



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Educação Especial

Organização:

Paula Almeida de Castro
Ezer Wellington Gomes Lima

ISBN: 978-65-86901-86-3

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.000



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO ESPECIAL

ORGANIZAÇÃO
**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
EZER WELLINGTON GOMES LIMA**



realizeventos
Científicos & Editora



Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação especial/ organizadores, Paula Almeida de Castro, Ezer Wellington Gomes Lima. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

681 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.000

ISBN 978-65-86901-86-3

1. Educação 2. Educação especial. 3. Necessidades educacionais especiais. I. Título. II. Lima, Ezer Wellington Gomes.

21. ed. CDD 371.9

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Ailton Barcelos da Costa (UFSCAR)

Andrezza Belota Loes Machado (UEA)

Andrialex William da Silva (UFRN)

Antonio Michel de Jesus de Oliveira
Miranda (UNICAP)

Aureliana da Silva Tavares (UFPB)

Aziel Alves de Arruda

Camila Soncini Nogueira (UFR)

Edêlma Targino (UNIFIP)

Edinei Messias Alecrim (CENTRO UNIVERSITARIO-UNIFAEEL,
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA)

Elaine Reis Laureano (UFPB)

Elayne Cristina Rocha Dias (UFMG)

Gislene de Araújo Alves (IFRN)

Ítalo Soares da Silva (UERN)

Jammerson Yuri da Silva (UFRN)

Joab (UEA)

José Alves de Oliveira Neto (IFCE)

Loide Leite Aragão Pinto

Luciana Lenira de Souza (USFX)

Luis Carlos dos Santos (CRAS - AGUIMAR MENDONÇA)

Magali Inês Pessini (IFSC)

Maria Aparecida Dantas Bezerra (UNISC)

Mirtes Ribeiro de Lira

Molise de Bem Magnabosco (UNESP)

Monica Dias de Araújo (UEA)

Nysherdson Fernandes de Barros (FPB)

Patrícia Bernardi Rockenbach (UFR)

Patrícia Mara dos Santos Machado

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Priscilla Ramos Figueiredo Cunha (SECRETARIA MUNICIPAL DE
ITABORAÍ)

Raíssa Matos Ferreira (UFAL)

Roberta de Sousa Mélo (UNIVASF)

Samuel Vinente da Silva Junior (IFSP)

Soraia Silva Prietch (UFR)

Vanessa da Silva Balbino (UFRJ/UFF)

Vilma Aparecida Bianchi (UNESP)

Wesley Pereira da Silva (SEDUC-DF)

PREFÁCIO

A Educação Especial na perspectiva da Escola Inclusiva tem sido alvo de inúmeros discursos que contemplam os limites e possibilidades do estudante com deficiência. Esses discursos revelam reconhecimento de sujeitos e saberes múltiplos, mas não conseguem superar o fato de a escola ainda insistir em manter disciplinas, currículo, práticas de ensino e avaliação rígidos, ou seja, uma prática dominante e centralizadora, pautada apenas no estudante IDEAL: o sujeito cognoscente.

Decerto, a escola atual convive com múltiplas dificuldades acerca do reconhecimento e do direcionamento das diferenças, dentre elas: o desconhecimento dos princípios norteadores da importância e seriedade da inclusão; o descomprometimento e carência de investimento na formação docente; a desvalorização do sujeito; e a luta diária contra o “capacitismo”. Posto isto, existe uma necessidade pulsante de reconhecimento dos sujeitos escolares e de suas singularidades, a fim de serem assumidas e enaltecidas as diferenças de todos, com o objetivo de se promover mudanças na organização das interações e ações pedagógicas. Por meio da ressignificação da prática os resultados efetivos serão garantidos, potencializando as conquistas, ainda que singelas, desses estudantes na escola.

Por conta de suas limitações, a maior parte dos estudantes com deficiência ainda são rotulados como menos capazes e fracos, sendo estigmatizados. Com efeito, não se pode negar que os desafios frente a todas as diferenças que permeiam a escola são e sempre serão grandiosos, entretanto, é necessário acreditar no potencial do ser humano, da criança, do adolescente, independentemente de ser ou não um sujeito com algum tipo de deficiência.

Considerada como espaço de formação intelectual, moral e social dos indivíduos, a escola tem o dever de avaliar as condições de aprendizagem, as circunstâncias, as linguagens, os diferentes modos de pensamento e os canais comunicativos de cada sujeito,

propondo ações contundentes e, sobretudo, adequadas à realidade de cada um. É sua missão respeitar os limites e valorizar o potencial dos estudantes, observando o ritmo, as formas de interpretação e compreensão dos assuntos abordados na aula, bem como as habilidades cognitivas, a concentração e os recursos de articulação e manifestação de cada indivíduo.

Essa, de fato, é a Educação Especial na perspectiva da Escola Inclusiva abordada neste E-book, uma educação que vislumbra um universo de possibilidades potentes a partir das diferenças. Aqui o leitor encontrará um caminho que propõe formas diversificadas de ações pedagógicas, reconhecendo que a inteligência é estimulável. Além disso, verá que, por meio de combinações e/ou esquemas mais eficientes de saberes e aprendizagens, a escola é capaz de superar a maior parte das limitações dos estudantes, reconhecendo a seriedade da interação entre professor/estudante em um ambiente de atenção às diferenças e, sobretudo, acolhedor. Espera-se que as produções aqui contidas possam, pois, ressignificar as suas práticas sociais e educacionais.

Boa leitura!

Prof. Dr. Ezer Wellington Gomes Lima

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.001)

A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS ALUNOS COTISTAS DEFICIENTES VISUAIS (DV): A IMPORTÂNCIA APOIO UNIVERSITÁRIO NO PERCURSO ACADÊMICO **15**

Nathália Rosalino Tamy

Jackeline Barcelos Corrêa

Amaro Sebastião de Souza Quintino

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.002)

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A LUTA PELA IGUALDADE DE DIREITOS **35**

Loide Leite Aragão Pinto

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.003)

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MARANHÃO **59**

Joice Fernanda Pinheiro

Andréa Carla Bastos Pereira

Karina Cristina Rabelo Simões

Silvana Maria Moura da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.004)

AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO **87**

Ana Abadia dos Santos Mendonça

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.005)

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OS EFEITOS DO CURRÍCULO HOMOGINEIZADOR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA **107**

Priscila Gomes dos Santos

Michaelly Calixto dos Santos

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.006

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO
MUNICÍPIO DE ESTRELA DE ALAGOAS – AL 132**

Anderson Gomes dos Santos

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.007

**ACESSIBILIDADE NA AULA DE MATEMÁTICA PARA
CRIANÇAS COM CEGUEIRA: PANORAMA ATUAL 151**

Ailton Barcelos da Costa

Alessandra Daniele Messali Picharillo

Nassim Chamel Elias

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.008

**ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA DOS ÚLTIMOS 20 ANOS 170**

Silvana Lemes de Souza

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.009

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA
PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA 193**

Jhonathan Martins da Costa

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.010

**REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
ESCOLA REGULAR 211**

Marcello Miranda Ferreira Spolidoro

Aline Rangel de Albuquerque

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.011

**ADAPTAÇÕES CURRICULARES: AÇÕES DOCENTES
DIRECIONADAS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO
LUDOVICENSE 228**

Andréa Carla Bastos Pereira

Silvana Maria Moura da Silva

Joice Fernanda Pinheiro

| | |
|---|------------|
| DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.012 | |
| ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOB O VIÉS DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO | 249 |
| Suzanli Estef Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro | |
| DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.013 | |
| O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS AUTISTAS | 264 |
| Ariane Luzia dos Santos | |
| DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.014 | |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA MPBC: MODELOS DIDÁTICOS PRODUZIDOS PARA UM ENSINO INCLUSIVO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 265 |
| Ana Lúcia Biggi de Souza Jerry Adriane Pinto de Andrade | |
| DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.015 | |
| PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE REMOTA | 288 |
| Caroline Menezes Nunes de Oliveira Neuzilene Ferreira Nascimento Burock | |
| DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.016 | |
| POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA - UMA BREVE REFLEXÃO | 307 |
| Livia dos Reis Amorim | |
| DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.017 | |
| RELAÇÕES INTERNACIONAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMPARATIVO ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL | 329 |
| Samuel Vinente Márcia Duarte Galvani | |

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.018

REGIME DE INCLUSÃO NA PROVA BRASIL: **FRONTEIRAS LINGÜÍSTICAS NA ANÁLISE DO DESEMPENHO DE LEITURA** **331**

Liliane Afonso de Oliveira
Alini do Socorro Pinheiro Cruz
Cintia Maria Cardoso

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.019

CAMINHO ABERTO A UMA APRENDIZAGEM CONTÍNUA RUMO À INCLUSÃO DE TODOS **351**

Aureliana da Silva Tavares

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.020

O QUE OS OLHOS NÃO VEEM AS ATITUDES DENUNCIAM: **UMA CONTRIBUIÇÃO NA LUTA ANTICAPACITISTA** **370**

Adenize Queiroz de Farias
Andreza Vidal Bezerra

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.021

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DE ALAGOAS **372**

Rosane Batista de Souza

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.022

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: **ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA DE NATAL/RN** **374**

Luana Campos Gines Lorena de Souza

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.023

MODELO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM EQUIPE PARA ATENDIMENTO EM INTERVENÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA **399**

Welaine Sales de Barros
Silvana Maria Moura da Silva

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.024

**A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS
AUTISTAS 423**

Elayne Cristina Rocha Dias
Ivanilde Araujo de Sousa
Giovana Silva Ibiapina Nunes
Maria Lemos da Costa

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.025

**ESTÍMULOS À APRENDIZAGEM MOTORA DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE A
PARTIR DO MODELO DOS TRÊS ESTÁGIOS DE FITTS E
POSNER 442**

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.026

**ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO (AH/SD):
ANÁLISE DE ESTUDOS PUBLICADOS NO CONGRESSO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU) 444**

Hudson do Vale de Oliveira
Marcone Pereira da Silva
Renata Brelaz Gondim e Silva

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.027

**POESIA COM SURDOS EM SALA DE AULA:
CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA
LITERATURA SURDA 446**

Dr^a Elaine Reis Laureano
Marisa Barbosa dos Santos
Dr^a Sheila Costa de Farias

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.028

**COMUNIDADE SURDA DE MACAMBIRA-SE:
CARACTERIZAÇÃO E TRAJETÓRIA EDUCACIONAL 448**

Daisy Mara Moreira de Oliveira

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.029

**MEDIAÇÃO DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR:
POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DE UMA ESTUDANTE
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 468**

Fabiana Júlia de Araújo Tenório
Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.030

**MODELOS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA O ENSINO DE
BIOLOGIA PARA SURDOS: UMA APLICAÇÃO INVESTIGATIVA 487**

Ana Maria de Oliveira Serafim
Anabelle Camarotti de Lima Batista

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.031

**O ESTADO DA ARTE: O LÓCUS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA QUÍMICA NOVA NA
ESCOLA NO CONTEXTO DO ENSINO DE QUÍMICA –
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA ENSINO DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA
EPISTEMOLOGIA GENÉTICA 506**

Matheus Souza de Santana
Jerry Adriane Pinto de Andrade

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.032

**O POTENCIAL DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O
ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS AUTISTAS: UMA
ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS EM BOA VISTA/RR 533**

SANTOS, Antônia Ivaneide Paulino dos
RAMOS, Ediane Sousa Miranda
CUNHA, Roseane Parente
RESENDE, Sandra Helena da Silva

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.033

**A INCLUSÃO COMO DESAFIO E SEUS OS IMPACTOS NA
PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE ALGUNS
ACHADOS EMPÍRICOS 556**

Elton André Silva de Castro

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.034

A VISÃO PARENTAL A RESPEITO DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: NORTEANDO A PRÁTICA DOCENTE..... **581**

Paula Paulino Braz
Rosemeire de Araújo Rangni

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.035

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ..... **605**

Rui Vicente Feitoza Muniz

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.036

TALENTO MUSICAL: IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E ENRIQUECIMENTO..... **624**

Fabiana Oliveira Koga
Rosemeire de Araújo Rangni
Josilene Domingues Santos Pereira

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.037

PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MAPEAMENTO DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS..... **644**

Maria Leandra de Siqueira Ferreira
Munique Massaro

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.038

SIGNWRITING: RESSIGNIFICANDO METODOLOGIAS COM VISTAS AO LETRAMENTO DO ALUNO SURDO..... **663**

Thaís Fernandes de Amorim
Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira
Geovane Silva Belo
Liliane Afonso de Oliveira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.001)

A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS ALUNOS COTISTAS DEFICIENTES VISUAIS (DV): A IMPORTÂNCIA APOIO UNIVERSITÁRIO NO PERCURSO ACADÊMICO

Nathália Rosalino Tamy

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ - nathaliariosalintamy@gmail.com

Jackeline Barcelos Corrêa

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ - jack.barcelos1@hotmail.com

Amaro Sebastião de Souza Quintino

Mestrando do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - RJ - amarotiao@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho apresenta questionamentos e reflexões sobre a temática da Educação Especial no Ensino Superior, com o foco na formação do pedagogo com deficiência, no caso a Deficiência Visual (DV) e a baixa visão. O objetivo geral é atribuir maior importância de analisar o apoio oferecido no percurso da formação do referido aluno para que ele tenha uma formação plena e seus direitos das cotas assegurados pelas leis. A pesquisa se enquadra em um estudo de caso, trata-se de uma pesquisa exploratória e documental. Os autores selecionados para teorizar essa pesquisa foram: Sasaki (1997) Gomes (2001), Sá, *et al.*(2007), Azevedo (2012), Souza (2019), Costa (2020) entre outros. Metodologicamente a pesquisa vai tecer algumas considerações sobre os conceitos de igualdade na doutrina jurídica e sua aproximação com a dignidade da pessoa humana, utilizando

para tanto a pesquisa bibliográfica sob a orientação dos estudos do Gil (2012) e artigos científicos sobre o tema supracitado. Sendo assim, verifica-se que o incentivo da instituição é importante para a promoção da acessibilidade e para o uso das novas tecnologias, bem como o suporte da equipe de apoio e dos professores envolvidos na formação do mesmo. Portanto, destaca-se também a ação afirmativa como objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, para garantir a igualdade de oportunidades e compensar perdas cometidas por meio de discriminação, estigmas ao longo do tempo.

Palavras-chave: Inclusão, Baixa visão, Cegueira, Ações afirmativas.

INTRODUÇÃO

Para iniciar este trabalho destacou-se a ação afirmativa que garante o direito ao acesso na universidade de todos os alunos. O deficiente visual e o indivíduo com baixa visão têm os seus direitos assegurados pela lei, inclusive, o ingresso na universidade por meio das cotas, contudo, ainda necessita lutar constantemente para ter os seus direitos garantidos.

