% são do gênero masculino.

Em relação aos cursos, tais editais são abertos a todos os curso, ou seja, não se limita as licenciaturas ou a cursos específicos, o NAIA, na verdade, abrange todos os cursos da UNIFESSPA, com apenas um critério, os discentes devem ter um período de (4) quatro horas de disponibilidade, cumprindo uma carga horária de (20) vinte horas semanais. Portanto, no núcleo, temos um número maior de bolsistas de licenciatura, contudo, isso não anula a entrada de bacharéis na bolsa, pois o universo da inclusão é amplo e abrange todas as áreas. Logo, dos cursos, (4) quatro são bacharelados e (9) nove são licenciaturas.

A UNIFESSPA cumpre a política de cotas disponibilizando de 4 a 5 vagas em cada curso para pessoas com deficiência, com isso, este público ganhou uma quantidade significativa na universidade e conseqüentemente aumentaram as demandas do NAIA/UNIFESSPA. Neste sentido, tiveram que abrir mais editais de bolsa apoiador, sendo assim, os bolsistas apresentam períodos de ingresso diferentes, entretanto, não interfere na sua atuação, pois as formações acontecem no decorrer de suas atuações. Partindo disso, percebemos que existem bolsistas, o qual ingressaram no ano de 2016, mas também, bolsistas que ingressaram no ano de 2018. Para melhor exemplificar, segue a baixo um gráfico e que mostra o ano de ingresso e as práticas desenvolvidas no Núcleo por cada bolsista.

Representação gráfica das atividades realizadas pelos Bolsistas do Programa Apoiador do NAIA/UNIFESSPA em 2018.



Fonte: próprios autores.

No gráfico acima, percebemos que no NAIA duas atividades são de suma importância, a primeira é a acessibilização de materiais (representada pela cor amarela), no qual os materiais são adaptados para leitores de tela, fontes ampliadas, materiais tridimensionais e etc., seguindo de acordo com a necessidade demandada pelas pessoas com deficiência. E a segunda é o apoio a pessoas com deficiência em sala de aula (representado pela cor cinza), que proporciona ao aluno a inclusão na sala de aula.

Partindo desse pressuposto, analisaremos os relatos dos discentes, para fins éticos, neste trabalho preservaremos a identidade dos colaboradores, sendo assim, utilizaremos de nomes fictícios para representar os bolsistas apoiadores. Dessarte, perguntamos aos bolsistas quais os pontos positivos e negativos do programa apoiador oferecida pelo NAIA/UNIFESSPA:

Pontos positivos: auxílio à permanência e aprendizado do discentes na Universidade, possibilidade de acesso ao conteúdo de acordo com as especificações de cada



discentes, ou seja, material adaptado; esclarecimentos sobre seus direitos e deveres, empoderamento dos alunos com deficiência, estimulação da autonomia.

Pontos negativos, em alguns momentos devido o número reduzido de apoiadores em detrimento aos apoiados, acaba por causar sobrecargas de trabalho. (Bolsista Luane, 2018)

Pontos positivos: Aprender mesmo que seja em uma aula outras matérias de diferentes cursos. Ajudar amenizar as barreiras mesmo que mínimas para formação do discente.

Ponto negativo: Bom, acho que um ponto que se pode dizer que é negativo, que a bolsa é muito puxada em certos períodos do ano. (Bolsista Gabrielle, 2018)

A partir das respostas, observa-se que os bolsistas colocam como ponto positivo a troca de vivências em prol da aprendizagem na área da educação especial e o auxílio prestado pelo núcleo, que garante a permanência e dos discentes com deficiência na universidade. Dos pontos negativos, a falta de comunicação entre os bolsistas e os discentes apoiados e entre os próprios bolsistas são as maiores reclamações. Essas práticas interferem no funcionamento do núcleo, pois se um discente não avisa que não terá aula o bolsista que foi disponibilizado deixa de fazer uma atividade interna e como consequência disso, não agilizará o serviço de acessibilidade.

Ainda na análise da atuação dos apoiadores, uma das atividades mais realizadas é o acompanhamento em sala de aula, descrita por alguns bolsistas em nosso questionário. Perguntamos como é a relação com os docentes, com a turma e com os discentes com deficiência: A partir das respostas, observa-se que os bolsistas colocam como ponto positivo a troca de vivências em prol da aprendizagem na área da educação especial e o auxílio prestado pelo núcleo, que garante a permanência e dos discentes com deficiência na universidade. Dos pontos negativos, a falta de comunicação entre os bolsistas e os discentes apoiados e entre os próprios bolsistas são as maiores reclamações. Essas práticas interferem no funcionamento do núcleo, pois se um discente não avisa que não terá aula o bolsista que foi disponibilizado deixa de fazer uma atividade interna e como consequência disso, não agilizará o serviço de acessibilidade.



Ainda na análise da atuação dos apoiadores, uma das atividades mais realizadas é o acompanhamento em sala de aula, descrita por alguns bolsistas em nosso questionário. Perguntamos como é a relação com os docentes, com a turma e com os discentes com deficiência:

Sempre tive uma boa relação com os docentes, quanto com a turma, dentre tantos acompanhamentos já realizados em relação a isso há uma parceria e isso vi em um acompanhamento ao discente de economia no qual a docente já levou um gráfico acessibilizado facilitando assim a descrição que tive que fazer ao discente[...] (Bolsista Vanessa, 2018)

Todas as minhas experiências foram benéficas, porém só o que percebi como ponto negativo é que os professores e alunos as vezes ignoram o aluno com deficiência presente em sala (Bolsista Vitor, 2018)

Percebemos com as respostas que nem sempre os discentes apoiadores são bem recebidos na sala de aula é preciso que haja formações que mostrem a comunidade acadêmica a verdadeira função do bolsista na sala de aula. Partindo deste pressuposto, temos que evidenciar a função do docente no processo de inclusão do aluno com deficiência na sala de aula, garantindo o direito deste discente ao ensino de qualidade e acima de tudo o respeito. Vale ressaltar que, os discentes com deficiência não contam apenas com serviços pedagógicos, mas também com serviços assistenciais, para que possa efetivar as políticas afirmativas dentro da universidade e assegurar a inclusão dentro da instituição.