Depois de tantos anos de desigualdades ele busca a inclusão de fato, e se assegura na motivação e apoio dos alunos e professores da instituição. As pessoas com deficiências físicas ou sensoriais encontram várias dificuldades para participar da dinâmica social, na maioria das vezes em decorrência de obstáculos para a sua locomoção, acesso ao meio profissional, ao lazer e aos serviços.

O objetivo geral consiste em atribuir maior importância de analisar o apoio oferecido no percurso da formação do aluno, pois quando esse aluno chega à universidade, ele chega com muita insegurança e muitas vezes se sente discriminado.

Em seguida, a metodologia de pesquisa utilizada fundamenta-se em fontes bibliográficas e documentais, orientados pelos estudos do Gil (2012).

Na primeira parte buscou-se pontuar a garantia e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, destacando as ações afirmativas. Na segunda parte enfatizou-se a inclusão das pessoas com deficiência na universidade. Já na terceira parte pontuou-se a importância dos recursos didáticos inclusivos do aluno DV em formação e na quarta parte aborda-se o trabalho pedagógico motivacional e a práxis educativa. Logo em seguida serão apresentadas as considerações e as referências do trabalho.

Portanto, deve-se pensar além de garantir o acesso aos ambientes físicos, é preciso também mudar o tratamento concedido às pessoas com deficiência, com a superação de preconceitos e estigmas que os alunos enfrentam no seu cotidiano.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada durante a realização deste trabalho, fundamenta-se sob a orientação dos estudos do Gil

(2012) e em fontes bibliográficas sob a luz de Sasaki (1997) Gomes (2001), Sá, *et al.*(2007), Azevedo (2012), Souza (2019), Costa (2020) entre outros, concomitantemente a uma análise documental no que se refere a temática que amparam a Educação Especial no Brasil.

Trata-se de um estudo de caso, com base na pesquisa exploratória. O presente capítulo vai tecer algumas considerações sobre os conceitos de igualdade na doutrina jurídica e sua aproximação com a dignidade da pessoa humana.

REFERENCIAL TEÓRICO

A GARANTIA E OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, têm seus direitos e garantias assegurados por marcos legais em vigor no Brasil há mais de 30 anos. Quando se trata do direito à Educação, fica determinado que o ensino é um direito fundamental assegurado pelo poder público, a todos os cidadãos, sem que haja qualquer tipo de discriminação entre os indivíduos, todos devem ser respeitados em suas particularidades e especificidades.

As pessoas são diferentes, como diferentes são as suas culturas. As pessoas vivem de modos diferentes e as civilizações também diferem. As pessoas falam em várias línguas. As pessoas são guiadas por diversas religiões. As pessoas nascem com cores diferentes e muitas tradições influenciam a sua vida, com cores e sombras variadas. As pessoas vestem-se de modos diferentes e adaptam-se ao seu ambiente de forma diferente. As pessoas exprimem-se de formas diferentes. A música, a literatura e a arte refletem estilos diferentes. Mas, apesar dessas diferenças, todas as pessoas têm em comum um atributo simples: são seres humanos, nada mais, nada menos (ONU, 2004, 23).

É no Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH) que se encontram as definições para o fenômeno da discriminação. As definições de discriminação são encontradas primeiramente, na

Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, nos termos da qual seria:

(...) qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento ou gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos políticos, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo de vida pública” [art.1º].

No mesmo silogismo, Gomes (2001) assegura que:

(...) a pessoa vítima de discriminação é tratada de maneira desigual, menos favorável, seja na relação do emprego ou em qualquer outro tipo de atividade, única e exclusivamente em razão de sua raça, cor, sexo, origem ou qualquer outro fator que o diferencie da maneira dominante (GOMES, 2001, p. 20).

A educação inclusiva, com ênfase nos cotistas e deficientes visuais, tem sido tema de reflexões e estudos, provocando um crescente interesse nas pesquisas na universidade, o que tem gerado a criação de políticas públicas e ações direcionadas ao assunto, bem como, tem exigido das Instituições de Ensino Superior uma postura de adaptação diante desse novo desafio.

Munanga (2003) explica o entendimento sobre as ações afirmativas:

As ações afirmativas são entendidas como o conjunto de políticas voltadas à concretização do princípio da igualdade pela faceta material, realizadas pelo setor público, privado ou por órgãos dotados de competência, de caráter compulsório ou voluntário e temporal, a fim de promover, integrar indivíduos e grupos tradicionalmente discriminados. É formula de extrair do isolamento, da discriminação social as minorias. Dentro de um contexto geral as ações afirmativas recebem várias definições, contudo esses conceitos mantêm relação entre si. Têm-se, também, como terminologias: ações 36 positivas, discriminação positiva, políticas compensatórias, discriminação reversa, cotas, reservas vagas, “*equaloportunity policies*”, etc. (MUNANGA, 2003, p. 117).

Nesse ínterim, constata-se a importância das ações afirmativas e dos apoiadores para a inserção e permanência de alunos com deficiências nas universidades brasileiras. Para isso, é imprescindível implementar políticas de inclusão na Educação Superior, a fim de romper fronteiras pré-estabelecidas” e “faz repensar o processo de ensino/aprendizagem minimizando a discriminação (COSTA, 2020).

Gomes ainda (2001) aponta que diante da ineficiência das formas clássicas de combate à discriminação, dá-se início a um processo de mudança no conceito do instituto que passou a ser associado à ideia mais ousada de realização de igualdade de oportunidades por meio da imposição de cotas rígidas de acesso dos grupos de minorias em determinados setores do mercado de trabalho e de instituições educacionais. Ele afirma que:

(...) as Ações Afirmativas se definiam como mero “encorajamento” por parte do Estado e as pessoas com o poder decisório nas áreas públicas e privadas levassem em consideração, nas suas decisões relativas a temas sensíveis como acesso à educação e ao mercado de trabalho fatores até então tidos como formalmente irrelevantes pela grande maioria de responsáveis políticos e empresariais, quais sejam, a raça, a cor, o sexo, a origem nacional das pessoas (GOMES, 2001, p. 39).

Sendo assim, as ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas, sobretudo eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Infelizmente, nos dias atuais muitos estudantes ainda são discriminados e suas lutas são diárias para enfrentar todas as dificuldades encontradas no percurso de sua formação (GALDINO, 2015).

No Brasil, a Lei de Cotas¹, ou seja, a Lei n.º 12.711/2012), o Programa Universidade para Todos (PROUNI)², fazem parte do

1 “Lei de Cotas” (Lei n.º 12.711/2012), sancionada em 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.

2 O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma iniciativa do governo brasileiro que oferece bolsas de estudos em faculdades particulares para estudantes de baixa renda

conjunto de políticas de ações afirmativas voltadas à Educação Superior instituídas de forma compensatória e/ou reparatória a determinados indivíduos ou grupos sociais, que estabelece oportunidades à inclusão, ingresso e permanência nas universidades públicas e privadas.

Destarte, em relação às pessoas com deficiência, mais especificamente deficiência visual, as ações afirmativas desempenham a importante função de ampliar as possibilidades de inclusão em diversos ambientes sociais, na medida em que ofertam vagas em instituições, tais como, empresas e universidades.

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

O discurso em torno da inclusão de pessoas com deficiência na universidade, no trabalho e nos espaços sociais em geral, tem-se propagado rapidamente entre educadores, familiares, líderes e dirigentes políticos, nas entidades, nos meios de comunicação, na mídia, nas lutas por direitos de igualdade em prol de uma sociedade mais inclusiva. Segundo Sasaki (1997):

Uma sociedade inclusiva é aquela em que as pessoas com deficiência têm acesso a serviços, bens e ambientes. Para isso, a sociedade deve se adaptar, preparando-se para tratar as diferenças, modificando atitudes, práticas sociais e ambientes físicos (mobiliário, equipamentos, meios de transporte, espaço urbano e de prestação de serviços). Além de garantir o acesso aos ambientes físicos, é preciso também mudar o tratamento dado às pessoas com deficiência, com a superação de preconceitos e estigmas. A educação e a informação ocupam um papel central na formação de uma sociedade inclusiva (SASSAKI, 1997, p. 23).

O professor tem um papel relevante no incentivo à formação do aluno, e a motivação é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a uma

que ainda não tenham um diploma de nível superior. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>.

propensão a um comportamento específico, podendo este impulso à ação ser provocado por um estímulo para os alunos, fazendo valer a ideia de equidade na educação com afirma Scotti (2007):

A ideia de equidade se refere a uma concepção de distribuição justa, que respeita a igualdade de direitos. Desta forma, a distribuição dos bens em questão deve respeitar uma proporção relativa ao direito de cada um. Distribuição equitativa não é equivalente à ideia de distribuição igualitária. (SCOTTI, 2007, p. 2).

Neste sentido, de acordo com teoria da justiça como equidade, verifica-se que há uma preocupação com as políticas públicas sociais, que devem ser mais comprometidas com uma sociedade menos favorecida. É importante ressaltar que a ideia da equidade, em um contexto das políticas educacionais inclusivas nas universidades, busca tornar mais justa a permanência do estudante com deficiência por meio da promoção de benefícios e de oportunidades que garantam minimizar as desigualdades (RAWLS, 2008).

E a partir das oportunidades proporcionadas aos alunos, os mesmos já conseguem desenvolver sua autonomia, e fazem planos para o futuro pensando em alcançar outros níveis de estudos. Em algumas instituições o aluno com deficiência conta com um professor de apoio, e são inseridos os usos das novas tecnologias necessárias, o uso da Tecnologia Assistiva para a sua formação, oferecida pela universidade, participando de congressos nacionais e internacionais (COSTA, 2010).

O uso dos recursos tecnológicos na educação é apenas uma alternativa para aprimorar a memorização, a reprodução de conteúdo e, principalmente, o desenvolvimento individual de cada aluno, desenvolvendo assim suas múltiplas inteligências (GARDNER, 1995, p. 9).

Assim, o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) conforme a Convenção dos Direitos da Pessoa com deficiência (2007) explica que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade,

relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, s.p.).

Constatou-se com esta pesquisa, que as pessoas com deficiência sofrem com a desigualdades, estigmas e preconceitos. É bem sabido, que as pessoas se posicionam contra as leis de cotas, pelo mero desconhecimento. Porém, as cotas são os primeiros passos para uma mudança efetiva nesse quadro de desigualdade. Dessa maneira, as pessoas com deficiência têm mais possibilidades de participar ativamente da sociedade, podendo exercer plenamente sua cidadania.

Portanto, o acesso implica em construir facilitadores determinantes para a permanência dos alunos com deficiência, por meio de ações implementadas pelas universidades em prol da inserção dos estudantes com a utilização dos recursos inclusivos tecnológicos proporcionando condições adequadas para a conclusão do curso escolhido pelos DVs com sucesso.

OS RECURSOS DIDÁTICOS INCLUSIVOS DO ALUNO DV EM FORMAÇÃO

É considerada Deficiente Visual (DV) a pessoa que possui cegueira ou baixa visão, em virtude de causas congênitas ou hereditárias. A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. A cegueira do aluno citado foi adquirida em decorrência de causas orgânicas que afetam a visão. “Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais” (SÁ *et al.*, 2007, p. 15).

O aluno com baixa visão ocorre alteração da capacidade funcional da visão, em decorrência de fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual, e sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam a execução de tarefas e o desempenho

em geral. Conforme Sá *et al.* (2007) a diminuição da resposta visual pode dar-se em nível severo, moderado ou leve:

A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia (SÁ *et al.* 2007, p. 17).

Para a construção do conhecimento do mundo exterior, as pessoas cegas conseguem aprendizagem por meio dos sentidos remanescentes (audição, tato, olfato, paladar) e também da leitura e escrita do Sistema Braille.

Destaca-se aqui nesta pesquisa, os sentidos do tato e da audição que no contexto da aprendizagem devem ser estimulados pelo professor, através da apresentação de objetos para que o aluno possa tocar as diferentes formas, tamanhos, pesos, bem como sentir o quente, o frio, o áspero ou o macio. Essas sensações detectadas pelo indivíduo são interpretadas pelo cérebro e constituem fontes valiosas de informação (SÁ *et al.*, 2007).

Quando a deficiência visual é detectada precocemente pelo professor, o processo de aprendizagem é construído com mais eficiência, visto que se estabelece uma relação de confiança entre todas as partes envolvidas no processo, e poderá ser desenvolvida diferentes competências/habilidades, em busca de resultados mais satisfatórios. Após ser identificado o grau de deficiência (baixa visão ou cegueira), o professor irá definir os recursos pedagógicos a serem utilizados em cada caso específico.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para atender a essas diferenças, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que pessoas com deficiência participem ativamente do processo de aprendizagem dos recursos didáticos:

Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetado para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar (BRASIL, 2009, s.p.).

Existem uma gama de recursos para facilitar a comunicação, e o aprendizado dos Deficientes Visuais, que contém desde objetos feitos artesanalmente até uso de *softwares*³ específicos, que o professor deverá recorrer para desenvolver seu trabalho pedagógico.

É imprescindível que se busque uma melhoria da percepção de que é importante e positivo para a Educação trabalhar com a inclusão na universidade com as diversas linguagens presentes no cotidiano do aluno e na cultura humana.

Sendo assim, é percebido que nos dias atuais os avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos, por uma sociedade inclusiva no Brasil, vêm sendo mais valorizada, contando com salas de recursos, atendimentos diferenciados, métodos tecnológicos como computadores adaptados, sintetizadores de fala, programas e aplicativos, dentre outros diversos modelos tecnológicos.

Há uma necessidade constante de contextualização dos recursos pedagógicos e reflexão da prática docente inclusiva, de forma que algumas atitudes poderão influenciar nos educandos, atribuindo maior importância de analisar as estratégias pedagógicas para a formação do aluno especial e apresentar uma discussão, acerca do uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino/aprendizagem. O referido aluno também faz o uso do DOSVOX com frequência.

Entre os diversos recursos computacionais existentes para serem utilizados na educação dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE), destaca-se o DOSVOX para trabalhar com deficientes visuais (DVs), como ferramenta facilitadora do processo ensino-aprendizagem.

Os DVs apresentam os mesmos problemas dos videntes no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, o que os diferencia é sua necessidade básica, ou seja, limitação perceptiva (deficiência sensorial). Assim desenvolve seu conhecimento de mundo por meio dos sentidos remanescentes principalmente pelo tato e audição,

3 Software é uma coleção de dados ou instruções que informam a um mecanismo como trabalhar. Ele, nada mais é do que um programa que você acessa no celular, tablet, PC, ou qualquer outro dispositivo eletrônico. Um dos primeiros relatos de um software desenvolvido foi registrado no século XIX.

o que cria barreiras no processo de comunicação e consequentemente, atraso na leitura e escrita.

Na literatura consultada é ressaltado que para entrar no universo do “ler e escrever” os DVs são ensinados através do Sistema Braille, que é um sistema de leitura e escrita tátil onde o conhecimento é adquirido através da ponta dos dedos.

Os alunos desenvolvem a escrita, a leitura e o processo de comunicação, mas só é eficaz se for utilizado desde a infância, na família. Fato que não acontece, pois esses alunos só têm contato com a leitura e escrita no período escolar, com isso a maioria deles têm atrasos no processo de alfabetização.

A tecnologia de computação tornou possível romper as barreiras existentes para alfabetização e comunicação dos DVs. Visto que ao longo dos tempos a educação destes ficava restrita ao aprendizado por meio do Sistema Braille, o que por um lado deu um grande salto na sua educação, por outro, restringiu a comunicação somente entre pessoas DVs, pois na grande maioria dos casos, nem a família, nem os professores que o DV encontrava no decorrer da vida escolar, não sabiam o Braille e nem estavam preparados para trabalhar com os recursos necessários para a comunicação escrita com o os alunos.

O TRABALHO PEDAGÓGICO MOTIVACIONAL E A PRÁTICA EDUCATIVA

A universidade deve oferecer apoio pedagógico para o aluno, de maneira individual e contar com apoio técnico para dar suporte aos materiais pedagógicos inclusivos, além do apoio de toda a turma para que ele se sinta pertencido, e obter melhor rendimento em suas produções acadêmicas e científicas em uma ação colaborativa.

Tais objetivos evidenciam a significação do trabalho pedagógico, na perspectiva de valorizar o trabalho acadêmico e pedagógico cotidiano desses alunos, sem perder de vista a função social e de inclusão dos mesmos.

A educação deve ter como parte integrante essencial de seu trabalho a *prática* educativa, e deverá se pautar numa intencionalidade de humanização, de orientação, de leituras dessa prática, dando condições dos alunos DVs em se auto-transformarem, ao

mesmo tempo em que tais práticas vão se transformando e adequando-se às novas condições percebidas.

A Educação na figura do professor e dos demais profissionais que compõem a área pedagógica, se constitui como parte integrante da sociedade, sendo assim, tem um função e uma relevância social que vão além dos muros da escola e da sala de aula: deve preparar o educando para a vida em sociedade. Por isso, deve estabelecer recursos e serviços que proporcionem conhecimentos de qualidade, conhecimentos que possam ser utilizados em situações reais e concretas do cotidiano, como estabelecer conversas, resolver problemas, trabalhar, dentre outras, para que, ao deixarem a escola, o educandos possam interagir ativamente e transformar o meio social em que vive.

Faz-se necessário ter em mente que, que a motivação por meio dos recursos didáticos inclusivos, pode ser utilizada como uma grande ferramenta nas relações Inter e intrapessoal, agindo de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento psicológico, social e familiar, ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento.

Neste sentido, os estudos do sociólogo Bernard Charlot que propõe uma “Sociologia do sujeito”, entendendo que:

(...) o sujeito da educação tem necessidade de aprender, é um ser humano portador de desejos e movido por eles; um ser social, inscrito em relações sociais, e um ser singular, com sua história própria, sua singularidade, que age, interpreta e atribui sentido ao mundo. É, portanto, um “sujeito, ligado ao outro, desejando, partilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 49).

Para o autor retromencionado, a questão do aprender é mais ampla do que a do saber, pois significa não apenas adquirir um conteúdo intelectual, mas apropriar-se do mundo, atuar e manter múltiplas relações com este mundo. Os saberes escolares, curriculares, experienciais são constituintes da história do sujeito. Toda relação com o saber constrói-se na relação consigo próprio, com o outro, com o mundo.

A relação com o saber, também, implica o conceito de desejo:

Não há relação com o saber, senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. (...) Mesmo sendo a estrutura fundamental do sujeito, o desejo ainda é o “desejo de” é esse “de” remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo (CHARLOT, 2000, p. 47 - 53).

Logo, é assim que o aluno DV vai construindo os seus saberes, ampliando as suas capacidades cognitivas e realizando seus sonhos e seus desejos se sentindo pertencido de fato; e os professores vão acompanhando a sua formação, registrando seu progresso e sucesso durante a formação universitária.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O sentido da inclusão do aluno na universidade abrange conceitos como respeito mútuo, compreensão, apoio e autonomia; não é uma tendência, um processo ou um conjunto de procedimentos educacionais passageiros a serem implantados. Ao contrário, a inclusão é um valor social que, de forma desejável, e estrategicamente pensada, torna-se um desafio no sentido de incluir alunos com necessidades educacionais especiais na rede estadual de Educação Superior.

Souza (2013) aponta que:

Além de recursos e ferramentas para as pessoas com deficiência, a sociedade precisa se atentar à questão da reabilitação dessas pessoas, também com a intenção de inseri-las no mercado de trabalho. Essas atividades de reabilitação e estimulação levaram, posteriormente, às primeiras ações de ensino para pessoas com deficiência (SOUZA, 2013, p. 24).

A partir do reflexo positivo das experiências dos alunos com DV, na utilização das tecnologias da informação e comunicação em instituições ou classes de educação especial, percebeu-se o quanto a tecnologia pode ser útil, abrangendo desde as possibilidades de

inclusão, sem contar outro aspecto relevante constatado nesse estudo foi o benefício da inclusão para a minimização do preconceito e para o respeito às diferenças. O aluno faz o uso do Braille e do DOSVOX na maioria dos seus trabalhos universitários com êxito.

Trata-se, portanto, de propor ações colaborativas e medidas que visem assegurar os direitos conquistados ao longo do tempo, a melhoria da qualidade da Educação Especial, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas, científicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais, tecnológicos e humanos entre outras possibilidades que destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

(...) se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 11).

Nos dias atuais, percebe-se um interesse maior pela e inclusão social, de um público que sofreu arduamente com discriminações e preconceitos, e busca a garantia dos seus direitos perante a sociedade, promovendo o desenvolvimento social, sem se esquecer de suas potencialidades e peculiaridades.

É de suma importância que o professor formador se prepare para atuar, compreendendo todos os mecanismos inclusivos de aprendizagem dos alunos e buscar estimular o desenvolvimento, de forma a despertar a manifestação das habilidades e competências dos alunos. A esse respeito disso o teórico acrescenta:

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas

abertas às pessoas com necessidades educativas especiais (GOFFREDO, 1999, p. 31).

Preti (2002) ressalta que:

As teorias da aprendizagem visam explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos, cada uma mostrando um pensar e agir diferenciado, porém todas com a mesma essência, e se adequando ao sistema educacional que sofrem transformações para se adequar melhor o perfil dos alunos em foco da série são as visões construtivistas e sócias interacionistas da aprendizagem (PRETTI, 2002, p. 8).

As literaturas consultadas indicam que as barreiras estão presentes e são percebidas de modo distintos, a depender do tipo de deficiência de cada pessoa; os achados sugerem que as políticas inclusivas deverão ser repensadas, institucionalizadas e implementadas pelas políticas públicas, em prol de contemplar a todos, uma vez que em um ambiente inclusivo não há espaço para distinção e segregação de qualquer natureza.

O estudo demonstrou que há necessidade do rompimento com o paradigma da exclusão, visando à promoção da acesso no Ensino Superior, propondo ações em parcerias com sua rede colaborativa, e conseqüentemente, avançando no que tange o desafio de reduzir as barreiras ou obstáculos que venham dificultar a inclusão e permanência dos alunos DVs na universidade.

Portanto, sem o apoio das instâncias superiores e sem o compromisso com as práticas verdadeiramente inclusivas por todos os membros da comunidade acadêmica os alunos jamais se sentirão pertencidos ou/e incluídos de fato.

CONSIDERAÇÕES

O Estado tem o dever contribuir para superar o problema da exclusão social das pessoas com deficiência, formulando e implantando políticas sociais específicas, fazendo com que a sociedade caminhe em direção à inclusão. É importante que as pessoas com deficiência tenham acesso a serviços, bens e ambientes preservando os seus direitos conquistados.

Considera-se que as cotas, manifestadas nas políticas de ações afirmativas, cada vez mais configuram-se como um importante mecanismo para garantia e efetivação dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, além de proporcionar maior inclusão e participação na sociedade.

Assim sendo, é fundamental que as cotas sejam ampliadas, para que alcancem um número maior de pessoas beneficiadas. Também é relevante haver mais informações acerca das políticas de ações afirmativas, estas também carecem de ser mais democráticas em seus processos seletivos, para que mais pessoas tenham entendimento e consigam acessá-las.

Para isso, a universidade e a sociedade em geral, devem se adaptar, preparando-se para tratar as diferenças, modificando atitudes e também preparando os ambientes físicos (mobiliário, equipamentos, acesso às novas tecnologias, espaço urbano e de prestação de serviços) bem como os espaços humanizadores de trocas e parcerias para motivar os alunos DVs.

Percebe-se atualmente que o tema inclusão tem sido abordado de maneira recorrente nas escolas e universidades, mas já é sabido que para trabalhar com os deficientes visuais, requer conhecimentos específicos por parte dos professores no que tange ao público retromencionado.

Destarte, se faz necessário um movimento de resistências, união e lutas constantes, para que todos tenham oportunidades e motivação suficiente para a formação nos Cursos Superiores no Brasil.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. C. A. de. Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso. 167f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BRASIL. **Legislação Brasileira sobre pessoas com deficiência**. 7 ed. Brasília: Câmara dos deputados, 2017. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/2521> Acesso em 25 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. *In*: **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, L. R. F. da. Entre chegar e permanecer: a importância dos apoiadores de alunos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba. 2020. 114f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18199/1/LuanaRanielleFerreiraDaCosta_Dissert.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. Paz e Terra, São Paulo, 2008.

GALDINO, I. L. A. S. As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB. 2015. 128 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas. 2009. 343f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de M. A. V. Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOFFRAWL, J. **Uma teoria da justiça**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. *In*: **Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In*: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, 2003.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (2004). Disponível em: www.culturabrasil.pro.br/direitos_humanos.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

PRETI, O. **Bases Epistemológicas e Teorias em Construção na Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

RAWL, J. **Uma teoria da justiça**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SÁ, *et al.* **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Brasília: Gráfica e Editora Cronos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCOTTI, P. A. Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia*, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

SOUZA, C. R. S. Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior: a meta-avaliação como processo. 2019.164f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SOUZA, K. S. M. Aprendizagem docente e a inclusão de cotistas b em novos contextos na Universidade. 2013. 258f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.002)

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A LUTA PELA IGUALDADE DE DIREITOS

Loide Leite Aragão Pinto

Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, loide_aragao@yahoo.com.br;

RESUMO

O movimento das pessoas com deficiência teve um forte protagonismo na criação de uma legislação brasileira que reconhecesse seus direitos em condição de igualdade e oportunidades com os demais cidadãos. O presente trabalho busca resgatar esse percurso histórico de luta, ressaltando o protagonismo das pessoas com deficiência nesse processo, apoiadas na perspectiva dos Direitos Humanos, que regem os Estados que compõem a Organização das Nações Unidas e têm preponderância na Carta Magna brasileira. No primeiro momento, discutem-se as contradições de uma legislação libertária, que negava às pessoas com deficiência uma vida plena em sociedade. Por fim, ressalta-se a importância de se conhecer o movimento de luta das pessoas com deficiência e sua contribuição para a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao texto constitucional brasileiro e pela criação de um texto do Estatuto da Pessoa com Deficiência em sintonia com a Convenção. Conclui-se que essas ações corroboram para reafirmar o direito das pessoas com deficiência de gozarem de suas liberdades fundamentais, sem qualquer tipo de discriminação ou impedimentos de qualquer natureza e dão suporte, na luta constante, para concretização desses direitos, além de serem conteúdos relevantes no campo do currículo e da educação especial.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência. Direitos Humanos. Igualdade. Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

Na história dos direitos humanos, pode-se acompanhar tanto a ampliação da concepção do que seriam esses direitos, como o reconhecimento da diversidade humana (SANTOS, 2013), frutos dos movimentos sociais e das lutas das mulheres, dos negros, dos aborígenes, dentre outros. Cada grupo se articulou para se reafirmar como ser de direito e conclamar para si os direitos humanos, na interseção dos valores de liberdade, igualdade e fraternidade. Ao longo desse processo, na relação entre a garantia das liberdades fundamentais e sua concretização, um grupo, em especial, percorreu um longo caminho para alcançar o reconhecimento de seus direitos: as pessoas com deficiência.

O primeiro e maior desafio das pessoas com deficiência foi trazer para si o reconhecimento de ser humano (ALVES & AGOSTINHO, 2011), proclamar-se como pessoa de direito e buscar pelas vias legais as garantias de seus direitos fundamentais. A retomada desse tema é importante, pois a educação vive um momento de revisão de suas práticas educativas diante dos novos postulados legais, que legitimam o direito das pessoas com deficiência à educação e ao espaço escolar, frente a uma realidade educacional inclusiva ainda em processo, que busca uma educação plural, democrática e transgressora (MANTOAN, 2003).

O trabalho, apesar de estar centralizado na potência do movimento de luta política das pessoas com deficiência, entende que essas ações se fizeram possível a partir de diferentes articulações dos setores sociais do campo da educação, da educação especial, das organizações sociais e de diferentes atores políticos que se debruçaram sobre o tema. Desse modo, é mister retornar à questão da inclusão na perspectiva das conquistas das pessoas com deficiência, uma vez que esta conquista foi fruto da luta desse grupo tão diverso e de sua organização, o que levou à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e à Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Por fim, ressalta-se a importância de inclusão da história das pessoas com deficiência nos debates sobre currículos, especialmente pela relevância de suas ações enquanto cidadãos ativos na construção de uma sociedade cada vez mais democrática.

METODOLOGIA

A análise é construída no campo dos estudos hermenêuticos e busca ampliar o tema apresentado, de modo a possibilitar sempre amplas e mais diversas interpretações, contribuindo para alargar o conhecimento teórico sobre o assunto. Para Maximiliano, o conjunto de leis, por ser uma obra humana, aplicada por e para homens, carece de interpretação, cabendo ao intérprete a difícil tarefa de proceder à análise e também à reconstrução ou síntese, buscando examinar “o texto em si, o seu sentido, o significado de cada vocábulo” (MAXIMILIANO, 1993, p.10). Contudo, entende-se que os sentidos extraídos dos textos não estão expressos apenas nas palavras em si, mas no compartilhado de ideias que essas palavras expressam.