Contudo, na parte pedagógica, o NAIA informa aos institutos, faculdades e docentes que precisam levar para o NAIA o material para ser adaptado ao aluno com deficiência com no mínimo 40 dias de antecedência, entretanto, ainda se tem uma forte rejeição por parte desses setores.

No que concerne à influência que as experiências obtidas no NAIA levarão aos bolsistas apoiadores, perguntamos qual a os impactos que a bolsa apoiador traz para a sua formação social e acadêmica:

O impacto causado é de grande valia, isso nas duas áreas. Na vida social, enxergo todos os meios acessíveis por onde ando, se os carros estão estacionados na vaga destinada



às pessoas com deficiência, de não sentar nas cadeiras também destinadas a elas, enfim, gerou um impacto muito grande porque um dia serei professor e quando me deparar com um aluno que faz parte desse público, saberei um pouco do caminho a seguir. Por sua vez, na vida acadêmica, o impacto fez eu modificar os olhos para os slides e tento até modificar os olhos dos meus colegas de curso, colocando em alguns slides um fundo preto e letras brancas porque seria o mais próximo para um aluno com baixa visão. Eu também sou um dos coordenadores do CA (Centro Acadêmico) do meu curso, o que isso tem de importância? Muita coisa. Certa vez, teve uma eleição para coordenador do curso e fiz a comissão eleitoral colocar um parágrafo no que se refere a disponibilizar um computador para discentes com deficiência visual com os programas de computadores NVDA e DosVox, além de sugerir na reformulação do PPCL (Projeto Político do Curso de Letras) o olhar para as Noções de Braille para a disciplina optativa Alfabetização e Letramento. (Bolsista Cristiano, 2018)

Nota-se que o NAIA é de suma importância para a diminuição de barreiras que impedem a inclusão na Unifesspa. Sendo assim, uma barreira enfrentada e vencida pelo núcleo na vida do apoiador é a atitudinal, pois a partir das experiências adquiridas no núcleo, seu olhar social vai ser capaz de efetivar o direito de uma pessoa com deficiência. Seja na universidade ou fora dela as atitudes das pessoas sem deficiência são cruciais para uma sociedade inclusiva.

Outra questão que deve-se enfatizar é o fato de os bolsistas entrarem no NAIA, sem uma formação na área da educação especial e devido a grande demanda e a emergência para a inclusão das pessoas com deficiência na universidade, a noção sobre como atuar com as pessoa com deficiência acontece de duas formas, a primeira por meio de uma conversa explicativa informando qual o papel do bolsista apoiador, noções básicas de como guiar uma pessoa com deficiência visual e como acessibilizar materiais didáticos. A segunda forma de aprender a atuar com pessoas com deficiência é a partir das experiências adquiridas com o próprio discente apoiado, prática na adaptação de materiais didáticos e em leituras sobre a área durante o horário da bolsa. Portanto, as atividades desempenhadas por bolsistas apoiadores do NAIA/UNIFESSPA, são importantes tanto para garantir uma educação adequada aos discentes com deficiência, diminuindo barreiras arquitetônicas, atitudinais, etc. quanto para gerar um crescimento



social e profissional, seja qual for o curso e assim contribuir na formação de uma sociedade menos excludente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, nota-se que uma das barreiras sofridas pelos bolsistas é a falta entendimento por partes dos docentes sobre o programa apoiador e seu papel dentro de sala, como também sobre o processo de inclusão, a qual o aluno com deficiência tem direito. No entanto, isso não interfere significativamente na efetivação do serviço do Apoiador, pelo contrário, acaba por influenciar na formação profissional deste bolsista, levando em consideração as experiências adquiridas nas formações exercidas pelo NAIA/UNIFESSPA, pelas práticas em sala de aula com discente com deficiência ou pelo manuseio de tecnologias assistivas para a acessibilização de materiais e adaptações de acordo com a demanda de cada discente.

Contudo, nas vivências com os discentes público alvo da educação especial, na maioria das respostas obtidas, percebemos que houve uma transformação na vida dos bolsistas, no que relaciona ao olhar sensibilizado para o próximo, inclusive pessoas que apresentam dificuldades sensoriais, físicas ou psíquicas e que esse olhar vai influir na sua vida profissional, ou seja, o NAIA não faz um trabalho pensando apenas no presente, pensa-se no futuro, mas não apenas do apoiado, mas também do apoiador e nas suas atitudes profissionais futuras, pois o discente que entra no NAIA como apoiador não sai da mesma maneira, com o mesmo pensamento, sai querendo sempre ser ou fazer o melhor, pensando nas especificidades de cada pessoa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/ SECADI. **Programa Incluir**, de 26 de Abril de 2013. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303m> >. Acesso em 27 jul. 2018.



BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 25 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação / SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Portaria nº 948/2007. Brasília, DF: MEC, 2008.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2018, v. 26, n.57. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. S. et all. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006, p. 15-41.

NAIA. **Programa De Apoiadores A Discentes Com Deficiência Em Ações De Acessibilidade e Inclusão - PADDAAI,** Marabá, 2018.