Para exemplificar a temática do papel do movimento das pessoas com deficiência na revisão da legislação brasileira, será produzido um texto em diálogo com as diferentes vozes que reivindicavam justiça (LANNA JÚNIOR, 2010) para as pessoas com deficiências e os teóricos que versaram sobre suas conquistas (PIOVESAN, 2012) e discutem a importância da promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e da Lei Brasileira de Inclusão, criada em harmonia com os ideais de igualdade presentes na

Convenção (BRASIL, 2009), para a reafirmação de direitos pautados no reconhecimento das diferenças (SANTOS 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A deficiência é uma condição humana, que foi encarada ao longo do tempo de diferentes formas e de modo peculiar na sociedade. Nesse tópico, apresenta-se um pouco dessa história cercada de preconceitos e estigmas. Na maioria dos casos, a deficiência era vista como praga, castigo, impureza. Era comum na Antiguidade a eliminação de crianças ditas disformes, principalmente na História dos povos guerreiros (SILVA, 1987).

Fontes documentais ressaltam o quanto a tradição greco-romana marcou o entendimento da deficiência para as civilizações futuras, uma vez que a vida pública se voltava para o cidadão com mens sana in corpore sano (SILVA, 1987). Alguns poucos relatos

destacavam a necessidade de tratamento diferenciado aos diferentes, como os de Cícero, que afirmava que “Assim como consolamos os cegos a todo o instante com os prazeres da audição, devemos também consolar os surdos com os prazeres da visão” (Cícero apud SILVA, 1987, n. p.). Contudo, os deficientes vivenciaram um longo período de exclusão social e sofreram com estigmas diante de uma sociedade que não compreendia suas deficiências ou os rejeitava por conta de diferentes fatores socioculturais. Essas ações colocavam a pessoa com deficiência em situações de “discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida” (GOFFMAN, 2008, p. 15).

Na história da cultura ocidental, podem-se considerar quatro momentos que marcam a trajetória de compreensão da deficiência: exclusão, segregação, integração e inclusão. Essa última caracterizada como “um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis de sociedade às oportunidades de aprendizagem” (UNESCO, 2008, p.18). Para Sassaki, a inclusão social é:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (Sassaki,1999,p.3).

Todavia, a história apresenta um panorama muito conturbado para as pessoas com deficiência, no qual a exclusão e a segregação predominaram por um longo tempo. No início da era cristã, como descreve Silva:

[...] graças aos seus preceitos de mansidão, de caridade e de respeito a todos os semelhantes (motivos bastante sérios para dedicação a uma beneficência ativa e voltada à população mais pobre) começou logo a ocorrer o surgimento de hospitais em algumas localidades, marcados pela finalidade expressa

de abrigar viajantes enfermos de um lado, e doentes agudos ou crônicos (e dentre estes muitos casos de pessoas deficientes) de outro lado (1987, n. p.).

Ações como a do Imperador Justiniano, que reconheceu a responsabilidade da sociedade em cuidar dos deficientes de modo que não ficassem à mercê da sorte e da esmola (SILVA, 1987), indicavam uma mudança de postura da exclusão para a segregação. Durante a Idade Média, na Europa, a segregação e a exclusão caminharam juntas em diferentes contextos e sociedades. A deficiência era considerada uma condição individual, que não imputava que pequenos reinos e feudos promovessem cuidados para além de internações e esmolas. Porém, mais e mais histórias sobre feitos importantes de pessoas com deficiências passaram a circular, como a do alemão Stephen Farfler, vítima de paralisia nas pernas, que se locomovia em uma cadeira de rodas construída por ele mesmo aos 22 anos em 1655. Ou a história do cego Nicolas Saunderson, que inventou uma prancheta de calcular e publicou várias obras sobre Álgebra (SILVA, 1987).

Os ideais de Direito do Homem, incluindo-se aqui todas as etnias, gêneros, credos e culturas, impulsionaram, no final do século VIII, as Revolução Americana e Revolução Francesa. A noção de um direito natural para todos os seres humanos mobilizou ações em busca de igualdade e fraternidade contra governos monárquicos e totalitários. Esse foi um momento importante para a História ocidental recente, pois propiciou que os homens passassem a se enxergar como pessoas com direito. Na França, intelectuais como Jean-Jacques Rousseau, Dennis Diderot, Voltaire, Sieyes, Condorcet e Robespierre começaram a questionar a obediência servil ao rei e produziram discursos em torno da liberdade como direito de todos (DIAS, 2009).

A Declaração de Direitos do Homem, promulgada em 1789, após a Revolução Francesa, trouxe a primeira geração de direitos (BONAVIDES, 2011). Tem-se, assim, o surgimento dos direitos civis, os quais asseguravam e asseguram as liberdades individuais:

Art.1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 2º. A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão (1789).

Todavia, esse princípio de liberdade se viu perpassado pela contradição insuperável entre seu caráter emancipatório na luta contra a tirania e sua função regulatória, como parte do poder estatal, ou seja, na atuação de um Estado que precisava regular direitos e deveres, além de garantir as liberdades. A discussão em torno dos direitos do homem reacendeu o debate em torno das liberdades fundamentais, na primeira metade do século XX, com a ascensão dos Estados totalitários como, por exemplo, Alemanha e Itália. Com isso, transpareceu a fragilidade da concepção de Direitos Humanos limitados ao conjunto de direitos civis, que deixavam brechas para uma série de outras garantias que possibilitassem a efetivação de uma vida livre aos cidadãos (LAFER, 1988). Conforme pontua Santos, a “[...] luta pela igualdade, enquanto luta pela redução das desigualdades socioeconômicas, veio muito mais tarde com os direitos sociais e econômicos” (2013, p. 49).

O cenário histórico das duas Guerras Mundiais e a Revolução Industrial impulsionou a ampliação dos Direitos dos Homens (COMPARATO, 2001). Em 1948, a recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), composta por 54 Estados, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O texto da Declaração engloba, para além dos direitos civis, os direitos sociais, que incluem os direitos econômicos, sociais e culturais dos indivíduos:

Artigo 1

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (ONU, 1948).

Com isto, o Estado passa a ser o fiador dos direitos econômicos, sociais e culturais, representativos da segunda e terceira gerações de direitos (SANTOS, 1997), diante de seu novo papel como agente da vontade popular. Os Direitos Humanos, como observa Lafer (1988), têm como função, na perspectiva ex parte populi, ou seja, por parte do povo, “servir de ponto de apoio para as reivindicações dos desprivilegiados” (p. 133). O referido autor ainda ressalta que “[...] os direitos humanos, enquanto conquista histórica e política, ou seja, uma invenção humana, estavam vinculados à solução de problemas de convivência coletiva dentro de uma comunidade política” (p. 147). Contudo, Santos observa que:

Na maioria dos países, a história dos diferentes tipos de direitos humanos é uma história muito contingente, acidentada, cheia de descontinuidades, com avanços e recuos. Mas é evidente que a consagração dos diferentes tipos de direitos humanos põe em movimento processos políticos diferentes. (2013, p. 43).

As sucessivas conquistas em relação às dimensões dos direitos humanos se interligam e servem de referência aos diferentes Estados e Nações. Nesta perspectiva, esse conjunto de liberdades fundamentais atua como uma bússola (BONAVIDES, 2006) na elaboração das constituições de cada um desses Estados. A Carta Magna brasileira foi forjada nessa perspectiva e os direitos sociais ganharam destaque na Constituição. Com isso, se estabelece a relação direito e cidadania, no artigo da constituição, temos que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos

desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988). No âmbito da Educação, o texto constitucional ressalta que:

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

Nesta perspectiva, a cidadania é definida com um direito que se constrói na relação educacional. Indo mais além, pode-se dizer que “negar a condição de cidadania a alguém é negar-lhe a própria humanidade” (ALVES & AGOSTINHO, 2011, p. 263). Entretanto, tanto no Brasil quanto em outros países, isso foi negado até bem pouco tempo às pessoas com deficiência, que não desfrutavam em plenitude dos direitos proclamados para todos.

A arquitetura de positivação do direito, contudo, não é um fim em si mesmo. Entre o processo de reconhecimento de direito e a efetivação de ações inclusivas, há uma longa caminhada. Um país continental como o Brasil, com desigualdades profundas e constantes em sua estrutura econômica e social, vivencia diferentes experiências de inclusão. Há muito que ser feito, especialmente em relação à educação, para que as práticas de ensino e as ações pedagógicas vejam a letra da lei se transformar em ação. Dentre essas ações, a principal é o reconhecimento de que a conquista do direito não foi um dádiva legal, mas uma conquista que ganhou força com os movimentos das pessoas com deficiências, cuja história de segregação de estigma foi e é uma batalha constante para reconhecimento de suas liberdades. Esse é um debate que precisa estar presente no discurso sobre currículo, pois contribui para o entendimento do caráter multifacetado do conhecimento, que se insere “nessa luta pelos diferentes significado que conferimos ao mundo” (LOPES, MACEDO, 2011, p.93).

Os meados do século XX foram marcados por um conjunto de ações pelos diferentes grupos de pessoas com deficiência pelo mundo, especialmente dos países que compunham a ONU, para legitimação de seus direitos e garantias fundamentais enquanto cidadãos. Essas ações motivaram importantes questionamentos

sobre o papel do Estado na garantia de direitos e do reconhecimento de tais direitos às pessoas com deficiência.

Relevantes movimentos da Organização das Nações Unidas contribuíram para a promoção de ações que colocassem em pauta o debate sobre a pessoa com deficiência e sua condição de vida em cada um de seus Estados membros. O ano de 1981 foi nomeado como Ano Internacional da Deficiência. No ano seguinte, na Assembleia-Geral das Nações Unidas, foi instituído o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (1982). Em 1999, foi realizada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Nesse conjunto de ações em prol das pessoas com deficiência, aconteceu, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994). O Brasil assumiu dois compromissos importantes perante seus pares: universalizar o Ensino Fundamental no país e erradicar o analfabetismo.

Essa perspectiva de revisão e ampliação de direitos mobilizou uma geração de cidadãos no Brasil a partir de 1980. Assim como demais grupos excluídos, as pessoas com deficiência e a comunidade de apoio em sua volta buscavam uma legislação que reconhecesse suas especificidades e garantisse o gozo de seus direitos. Era talvez a primeira vez em nosso país que as pessoas com deficiência se tornavam protagonistas em suas lutas e buscavam “ser agentes da própria história” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 14) pautados no lema Nada sobre Nós sem Nós.

À vista disso, no final do século XX, várias entidades e organizações foram fundadas de modo a representar a multiplicidade de pessoas com deficiência ou demais grupos minoritários, como, por exemplo, as pessoas com hanseníase. Esse movimento representou uma mudança do tipo de entidade organizada para pessoas com deficiência para entidades organizadas por elas, conforme explica Bieler:

As entidades para eram as APAEs e outras instituições em que alguém – um técnico, um pai, qualquer “outro” – tutelava, representava a pessoa com deficiência. Não havia nossa própria voz. Em 1980 foram criadas as primeiras entidades de pessoas com deficiência.

Eram, como a nossa ADEFERJ, entidades geridas pelos próprios deficientes. O controle estava nas mãos da pessoa com deficiência, o que foi uma coisa “revolucionarrérrima” em todo o mundo (2010, p. 425).

Para Rosenfeld, 1981, Ano Internacional das Pessoas Deficientes, foi um marco para o movimento, pois promoveu a criação dessas instituições e “deu esse desejo às pessoas, de cada uma ter seu grupo e falar por si própria, não aceitar mais as ordens vindas de cima para baixo” (2010, p. 204). Na Constituinte o grupo se fez presente e buscava a elaboração de um texto que focasse na garantia à autonomia, uma vez que o “movimento não queria as tutelas especiais, mas, sim, direitos iguais garantidos juntamente com os de todas as pessoas” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 67). Souza relata que muitos questionavam a presença dos deficientes físicos nas reuniões e perguntavam:

“Por que esse bando de aleijado junto aqui?” É pela simbologia. Éramos um grupo de, no máximo, dez pessoas. Mas imagina o que são cinco cadeiras de roda juntas, seis cadeiras de roda, todo mundo com dificuldade de locomoção. Chama muito mais atenção do que uma massa de sindicalistas (2010, p. 397).

Na questão da educação, o grupo buscava a aprovação de um texto constitucional que garantisse às pessoas com deficiência o direito de, como observava Crespo:

[...] estudar na escola pública comum, como qualquer pessoa. Não havia maneira de os constituintes aprovarem isso. Acabamos tendo de concordar que colocassem o tal do “preferencialmente” nas escolas regulares de ensino. Nossas bandeiras eram muito claras: transporte acessível, educação na escola comum, eliminação de barreiras arquitetônicas em edifícios públicos e de uso público. Todas as coisas que a gente já vinha falando desde 1980. Mas, na Constituinte, nem tudo pôde ser contemplado como a gente queria (2010, p. 138).

Desse modo, observa-se que houve, por parte dos diferentes grupos, certo êxito em relação às suas propostas para a Constituição, o que incluiu de forma ampla as pessoas com deficiência na gama de direito e garantias legais. Dado o primeiro passo

de reconhecimento do seu direito, baseado no princípio da não discriminação e da dignidade, os grupos lutaram por uma legislação mais descritiva e regulatória que definisse pessoas com deficiência e as ações para efetivação de seus direitos. Esses grupos se organizavam em campos distintos, mas focavam no mesmo objetivo: produzir uma legislação específica para garantir os direitos das pessoas com deficiência de forma ampla, abarcando toda a dimensão dos direitos humanos.

Nos anos 2000, duas leis importantes para o movimento das pessoas com deficiência foram sancionadas: a Lei 10.048 (BRASIL, 2000a), que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, aos idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, às gestantes, às lactantes, às pessoas com crianças de colo e aos obesos, garante reserva de assentos no transporte público e acesso livre a logradouros e sanitários; e a Lei 10.098 (BRASIL, 2000b), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Esta última também traz normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade desse público nos espaços públicos, incluindo vias, mobiliário urbano, transportes e comunicação.

Cada conquista vinha acompanhada de uma longa e complexa discussão com a sociedade, principalmente sobre como as pessoas com deficiência eram vistas e como elas mesmas se enxergavam. A própria denominação “pessoas portadoras de deficiência”, presente em cada uma das referidas leis, guardava o sentido recorrente na época de que a deficiência era algo que a pessoa portava e que poderia ser eliminada pela própria pessoa com terapias e tratamentos médicos. Para Ventura, era importante um movimento de conscientização da sociedade que promovesse o entendimento de que:

Antes de ser uma pessoa com deficiência, a gente é cidadão. E, quando a sociedade entender que trabalhar em favor da pessoa com deficiência é trabalhar em seu favor, qualquer coisa que você fizer que favoreça uma pessoa com deficiência não prejudicará você (2010, p.124).

O que se observou na sequência foi uma sucessão de conquistas legais pelo movimento, como a aprovação da Lei 10.436, em 2002, (BRASIL, 2002a), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação no país; a promulgação do decreto 5.296, em 2004, (BRASIL, 2004), que regulamenta as leis federais nº 10.048 e nº 10.098 e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida nos espaços públicos, nos transportes coletivos e no atendimento prioritário na administração pública e trata das condições gerais de implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística, do acesso à informação e à comunicação e das ajudas técnicas; e a aprovação da Lei 11.126, em 2005, (BRASIL, 2005), que dá o direito às pessoas com deficiência visual e baixa visão de ingressarem e permanecerem em ambientes de uso coletivo com seus cães.

Todavia, um ponto era importante a ser considerado: o reconhecimento e a participação das pessoas com deficiência como agentes de suas próprias decisões e vontade. Como reforçava Souza, era preciso “rasgar o símbolo da invalidez, da incompetência, da feiúra, porque esse é o estigma que temos e que nos persegue, por incrível que pareça. Não somos apenas uma deficiência. Somos seres humanos [...]” (2009, p. 404). Esse sentimento de reafirmação também estava refletido nas palavras de Collares, quando ressaltava:

Eu sou normal, eu nasci com síndrome de Down, mas sou normal. Sou feliz, normal. Nasci assim, vou morrer sendo assim até o fim da minha vida. Para mim, a coisa mais importante é ver o que a gente quer fazer. Isso a gente não pode deixar para trás. De jeito maneira (2010, p. 264).

Essa luta ultrapassava as fronteiras nacionais e reunia movimentos e organizações de pessoas com deficiência pelo mundo, principalmente a partir das ações da ONU. Em 11 de dezembro de 2006, na sede da ONU, em Nova Iorque, após alguns anos de discussão e debates, foi aprovada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), com a participação de 192 países membros da ONU e representantes de diferentes membros

da sociedade civil que lutavam pela revisão dos direitos das pessoas com deficiência. Ela surgiu “como resposta da comunidade internacional à longa história de discriminação, exclusão e desumanização das pessoas com deficiência” (PIOVESAN, 2012, n. p.). O Brasil e mais 85 nações assinaram a convenção e seu protocolo facultativo em março de 2007, sendo este o primeiro tratado dos Direitos Humanos assinado no século XXI. Para Lilia Martins, a convenção foi construída com o sentido de:

[...] considerar a pessoa antes da deficiência e de que a pessoa é responsável pelos seus desejos, por suas ações; é ela quem deve se articular como a principal figura a reivindicar ou a manifestar seus interesses, ter suas emoções, procurar suas relações (2010, p. 278).

Contudo, para que o texto ganhasse prerrogativa de lei no país, era preciso sua aprovação na Câmara como emenda constitucional. Com isso, o movimento precisou se articular para conseguir colocar o texto em pauta e alcançar maioria no Congresso para aprovação. A tarefa foi árdua, mas o argumento era de que, como país signatário, o Brasil deveria “a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência” (ONU, 2006, art. 4) em forma de lei.

Toda a mobilização resultou na aprovação pelo Congresso Nacional do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008, e posterior promulgação do texto pela Presidência da República, que ratificou a Convenção pelo Decreto n.º 6.949 em 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), a qual passou a ter o status de Emenda Constitucional, conforme §3º art. 5º da Constituição brasileira. Para Abreu, foi muito importante a aprovação do texto, pois dava visibilidade e mostrava:

[...] a luta das pessoas e a responsabilidade do Brasil. E o Brasil é muito grande, o que aumenta a responsabilidade. Há locais que ainda não aderiram. O mais importante é a conscientização, a divulgação social, a responsabilidade social, o compromisso de todos nós com o trabalho. Antes achavam muito bonito, era no papel. Agora que assinou, ficou mais formal, tem consciência (2010, p. 156).

A convenção apresentava um novo tipo de olhar para as pessoas com deficiência, destacando a importância do “respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana” (BRASIL, 2009c). Logo, havia o entendimento de que os impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que caracterizam determinadas deficiências se exacerbam na interação das pessoas com diversas barreiras presentes na sociedade, pois esses “podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Além disso, a partir da convenção, há o reconhecimento de que “as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei” e a proibição de “qualquer discriminação baseada na deficiência”, bem como o reconhecimento de suas vontades e liberdades, quando a Convenção especifica que os Estados signatários deverão assegurar “o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Piovesan (2012) observa que a Convenção contempla, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, tanto dispositivos de repressão, pois proíbe a discriminação, quanto de promoção, uma vez que promove a igualdade. Ela surge com o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009). É uma declaração feita com e para as pessoas com deficiência, que aprenderam e nos ensinaram que o reconhecimento das liberdades fundamentais se conquista com luta, organização e mobilização social.

Um dispositivo legal ganha sentido na sociedade quando dialoga com outros dispositivos legais e promove a realização de projetos e programas. Havia a necessidade de elaboração de uma lei complementar à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, todavia ela deveria estar em diálogo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). Crespo (2010) observa que, se o estatuto que estava sendo elaborado à época da Convenção por alguns congressistas e

pessoas com deficiência fosse aprovado, seria “uma aberração, um ajuntamento de algumas leis horríveis, totalmente preconceituosas e contraproducentes para a pessoa com deficiência. Seria um retrocesso terrível” (p. 138). Por outro lado, para Amaral, embora a Convenção fosse importante, tratava-se de:

[...] uma posição de propósitos, de intenções e de tomadas de decisões políticas, de posições políticas da ONU. Mas são decisões de macropolíticas. É ótimo que tenhamos uma Convenção, que o Brasil a tenha ratificado, importantíssimo que o Brasil não fique de fora da posição da comunidade internacional, mas a Convenção não vai resolver nossos problemas (2010, p. 461).

O documento, produzido por muitas vozes e interesses diversos, convergiu para a criação da Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015, que estabelece que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.” (BRASIL, 2015, art. 4). Dispositivos relacionados tanto à capacidade civil, quanto à acessibilidade nos espaços culturais foram alterados e passaram a vigorar dentro da perspectiva inclusiva. Maior (2017) ressalta que:

O movimento político das pessoas com deficiência no Brasil investe no processo de mudança cultural há cerca de quatro décadas e alcançou resultados expressivos de cidadania, partindo-se da tutela para o alcance da autonomia, ao lado da elaboração de arranjos sociais que lhes permitam exercer seus direitos em um contexto cada vez mais próximo à vida independente (p. 35).

A questão da igualdade é muito marcante na lei, aparecendo, ao longo do texto, 27 vezes, acompanhada das palavras “condições” e “oportunidades”. Logo, há o entendimento de que não basta reconhecer que as pessoas com deficiência são iguais, é preciso criar condições e dar oportunidades para que elas possam usufruir dos direitos constitucionais, estabelecidos em nossa Carta Magna. E a escola tem um papel fundamental nesse processo, tanto em reafirmar as conquistas das pessoas com deficiência, quanto de criar

condições para que o espaço escolar seja realmente inclusivo e livre de barreira para todos os alunos, independente de suas especificidades e necessidades especiais.

Com isto, deve-se considerar que há a urgência de se criarem novas formas inclusivas de comunicação, circulação, habitação e aprendizagem para todos, e se trazer para o debate sobre currículo essa experiência vivida e, em parte, ainda pouco divulgada das conquistas das pessoas com deficiência, como protagonistas de suas histórias (LOPES, MACEDO, 2011). Dessa forma, trabalhar esse percurso histórico urge no sentido de mostrar que a história de cada um de nós é relevante para a construção de um ambiente educativo que, ao conhecer seus diferentes atores, atua de forma a promover dignidade e cidadania em consonância com as necessidades de cada um.

A educação especial encontra na história de luta das pessoas com deficiência novas formas de ser de seu público, que deixa de se apresentar como um sujeito passivo da história e se coloca como agente de suas vontades. O novo conjunto legal (BRASIL, ano, ano), não é somente o reflexo das vontades do Estado Brasileiro, mas principalmente reflexo da vontade de seu cidadãos com deficiência que proclamam para si: igual, liberdade e fraternidade.

Dessa forma, a educação Especial precisa estar articulada com a Educação Inclusiva (GLAT & BLANCO, 2015), pois seu público está na escola e espera por igualdade de oportunidades e de direitos para permanência e êxito. PLETSCHE (2020) pontua que é preciso pensar os direitos, na dimensão da educação especial, “aplicados aos princípios da educação inclusiva como chave de interpretação e análise considerando as diferentes realidades e os interesses dos atores sociais envolvidos” (p. 67).

Logo, conhecer essa dimensão histórica de ação das pessoas com deficiência e inseri-la tanto no currículo da escola, quanto em suas políticas de ação, contribui para eliminação de estigmas e preconceitos, que ainda circulam no senso comum, e para a construção de novos fazeres didáticos, pedagógicos e teóricos na/da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, observa-se que a luta das pessoas com deficiência resultou em inúmeras modificações nas legislações que versam sobre seus direitos. A partir das novas garantias de direito, as pessoas com deficiência passam a ocupar papel de protagonistas de suas histórias e a terem o direito de se desenvolverem plenamente enquanto seres humanos. Para tanto, porém, é preciso que se criem condições e oportunidades para que seus potenciais sejam afluídos. Nesse contexto, é importante ter como premissa que a sociedade precisa rever suas ações socioculturais partindo do princípio de que, como qualquer ser humano, não há limites para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A luta pelo reconhecimento da condição, até pouco tempo negada, de ser humano de direito com pleno potencial de desenvolvimento não termina com a homologação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão. Apesar de haver o reconhecimento dos direitos e das garantias legais, ainda urge transformar o espaço social em um espaço físico realmente acessível para que a pessoa cega, cadeirante ou com mobilidade reduzida possa circular livremente.

Logo, é preciso um movimento constante que traduza para ações essa relação das leis entre os cidadãos. Isso deixou de ser responsabilidade única da comunidade de pessoas com deficiência e passou a ser um dever de todos, pois a conquista de um grupo é a conquista de todos os outros grupos sociais e beneficia a toda comunidade. Uma sociedade inclusiva garante a todos o direito de estar e permanecer em condições de igualdade. Discutir esses aspectos associados aos debates sobre currículo reaviva esse caráter vivo da experiência e dos saberes humano.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Campos de. [Entrevista concedida a] Paulo de Tarso Linhares e Mônica Bara Maia. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (2010). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

ALMEIDA, Gabriela Perissinotto; NOJIRI, Sérgio. Desobediência civil: uma abordagem a partir de observações Jurídicas e políticas. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Volume 12, p. 660-693, 2017. Disponível em: <<https://www6.univali.br/seer/index.php/rdp/article/download/11016/6215>> Acesso em: 03 nov. 2020.

AMARAL, Teresa de Jesus Costa d'. [Entrevista concedida a] Deivison Gonçalves Amaral e Mônica Bara Maia. P. 449-462. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (2010). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em: 06 out. 2020.

BIELER, Rosangela Berman. [Entrevista CONCEDIDA A] Mário Cléber Martins Lanna Júnior e Camila Barcelos Lisboa. P. 420-439. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (2010). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

BONAVIDES, Paulo. **As cinco gerações dos direitos fundamentais**. Palestra proferida no X Seminário de Direito Militar, em 24 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://ibdh.org.br/palestra-do-professor-paulo-bonavides-as-cinco-geracoes-dos-direitos-fundamentais-poder-ser-vista-online/>>. Acesso em 20 de junho de 2017.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo, Malheiros, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto>.

gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de Novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília. Casa Civil, 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. Casa Civil, 2000b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília. Casa Civil, 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Brasília. Casa Civil, 2002b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e

10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. Casa Civil, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.126, de 27 de Junho de 2005.** Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Brasília. Casa

Civil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília. Casa Civil, 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Casa Civil. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, p 1-7, n. 26, 2005. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4395/2569>>. Acesso em: 07 out. 2020.

COLLARES, Liane Martins. [Entrevista concedida a] Mário Cléber Martins Lanna Júnior e Rosita Edler Carvalho. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (2010). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2001.

CRESPO, Ana Maria Morales. [Entrevista concedida a] Mônica Bara Maia e Deivison Gonçalves Amaral. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (2010). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789. Universidade de São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos,

2015. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

DIAS, Eliotério Fachin. A cidadania e os direitos humanos. Anais III Encontro Científico. Dourados: UFGD, UEMS, 2009. v. 1. p. 15-26. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/cidadania-e-os-direitos-humanos>>. Acesso em: 20 Jan. 2017.

GLAT, Rosana.; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (2010). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**. Brasília, DF, v. 10 n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MARTINS, Lilia Pinto. [Entrevista concedida a] Deivison Gonçalves Amaral e Evaristo Caixeta Pimenta. P. 267-280 In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (2010). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOTTA, Cristina Balceiro da Motta Balceiro; OLIVEIRA, Silvia Schiefler de; SANTOS, Rafael Padilha dos. Direitos humanos e direitos humanos sociais. **Ponto de Vista Jurídico**. V. 8, p. 164-180, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/juridico/article/download/2027/1003/6927>> Acesso em: 01 nov. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ONU. **Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência**. 1982. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atualizacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/convencao_interamericana_dec_1973.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2008.

PIOVESAN, Flávia. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: inovações, alcance e impacto. In: FERRAZ, CarolinaValença. (Org.). **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2012. Cap. 2, p. 33-51.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**. ABNT, v. 29, n. 1, p.

57-70, jul. 2020. ISSN 2316-3100. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>>. Acesso em: 03 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>.

ROSENFELD, Ethel. [Entrevista concedida a] Deivison Gonçalves Amaral e Paulo de Tarso Linhares. P. 195-215. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (2010). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. p. 11-32 , nº 48, junho 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. IN: CHAUI, Marilena.; SANTOS, Boaventura de Souza. (Orgs). **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na História do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOUZA, Regina Lúcia Barata Pinheiro. [Entrevista concedida a] Deivison Gonçalves Amaral e Evaristo Caixeta Pimenta. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (2010). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 26 nov. 2020.

VENTURA, Adilson. [Entrevista concedida a] Deivison Gonçalves Amaral e Corina Maria Rodrigues Moreira. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (2010). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.003)

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MARANHÃO

Joice Fernanda Pinheiro

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Professora do Ensino Básico e Tecnológico - Colun/UFMA,, joyce.fernanda@ufma.br;

Andréa Carla Bastos Pereira

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Supervisora Pedagógica do Centro de Educação Especial Helena Antipoff/ (SEDUC- MA), Especialista em Educação da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE/ SEMED- SÃO LUÍS), andrebast@email.com;

Karina Cristina Rabelo Simões

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Professora do Ensino Básico e Tecnológico - Colun/UFMA;karina.simoese@discente.ufma.br

Silvana Maria Moura da Silva

Doutora em Educação Motora pela UNICAMP; Professora Titular do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), lotada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, silvana.moura@ufma.br;

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre os desafios e possibilidades da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior do Maranhão, a partir dos resultados obtidos em pesquisa desenvolvida no mestrado. Trata-se de uma investigação com elementos da pesquisa fenomenológica, abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental. Neste recorte, elenca-se o surgimento do ensino superior e os meios pelos quais vem sendo desenvolvidos ordens de inclusão nessa modalidade de ensino, bem como, as ações afirmativas, marcos legal e discursões que adentram na universidade com a necessidade

dé serem acionadas. Assim, no contexto do Maranhão, apontam-se as algumas ações. A discursão elenca para o quantitativo de alunos, o corpo técnico pedagógico, as instâncias, bem como, a Diretoria de Acessibilidade e a comissão Setorial de Acessibilidade que trabalham juntas para ofertar as possibilidades para inclusão dos alunos com deficiência na universidade. Em síntese, apesar das ações desenvolvidas e dos serviços oferecidos, pode-se concluir que as execuções, atendem algumas necessidades de alunos com deficiência. No entanto, existem desafios em relação a adequações das acessibilidades para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Superior, Desafios e Possibilidades, Educação no Maranhão.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Superior é acessível para poucos. Os extratos minoritários da população, bem como negros, indígenas e pessoas com deficiência, ainda têm dificuldades no acesso a esse nível de ensino. De acordo com a narrativa histórica, essa exclusão ocorre desde a implementação da Educação Superior no Brasil. De acordo com Magalhães (2006), as universidades no Brasil surgiram tardiamente. Em decorrência do processo de colonização, houve resistência de Portugal em relação à implantação de universidades na Colônia. Assim, mesmo após a independência do país, consideravam pouco válida a criação de universidades, tendo em vista que as elites brasileiras se deslocavam para Europa no intuito de se qualificarem no nível superior.

Levando em consideração o contexto anterior e o atual, é notório que ainda há grandes desigualdades em relação ao ingresso de pessoas nesse nível de ensino. Considerando esses aspectos isso pode ter relação com a discrepância existente entre as realidades individuais. Assim, para buscar soluções a essas desigualdades, se faz necessário conhecê-las desvelando as injustiças inseridas nesse contexto, bem como incentivando a construção de políticas públicas, que visem à equidade. Para Rama (2006, p.8), "este não é apenas um problema de acesso, permanência, saída, direitos humanos ou como as universidades estão reestruturando e transformando sociedades, mas também inclui práticas culturais fortemente enraizadas de marginalização e exclusão social".

Nesse cenário de preocupação em relação à Educação Superior, existe outra questão na qual se deve ter um olhar sobre suas políticas institucionais que viabilizem meios para a inclusão de alunos com deficiência no âmbito da universidade. A inquietude em relação ao acesso e a permanência de alunos com deficiência na Educação Superior teve início em meados dos anos 90 constituindo, assim, uma temática crescente e de grande importância para as sociedades democráticas, que visam à equidade e à solidariedade. Esses novos valores e concepções têm contribuído para a fomentação de um grande número de leis tanto em nível nacional, quanto internacional. Do mesmo modo, existe um atraso significativo na

produção de normas específicas que deem suporte à pessoa com deficiência na Educação Superior (RAMA, 2006).

A ampliação da Educação Superior ocorreu na década de 1930, ainda que as primeiras universidades tenham surgido no século XIX. Estas tiveram como objetivo atender pessoas oriundas das elites econômicas e culturais, sem nenhuma aproximação com as transformações sociais ocorridas na primeira metade do século XX (MAGALHÃES, 2006). Já em 1948, a luta pelos direitos humanos, foi marcada pela aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. É importante destacar que nessa declaração foram definidos os direitos das pessoas com deficiência, garantindo que deveriam ser integradas à sociedade, tendo como base o modelo médico assistencialista. Posteriormente, ocorreu uma evolução conceitual, no sentido de compreender que a sociedade deveria atender a todos, pairando um modelo social de deficiência (VALDÉS, 2006).

Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reconheceu que todo ser humano nasce livre e em igual dignidade de direitos, pois são favorecidos de razão e consciência. Para tanto, devem agir de forma fraterna uns com os outros (UNESCO, 1948). Nessa perspectiva, a educação inclusiva se respalda em uma filosofia que afirma a diversidade, tal como característica particular de qualquer sociedade. Assim, é necessário que o acesso e a participação de todos sejam garantidos, independente das singularidades de cada pessoa (CHAHINI, 2016).

Dados apontam que até o início dos anos 80 havia poucas pessoas com deficiência na Educação Superior, estando esse fato associado à falta de acesso delas, desde a Educação Básica. Em 1981, foi instituído o ano Internacional da Pessoa com Deficiência e a Década das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (1983- 1992). Nesse período, ocorreram muitas discussões sobre a exclusão social vivenciada por essas pessoas e, em consequência disso, houve um maior número de acessos à Educação Superior. Porém, faltava adaptação aos processos seletivos e ao próprio ingresso (MAGALHÃES, 2006).

Nota-se que no tocante ao crescimento educacional, a legislação brasileira vem avançando consideravelmente em relação aos direitos das pessoas com deficiência, não se limitando apenas à

Educação Básica, mas ampliando-se à Educação Superior. Nessa perspectiva, inicia-se a discussão em relação às modalidades de ingresso à Educação Superior, levando em consideração o aumento do número de concluintes da Educação Básica e as formas de ingresso nas universidades. Os seletivos tinham tendência a diminuir as chances em relação ao desempenho dos participantes que apresentassem alguma defasagem decorrente dos percursos escolares e oportunidades desiguais em relação a outros (CABRAL, 2018).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apontar alguns desafios e possibilidades da inclusão na Educação Superior no Maranhão, com base nos dados pesquisados e analisados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, bem como nos dados das matrículas de alunos com deficiência da Universidade Federal do Maranhão.

METODOLOGIA

O artigo compreende um recorte de uma pesquisa dissertativa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), através do parecer consubstanciado nº 3.593.207, atendendo as determinações da Resolução CNS nº 510/16 e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2016). Assim, optou-se pela investigação com elementos da pesquisa fenomenológica, estruturando-se sob a abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental. Ao utilizar esse método, o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade científica, visto que aponta caminhos a serem construídos pelo processo investigativo ou partirá de caminhos anteriormente conhecidos, no que diz respeito às práticas sociais e ações compreendidas (KLÜBER; BURAK, 2008).

AS AÇÕES AFIRMATIVAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação brasileira como um todo vai conquistando evidência nas discussões sociais e, de forma específica, a Educação

Especial, a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que dispõe no Capítulo V sobre as diretrizes específicas da Educação Especial, reconhecendo-a como modalidade de educação escolar e devendo ser ofertada, preferencialmente, na rede regular para alunos com alguma deficiência (BRASIL, 1996). Complementa-se ainda pelo Aviso Circular nº 277/MEC/GM – Brasília, de 08 de maio de 1996 (BRASIL, 1996), que traz em seu texto recomendações para que as instituições criem condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência nos cursos oferecidos pela instituição. Esse documento demonstra preocupação com o processo seletivo e sua concessão e, também, com a capacitação de recursos humanos e infraestrutura para que contribuam com a permanência dos estudantes nos cursos.

Em se tratando de leis mais atuais, especificamente através da Lei nº 13.147 (BRASIL, 2015), de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, vem assegurar o exercício dos direitos da pessoa com deficiência em condições de igualdade e equidade. No artigo 27 consta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagens (BRASIL, 2015).

Assim, o papel da universidade torna-se fundamental, não podendo ser indiferente à diversidade, além de existir a necessidade de busca por um processo educacional justo e democrático. É necessário que o Estado assuma essa dívida histórica em relação à educação da pessoa com deficiência. Porém, se a legislação e as normas não sanarem a problemática, faz-se necessário que as políticas públicas invistam, também, na qualificação dos professores e nos recursos, cuja finalidade é a garantia de acesso e a permanência desses alunos na Educação Superior (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Os desenvolvimentos científico e tecnológico que ocorrem desde o século XX, trouxeram grandes desafios para a sociedade,

existindo, portanto, um aumento na expectativa de vida e ampliação na produção de bens. Nesse cenário, surgiram também reivindicações de pequenos grupos em relação à sua participação social e seus direitos como cidadãos. Por isso, julga-se necessária a reflexão sobre a educação inclusiva na sociedade contemporânea. Esse pensamento foi manifestado em diversos encontros nacionais e internacionais, bem como na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia no ano de 1990. Nesse evento, estavam lideranças de 100 países que se comprometeram a erradicar o analfabetismo até os anos 2000. Outro evento a ser citado é a Conferência de Salamanca na Espanha em 1994, que gerou um documento com princípios para estruturação de ações em prol da educação para todos. Além desses, houve vários outros encontros com objetivo de discutir ações educacionais e sociais sobre um viés inclusivo (LIMA, 2006). A universidade é um ambiente onde os indivíduos dos mais diversos pertencimentos se encontram e penetram em cenários de concorrência e de conflito, a partir do seu acesso perdurando por sua permanência. O universo da Educação Superior é um ambiente de trocas de comunicação e de interação, tem recebido alunos de seguimentos minoritários, que antes eram excluídos dessa modalidade (OLIVEIRA, 2011).

Portanto, as ações afirmativas constituem um conjunto de políticas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que tem por objetivo combater a toda e qualquer forma de discriminação praticada no passado. Para tanto, objetiva a concretização do ideal de efetiva equidade de casos a bens fundamentais, como educação e emprego, para populações com menor renda e em situações críticas (OLIVEIRA, 2001; PNUD, 2005).

Nessa perspectiva, compreende-se que ao propor a inclusão para todos, como cidadãos que possam participar das produções social, econômica e cultural da sociedade, dá ênfase a igualdade efetiva entre as pessoas, reconhecendo as suas diferenças em seus aspectos e particularidades. Dessa forma, a diversidade não se opõe a igualdade; pois o que concede a ideia de oposição entre esses termos é a desigualdade ser construída socialmente, pois esta supõe que um vale mais que o outro. Destarte, a luta para com essa contradição é uma proposta a ser superada por uma educação inclusiva (LIMA, 2006).

Nesse sentido, “se deve atentar não é à igualdade perante a lei, mas o direito à igualdade mediante a eliminação das desigualdades, o que impõe que se estabeleçam diferenciações específicas como única forma de dar efetividade ao preceito isonômico consagrado na Constituição” (DIAS, 2002).

No universo educacional brasileiro, em 1988 por meio da Constituição da República Federativa do Brasil, fora preconizado a garantia do acesso em todos os níveis de ensino. Dessa forma, nos anos seguintes foi percebido um crescimento de ações e de debates, dos quais envolviam a aplicação e a diversificação do sistema (CABRAL, 2018). Isto foi notável, devido à criação de cursos sequenciais e alternativos como, por exemplo,

o vestibular aberto pela LDB (Lei nº 9.394/96); pelo novo programa de crédito educativo (FIES); pela pressão exercida por grupos historicamente excluídos do Ensino Superior – mediante movimentos de isenção da taxa de inscrição para o vestibular e da experiência dos cursos pré-vestibulares alternativos – ; e ainda pela introdução do sistema de cotas para alunos negros e outros, oriundos de escolas públicas, como nova forma de acesso à educação superior. (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004, p. 101-102).

No que consiste a ampliação de medidas e de debates sobre democratização e acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior, a mesma ocorreu a partir da década de 1980, em consonância com os princípios promulgados pela ONU no Ano Internacional da Pessoa com Deficiência em 1981, e da Década das Nações Unidas em para a Pessoa com Deficiência (1983-1992). Tais manifestações contribuíram para o reconhecimento dos direitos dessas pessoas, bem como terem acesso a todos os níveis de ensino. Porventura, esse marco conseqüentemente ocasionou crescimento de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES), mesmo com grandes dificuldades existentes (CABRAL, 2017).

Compreende-se que as políticas de cotas integram um tema complexo, por ter envolvimento com interesses de grupos sociais e raciais, em virtude de diferenciados pontos de vistas e juízos, além de se envolver diretamente nas tramas discursivas, que visam atravessar preconceitos, mediante as políticas de ações afirmativas

(CAVALCANTI, 2015). Nessa condição, os alunos com deficiência, que acessam a Educação Superior por meio do sistema de cota, poderão enfrentar uma visão social com conotações de piedade ou pena, além de porventura se depararem com manifestações de ignorância, indiferença e até mesmo preconceito (ANSAY, 2010; CABRAL, 2007; PEREIRA, 2008).

Nesse cenário de discussões e ações em relação à inclusão por meio de cotas, a Constituição da República Federativa do Brasil utiliza-se de um instrumento previsto no art. 165, o Plano Plurianual (PPA), que se destina a organizar e viabilizar ações públicas para cumprir fundamentos e objetivos da república. Assim sendo, o Plano Plurianual (PPA) para o quadriênio 1996-1999, por meio da Lei 9276 de 1996 (BRASIL, 1996) trouxe questões relativas ao acesso e a permanência na Educação Superior de alunos carentes, por meio do crédito educativo (CABRAL, 2018). Existiu, portanto, um diálogo do PPA com os preceitos da “Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” que trouxe a discussão sobre a importância de ser dada atenção para questões relacionadas à igualdade de acesso à Educação Superior, em especial, às pessoas com deficiência (CABRAL, 2018; UNESCO, 1998).

Nos anos 2000, as políticas voltadas para Educação Superior retomaram as discussões da educação como um direito social, ocorrendo investimentos para expansão do setor público federal, ou seja, as universidades e institutos federais, oferecendo mais vagas e adotando políticas de ações afirmativas, como o sistema de cotas ou reserva de vagas e bonificação. Tais ações e propostas foram frutos de movimentos sociais de reconhecimento das diferenças de identidades embasadas pelos direitos humanos (CAVALCANTI, 2015).

Em relação à normatização da inclusão de pessoas com deficiência, a partir dos anos 2000, que o Brasil buscou legitimar por meio de ações e programas governamentais com vias à garantia da educação a essas pessoas em todos os níveis de ensino.

No que concerne essas primeiras ações desse período (2000), podem ser destacados: a Lei nº 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e suas providências; a Portaria nº 3.284, de 2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras

de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições; o Decreto nº 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2000 (BRASIL, 2002) e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000); o Decreto-Lei nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006), que vinha dispor sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; o Plano Nacional de Educação sobre os Direitos Humanos (PNEDH), de 2007 (BRASIL, 2007) consistindo em uma política pública, que visava consolidar um projeto de sociedade, seguindo os princípios da democracia, cidadania e justiça social, através de instrumentos que viabilizassem a construção de uma cultura de direitos humanos ao exercício da solidariedade e respeito às diversidades; e o Decreto nº 6.571, de 2008 (BRASIL, 2008), do qual dispunha sobre o atendimento educacional especializado, regulamentava o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e acrescentou dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007), este que fora revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Contudo, merecem destaques, ainda, documentos que normatizam a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, bem como o Programa Incluir (2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) (CABRAL; MELO 2017).

É nesse cenário que se iniciaram as investigações científicas com rigor e com reflexos às ações, programas e políticas a respeito das diferentes realidades. Estudiosos como Pereira (2008), Rocha e Miranda (2009) desenvolveram estudos exploratórios a elementos inerentes às ações afirmativas, bem como a inclusão de alunos com deficiência no âmbito da Educação Superior, com vias a identificação das diversas barreiras no contexto da universidade. Dentre as quais implicam a adequação da acessibilidade, o ingresso e a permanência, a implementação de núcleos e programas de apoio pedagógico, recursos materiais e humanos, a superação das diversas barreiras que possam dificultar o progresso acadêmico do

alunado e a formação profissional dos docentes para atender o público-alvo da Educação Especial (CABRAL; MELO 2017).

Em relação à implantação e incorporação de sistemas de cotas em universidades brasileiras, a participação do Brasil na Conferência Mundial de Durban, na África do Sul em 2001 foi importante para essas ações, assim como de vários documentos que apresentam os direitos humanos. Dessa forma, o Brasil teve o comprometimento de adotar medidas, visando à eliminação de barreiras, preconceito e falta de oportunidades, que assolavam a população brasileira (CAVALCANTI, 2015).

A partir de então, no decorrer dos anos 2000, as primeiras experiências brasileiras em relação ao sistema de cotas nas universidades teve início em âmbito estadual na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense, em 2002 e no âmbito federal na Universidade de Brasília, em 2003. Em 2005, por meio da Secretária de Educação Superior (SESu) e da Secretária de Educação Especial (SEEsp) o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa INCLUIR, com a finalidade de garantir o direito à Educação Superior para pessoas com deficiência e cumprimento dos requisitos legais relativos à acessibilidade, em conformidade com Decreto Presidencial nº 5296 de 2004. O Programa INCLUIR dava apoio a projetos de instituições federais de Educação Superior, que se destinassem à garantia do acesso e da permanência para alunos com deficiência, propondo que as universidades elaborassem seus projetos, com a finalidade de atuarem na diminuição de desigualdades (OLIVEIRA, 2011).

No âmbito da Universidade Federal do Maranhão, as Unidades Acadêmicas em conjunto com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e com movimentos sociais locais, discutiram e aprovaram por meio da Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE), um Programa de Ação Afirmativa de cotas para alunos negros, indígenas, deficientes e de escolas públicas, entrando em vigor a partir do processo seletivo de 2007 (CHAHINI, 2013).

Através da resolução nº 121 da CONSUN em 17 de dezembro de 2009 foi aprovado pela UFMA à criação de um Núcleo Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. Em conformidade com essa resolução foi cabível a esse Núcleo garantir o ingresso e acesso ao conhecimento às pessoas

com deficiência na Universidade, através de suporte técnico e atendimento especializado (CHAHINI, 2013). Ainda que já existissem ações voltadas à inclusão do aluno com deficiência, foi por meio da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que o sistema de cotas para pessoas com deficiência foi empreendido. Esta estabelece que as instituições devam reservar vagas para esses alunos em cursos de nível técnico, médio e superior. Essa lei vem apenas adicionar as pessoas com deficiência, uma vez que na Lei nº 12.711/2012 anterior a essa não tinha especificação a pessoa com deficiência. De acordo com Jesus (2020), a lei de Cotas nº 12.711/12 (BRASIL, 2012), garantia um percentual de 50% de vagas por curso e turno nas instituições de Educação Superior, para alunos oriundos do ensino médio público.

Nesse cenário a UFMA incluiu em seu Projeto Pedagógico Institucional responsabilidades e ações para a inclusão na Educação Superior. Por meio da Resolução nº 121 de 17 de dezembro de 2009, foi instituído o Núcleo de Acessibilidade (NUACE), cujo funcionamento efetivo só ocorreu em 2010. O NUACE¹ tem como objetivo garantir o acesso, permanência e conclusão do curso de alunos com deficiência, dispondo de serviços técnicos e profissionais especializados.

Assim, a estrutura do núcleo se dá pela: Diretoria; Coordenações Técnicas: a) Coordenação de Políticas Pró Acessibilidade, b) Coordenação de Transcrição Braille e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais); Conselho Consultivo, este deverá ser constituído pelo Pró-Reitor de Ensino, o diretor do Núcleo e seus coordenadores, e representantes dos estudantes e dos servidores portadores de deficiência, sendo um de cada categoria. De acordo com o artigo 5º dessa resolução, a Direção Geral do núcleo contará com apoio administrativo próprio. O artigo 6º ressalta que a Coordenação de Políticas Pró Acessibilidade contará com a assistência técnica dos seguintes profissionais: a) Educador Especial; b) Designer; c) Ergonomista; d) Arquiteto; e) Engenheiro Civil; f) Terapeuta Ocupacional; g) Analista de Sistema. O artigo 7º elenca que a Coordenação de Interpretação e Tradução contará com a assistência técnica dos seguintes profissionais: a) Técnicos em transcrição

1 O antes denominado Núcleo de Acessibilidade (NUACES) no segundo semestre de 2019 passa a ser denominado de Diretoria de Acessibilidade (DACES)

Braille; b) Técnicos em interpretação de Libras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009).

Das atribuições da Diretoria, cabe à mesma manter o Núcleo Pró Acessibilidade ativo e atualizado, de modo que assegure continuamente e efetiva o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas portadoras de deficiência, na Universidade Federal do Maranhão, através de intervenções técnicas nas interfaces entre esses usuários e a Instituição. A Coordenação Técnica de Políticas Pró-Acessibilidade deverá planejar, coordenar e acompanhar as ações que irão possibilitar o ingresso, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na UFMA. A Coordenação de Transcrição Braille e Intérprete de Libras deverá garantir que os estudantes com deficiência sensorial tenham total suporte em interpretação e transcrição do conteúdo acadêmico, de acordo com as necessidades de cada estudante (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009).

Sobre a composição do conselho consultivo devem fazer parte o Pró-Reitor de Ensino; o Diretor Geral, como seu presidente; os Coordenadores Técnicos; 2 (dois) representantes da Coordenação de Acessibilidade; 1 (um) representante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPEE); 1 (um) representante do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos (NEPP), 1 (um) arquiteto representante da Prefeitura de Campus (PRECAM); 1 (um) representante do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE); e 1 (um) representante do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI). As atribuições desse conselho são propor a política pró-acessibilidade na Universidade e fixar os critérios para a sua execução, definindo prioridades; aprovar o plano de atividades e projetos; deliberar sobre parcerias e convênios com outras Instituições; apreciar o relatório anual do Diretor e das Coordenações deve reunir-se mensalmente e em qualquer tempo caso necessário (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009).

É por meio do serviço do DACES enquanto parte de uma política institucional da UFMA, que existe uma maior disseminação sobre a importância “das adequações metodológicas, dos currículos acessíveis, das ações de inclusão objetivando a aquisição de

produtos e tecnologias assistivas, de atitudes sociais positivas e das políticas de inclusão” (PEREIRA, 2017, p.19).

Sabe-se que assim como a Educação Básica a Educação Superior, também enfrenta desafios relacionados à inclusão da pessoa com deficiência, assim existe a necessidade de serem trabalhadas questões sobre as barreiras que causam impedimento no exercício da cidadania desses alunos, bem como as barreiras arquitetônicas, de comunicação e informação, atitudinais, pedagógicas, entre outras. Nesse contexto de concretização da inclusão social e educacional, o núcleo busca “organizar ações de sensibilização e capacitação, por considerar que estas são essenciais na formação de uma nova cultura universitária, pautada no respeito mútuo e no combate a qualquer tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência” (PEREIRA, 2017, p. 21).

É por meio desse espaço que foi desenvolvido a responsabilidade, através do atendimento educacional especializado, acompanhar os alunos com deficiência que ingressaram na universidade por meio do sistema de cotas para pessoa com deficiência, pela Resolução nº 499/06 do Conselho de Pesquisa e Extensão (Consepe), de 31 de outubro de 2006, e que abrange também os alunos negros, indígenas e estudantes de escolas públicas (UFMA, 2006; PEREIRA, 2017).

O Plano de Desenvolvimento Institucional para com o núcleo no desenvolvimento de ações para 2017 a 2021 visa garantir o direito de todos à acessibilidade, promovendo ações, que eliminem barreiras tanto arquitetônicas quanto comunicacionais, comportamentais, pedagógicas e atitudinais. O núcleo é composto por uma (01) coordenação, seis (06) Transcritores do Sistema Braille, nove (09) Tradutores Intérpretes de LIBRAS, uma (01) Assistente Social, um (01) Técnico em Assuntos Educacionais, um (01) Psicólogo e um (01) Assistente Administrativo (UFMA, 2016).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMA de 2017 a 2021, o acesso de alunos com deficiência por meio de cotas é permitido a apenas um (01) aluno por curso e por semestre, nos campus da UFMA. Levando em consideração os alunos e cursos, há uma estimativa de ingresso de alunos com deficiência até 2021, como exposto na tabela 1.

Tabela 1 - Estimativa do número de alunos com deficiência na UFMA

| ANO | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|------------------------------|------|------|------|------|-------|-------|
| Nº de alunos com deficiência | 252 | 440 | 628 | 816 | 1.004 | 1.192 |

Fonte: NUACE (2017).

Tendo como base o número de matrículas até o ano de 2017 e se fazendo uma estimativa, de acordo com a cota de um aluno por curso, tendo em vista que existem mais de 85 cursos de graduação distribuídos em 9 campus pelo estado do Maranhão, estima-se que até 2021 tenha cerca de 1.192 alunos com deficiência regularmente matriculados em toda a instituição.

O núcleo de acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão atende aproximadamente 341 alunos com deficiência, conforme demonstra a tabela 2.

Tabela 2 - Alunos com deficiência atendidos pelo NUACE

| TIPOS | CCH | CCET | CCBS | CCSO | TOTAL |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|
| DEFICIÊNCIA FÍSICA | 27 | 44 | 33 | 80 | 184 |
| DEFICIÊNCIA AUDITIVA | 02 | 09 | 09 | 08 | 28 |
| DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 01 | 03 | ----- | 01 | 05 |
| DEFICIÊNCIA VISUAL | 24 | 25 | 30 | 39 | 118 |
| - CEGO | 07 | 01 | 01 | 10 | 19 |
| - BAIXA VISÃO | 07 | 04 | 11 | 13 | 35 |
| - MONOCULAR | 10 | 20 | 18 | 16 | 64 |
| NEUROLÓGICO/PSIQUIÁTRICO | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- |
| TEA | ----- | 03 | ----- | 01 | 04 |
| MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA | 01 | 01 | ----- | ----- | 02 |
| TOTAL | 55 | 85 | 72 | 129 | 341 |

Fonte: NUACE (2019).

Conforme os dados fornecidos pelo NUACE e expostos na Tabela 2, existem 341 alunos com deficiência distribuídos nos quatro centros acadêmicos atendidos pelo Núcleo. Dentre os quais, o menor número se encontra no Centro de Ciências Humanas (CCH)

somando apenas 55 alunos, e o maior número no Centro de Ciências Sociais (CCSO), sendo 129 alunos.

Tratando-se de alunos com deficiência visual, no Centro de Ciências Humanas (CCH) existem aproximadamente 24 alunos; o Centro de Ciências Exatas e Tecnologias (CCET) apresenta cerca de 25 alunos; o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) tem 30 alunos e no Centro de Ciências Sociais (CCSO) são 39 alunos, sendo este o que concentra o maior número de alunos com esse tipo de deficiência.

No que diz respeito ao atendimento ao aluno com deficiência visual na UFMA, o NUACE é responsável por preparar o material acessível com o conteúdo acadêmico, através da transcrição em Braille para alunos cegos e ampliação para alunos com baixa visão, em todos os centros. O núcleo também concede um notebook e um gravador de voz aos alunos com essas condições, que estiverem regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFMA, desde que assinando o termo de responsabilidade, devendo ser renovado a cada semestre. Aos alunos com baixa visão são disponibilizadas também, lupas eletrônicas portáteis e de mesa, acesso a scanner com a finalidade de auxiliar, da melhor forma possível, as atividades acadêmicas (UFMA, 2016).

O Plano de Desenvolvimento Institucional dispõe de estratégias e ações, que viabilizem melhoria na acessibilidade, bem como proporciona a permanência e suportes necessários, tanto para os alunos com deficiência, quanto para os professores, a fim de propiciar um ensino de qualidade e com êxito.

Em relação à operacionalização de ações para instrumentalização do processo de inclusão na Universidade Federal do Maranhão, o Centro de Ciências Sociais (CCSO), existe uma Comissão Setorial de Acessibilidade, formada por professores e alunos, que juntos tentam sanar algumas barreiras existentes.

A Comissão Setorial de Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão/UFMA foi criado em 2017, tem como objetivo identificar as condições de acessibilidade do Centro de Ciências Sociais (CCSo), para elaborar estratégias visando avanços para a comunidade acadêmica. Dessa forma, a comissão é composta por professores do CCSO, tem parceria com a Diretoria de Acessibilidade, e juntos buscam facilitar o processo

de inclusão na Educação Superior de estudantes, através da eliminação/minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais no CCSO (ROSA, 2017).

Entre as atividades propostas pela Comissão Setorial de Acessibilidade, estão: a Roda de Diálogos, momento em que os alunos público alvo da Educação Especial do CCSO têm a oportunidade de expressar as angústias e dificuldades vivenciadas na universidade; o Bate-Papo Inclusivo, momento destinado a trazer debates para comunidade acadêmica sobre a acessibilidade na universidade; e o Projeto “Sentidos” (ROSA, 2017, p.02).

Desse modo, o projeto Sentidos, objetiva a aproximação e o aprofundamento de questões relacionadas à acessibilidade na UFMA, especificamente no CCSO, visando a sensibilização da comunidade acadêmica (ROSA, 2017).

Trazer a temática “acessibilidade” para o centro das discussões no CCSO/UFMA se justifica devido necessidade de ampliar o conhecimento sobre o assunto, haja vista que o CCSO é o Centro que possui o maior número de alunos público alvo da educação da UFMA (ROSA, 2017, p.03).

Tal afirmação sobre o Centro ser um dos com maior número de alunos com deficiência, pode ser confirmado nos dados da tabela 2, daqueles atendidos pelo NUACE.

A aplicabilidade do projeto Sentidos deu-se em três momentos, a Sensibilização, a Socialização e Avaliação. A sensibilização consistiu em atividades sensoriais com alunos e professores, utilizando-o de elementos como cadeira de rodas e vendas; na socialização foram apresentadas as impressões sobre a experiência da vivência no mento de sensibilização; a avaliação foi realizada por meio de questionários com a comunidade acadêmica. O propósito das ações do projeto possibilitou contribuições relacionadas ao acolhimento dos estudantes; aos professores, formação em serviço e a possibilidade de dialogar com seus pares sobre as dificuldades no processo de inclusão (ROSA, 2017).

A Comissão Setorial de Acessibilidade com a realização desse projeto pôde constatar que na UFMA “precisam ser realizadas ações efetivas que envolvam alunos, professores e demais funcionários do ensino superior para a diminuição/eliminação de possíveis barreiras pedagógicas, atitudinais e comunicacionais” (ROSA, 2017, p.08).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que as políticas de caráter compensatório e de emancipação, assim como as ações afirmativas, são necessárias e indispensáveis, tendo em vista os problemas sociais históricos. Ressalta-se, ainda, que as políticas públicas para viabilizarem proteção social são cada vez mais essenciais às ações governamentais, em seus diferentes graus, visando não perder de vista a responsabilidade cívica do Estado, bem como suas obrigações éticas para formar cidadãos capazes de produzir e reproduzirem suas relações individuais, pessoais e sociais. Nessa conjuntura, promover os direitos das pessoas com deficiência, sabendo que por muito tempo, enfrentaram as mais diversas formas de discriminação, dispor dessas ações é uma importante aliada na garantia dos seus direitos como seres humanos.

Nota-se que os desafios ainda estão presentes, no que tange a execução das ações de forma eficaz e contínua, tendo em vista que há uma extensa legislação que visa à garantia dos direitos desse público ao ingresso nas universidades e em todos os demais espaços da sociedade. Constata-se ainda que em relação ao Maranhão especificamente na UFMA, existem ações internas que tentam viabilizar o acesso desses alunos, oferecendo-lhes o suporte necessário. No entanto, se faz necessário também, uma continuidade e aprimoramento de tais ações, haja vista que para o processo inclusivo ocorrer é necessária a sensibilização de toda comunidade acadêmica.

Em síntese, apesar das ações desenvolvidas e dos serviços oferecidos, pode-se concluir que as ações, atendem algumas necessidades de alunos com deficiência. No entanto, existem desafios em relação a adequações das acessibilidades para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marlise Miriam de Matos. **Ações Afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e o reconhecimento.** In: II SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007. Anais eletrônicos [...] Dourados, MS: UFGD, 2007.

ANSAY, Noemi Nascimento. **A inclusão de alunos surdos no ensino superior.** Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba, v. 1, p. 1- 141, 2010.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 jan. 2017.

BRASIL. Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Viver sem Limite. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 44.236 de 1º de agosto de 1958. **Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1958. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000**, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.

gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul2010.Disponivelem:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7_234.htm. Acesso em:10 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, prevendo estruturação de Núcleos de acessibilidade das Instituições Federais de Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul.1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 99.678, 8 de novembro de 1990**. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília,DF,9nov.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D99678impressao.htm. Acesso em 01 abr. 2019.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente 1990**. Brasília, DF, 1990. Disponível em:<http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/eca.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 dez. 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/1996. MEC/GM, de 8 de maio de 1996.** Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF: [s.n.], 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf/aviso_277. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 477 de setembro de 1958.** Regulamenta o Decreto nº. 44.236/58. Brasília, DF: MEC, 1961. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2907886/pg-33-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de01-10-1958>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Censo da Educação Superior de 2015. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 fev. de 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Censo da Educação Superior de 2016. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do censo da educação superior.** As universidades brasileiras representam 8% da rede, mas concentram 53% das matrículas. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censoda-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram53-das-matriculas/21206. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Sinopse Estatística da Educação Superior de 2017. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaosu-superior>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas

portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 550 de 29 de outubro de 1975**. O Ministério da Educação e Cultura aprova o Regimento Interno do CENESP. Brasília, DF: MEC, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. Diário Oficial da União, n. 126, seção 3, Brasília, DF, p. 30-31, 4 jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programaincluir>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal de ajudas técnicas**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12681:portal-deajudas-tecnicas>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-9936-manual-orientacao-programaimplantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 848, de 28 de dezembro de 1972.** Dispõe sobre alocação de recursos do Código 21.04. Serviços em Regime de Programação Especial, do Orçamento-Programa Anual para 1973. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 1972. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/147105>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro:** histórico, políticas e práticas. Rev. educ. PUC, Campinas, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320595816_Inclusao_do_publicoalvo_da_educacao_especial_no_ensino_superior_brasileiro_historico_politicas_e_praticas. Acesso em: 26 ago. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323670297>. 26 ago. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Políticas de Ações Afirmativas,** Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. Arquivos Analíticos de Políticas

Educativas, v. 26, n. 57, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324704749>. Acesso em: 26 ago. 2019.

CAVALCANTE, Claudia Valente. **Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior Brasileira: uma análise dos planos nacionais de educação 2001-2010 e 2014-2024 - uma estratégia para a redução das desigualdades sociais e escolares?** Poiésis, Tubarão. v. 9, n. 16, p. 333-350, jul./dez. 2015.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior**. Curitiba: Appris, 2016. 185 p.

DIAS, Maria B. **Ações afirmativas: uma solução para a desigualdade**. BuscaLegis, Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15893-15894-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas**. Proposições, Campinas, p. 91-115, 2004. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643796>. Acesso em: 08 ago. 2019.

KLÜBER, Tiago Emanuel; BURAK, Dionísio. **A Fenomenologia e suas contribuições para a educação matemática**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 95 -99, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/346/518>. Acesso em: 21 ago. 2018.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAGALHÃES, R de C. B. P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006. p.39-55.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no Ensino Superior**: subsídios para a Política de Inclusão da Unimontes. 2011. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PANIZZI, Wrana Maria. Apresentação. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Valorizando a diversidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. (Prefácio, Posfácio/Apresentação).

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior**: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA. 2017. 217 f. (Dissertação Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano**: racismo, pobreza e violência. Brasil: [s.n.], 2005.

RAMA, Claudio. Las personas con discapacidades: los excluidos de las Educacion Superior em América Latina y el Caribe. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 39-55.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior**: uma análise de seu acesso e permanência. In: DIAZ, Félix et al. (org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas (online). Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. **Acessibilidade no ensino superior**: reflexões sobre o Projeto "Sentidos". São Luís: UFMA, 2017.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Nações Unidas, 1948. Disponível

em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.
Acesso em: 06 set. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017- 2021**. São Luís: UFMA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico Institucional 2017-2021**. São Luís: UFMA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Conselho de Pesquisa e Extensão. Resolução nº 499, de 31 de outubro de 2006**. Trata da Política de Cotas adotada pela UFMA a partir do segundo semestre de 2007. São Luís: UFMA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Conselho Universitário. Resolução, nº 121, de 17 de dezembro de 2009**. Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. São Luís: UFMA, 2009. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Atribuições do núcleo de Acessibilidade. São Luís: UFMA, 2018**. Disponível em: [https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=43#:~:text=Constatos,Atribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20N%C3%BAcleo%20de%20Acessibilidade%20\(NUACES\),ll](https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=43#:~:text=Constatos,Atribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20N%C3%BAcleo%20de%20Acessibilidade%20(NUACES),ll). Acesso em: 08 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 499/06 do Conselho de Pesquisa e Extensão (CONSEPE)**, de 31 de outubro de 2006. São Luís: UFMA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Diretoria de Acessibilidade dialoga com estudantes para criar plano de gestão**. São Luís: UFMA, 2020. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=55644>. Acesso em: 08 de jul. 2020.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **A inclusão no Ensino Superior:** da Exclusão à construção de uma educação inclusiva. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (org.). Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 26-37.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.004)

AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ana Abadia dos Santos Mendonça

Doutora em Educação. Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. Especialista do CREI. E-mail: ana_abadia@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo trata do binômio: Salas de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado como prioridade na inclusão de alunos com deficiências, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação. A oferta do Atendimento Educacional Especializado ocorre na escola regular pública e/ou privada, com o objetivo de direcionar os alunos que necessitam deste atendimento através de aulas diversificadas no contra turno no que tange aos conceitos e conteúdos que não foram assimilados anteriormente. As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços adequadamente preparados conforme legislação para tal e os professores que atuam nela devem ser preparados para atuarem com estes alunos. É uma pesquisa bibliográfica documental. A pesquisa tem como objetivos: identificar e discutir a educação inclusiva com o foco no atendimento especializado e nas Salas de Recursos Multifuncioanais como complementação legal e necessária para os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estas e o serviço oferecido nelas devem constar no Projeto Político Pedagógico da escola e estão amparadas em legislações brasileiras de educação inclusiva e no Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Portanto conclui-se que estas salas e professor de atendimento especializado são extremamente importantes para os

alunos, especialmente os que possuem deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, deficiências auditiva, visual e física, surdos, mudos e surdocegueira. O AEE perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta, quanto a sua utilização, no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Palavras-chave: Deficiências, Escola Regular, Inclusão Escolar, Professores Especializados.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma modalidade de educação que acontece nas escolas regulares onde alunos com deficiências comungam da mesma aprendizagem da turma em que estão inseridos. Alunos representativos da normalidade e deficientes vislumbram de um acompanhamento pedagógico igualitário pelos professores que atuam na escola e esta por sua vez precisa cumprir sua função social construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças.

Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, s/p).

Portanto, todos os alunos devem ser matriculados na escola regular independentes de possuírem deficiências ou não. Estas unidades escolares deverão se organizar para atender os indivíduos com deficiências, transtorno espectro do autismo e altas habilidades/superdotação da melhor maneira possível, adequando currículos, ambientes escolares, professores de apoio, salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado (AEE).

As escolas regulares devem prover de espaço adequado e profissionais capacitados, para o atendimento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394 de dezembro de 1996, as unidades escolares também precisam oferecer a estes educando o

AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) na própria escola ou em outra que fique localizada nas proximidades.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda segundo a mesma Lei, esta modalidade de educação deve ser iniciada antes do Ensino Fundamental, ou seja, na Educação Infantil. É necessária a preocupação da inserção desses educandos na escola desde os primeiros anos de vida para que eles possam socializar e se adaptarem ao convívio com outras crianças fora do ambiente familiar.

No Art. 59 da LDB 9394/96, é ressaltado que deverão ser assegurados aos educandos com deficiências, transtorno espectro do autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD):

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, s/p).

Para que a educação inclusiva possa acontecer em toda a sua plenitude, a escola tem por força da referida Lei, autoridade para manter os mesmos conteúdos disciplinares, mas poderá ser flexível quanto aos conteúdos ministrados por aqueles que tenham deficiências intelectuais, cegos ou mesmo surdos e o os com TEA.

A questão de professores capacitados também é um problema crucial. Os profissionais da educação ainda não se conscientizaram que a educação inclusiva é um fato nas escolas regulares e que todos deverão enxergar que a presença desses alunos é de fato necessária e que o acolhimento destes deve ser feito com maestria e leveza, desmistificando o preconceito e a discriminação.

Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivos identificar e discutir a educação inclusiva com o foco no AEE e nas SRM como complementação legal e necessária para os estudantes com deficiências, TEA e AH/SD.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica documental, pois as várias fontes são documentos impressos e disponibilizados pelos órgãos públicos. Gil (2002) coloca:

Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura (GIL, 2002, p. 46).

A pesquisa bibliográfica documental é importante porque favorece ao pesquisador um processo de reordenação de ideias que foram criadas e estabelecidas por outros pesquisadores.

O texto analisa e discute autores consagrados no assunto com embasamento legal dentro da legislação brasileira e analisa os efeitos do AEE no processo de ensino-aprendizagem dos alunos público alvo da educação inclusiva nas escolas regulares.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Sendo a educação inclusiva uma modalidade educacional voltada ao atendimento de alunos com deficiências, TEA e AH/

SD, muitas vezes é necessário que alguns discentes destes grupos citados, necessitam de um atendimento diferenciado em horários diferentes ao que ele estuda, ou seja, no contra turno, para que possam acompanhar melhor os conteúdos da sala de aula regular e consequentemente promover a aprendizagem.

As SRM são espaços devidamente preparados dentro de uma escola de ensino regular que se propõem a trabalhar individualmente ou em pequenos grupos de alunos do segmento da educação inclusiva, com o AEE. Este espaço deve ser devidamente escolhido apresentando acessibilidade e com profissionais qualificados para o desenvolvimento de atividades que subsidiarão os alunos público alvo da educação especial para o progresso do processo ensino-aprendizagem na sala de aula regular.

A organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção da acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizem atividades da parte diversificadas, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outros complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas. (DUTRA; GRIBOSKI, 2006, p.19).

A SRM pode estar na escola onde os alunos com necessidades específicas se encontram, mas também pode também localizada em outra escola regular localizada nos entornos dela. Assim uma escola com SRM poderá atender não só os alunos da própria escola, como outros de escolas diferentes. Dutra (2010, p.3) diz que “[...] o Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo [...]”.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa tem como objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;

- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 9).

Para que uma escola de ensino regular possa institucionalizar a oferta do AEE, ela deve de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, apresentar seu propósito no Projeto Político Pedagógico (PPP), prevendo na sua organização:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - Cronograma de atendimento aos alunos;

IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, s/p).

Para que uma escola regular se candidate a ter uma SRM, ela precisa além de constar no seu PPP, também deve ter um planejamento elaborado para o atendimento do público alvo do AEE, tais como: carga horária para os alunos que serão atendidos, espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos, professores com formação para atuação nas SRM, profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário, articulação entre

os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar, participação das famílias, oferta de vagas no AEE para alunos matriculados de outras escolas da rede pública, além dela própria e registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se destina a dar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino com a finalidade de garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE (MEC, 2010).

Alves (2006) destaca:

A iniciativa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem (ALVES, 2006, p. 12).

A denominação de SRM se refere ao entendimento de que seja um espaço onde alunos com necessidades específicas no desenvolvimento das habilidades educacionais para complementações ou suplementações curriculares que vão direcionar a aprendizagem dos alunos envolvidos dentro da sala de aula regular. Contudo, essa sala de recursos é multifuncional porque é de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (ALVES, 2006).

As SRM podem ser de Tipo I e Tipo II. De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP as de Tipo I são constituídas de micro-computadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

As SRM Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

As Salas de Recursos Multifuncionais não tem o caráter substitutivo do Ensino Regular, nem mesmo o de reforço escolar, elas têm o caráter complementar e suplementar de acessibilidade dos seus alunos ao conhecimento contribuindo para a eliminação de barreiras objetivas para a aprendizagem na sala de aula regular.

Para que as SRM exerçam sua eficácia, necessitam além do espaço adequado com materiais pertinentes a todas as deficiências, TE e AH/SD, também é igual importância ter profissionais especializados para trabalhar com o AEE.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O AEE é um serviço educacional oferecido pela escola regular aos alunos com deficiências, TEA e AH/SD é um serviço de oferta obrigatória para os sistemas de ensino.

O termo Atendimento Educacional Especializado, aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, anterior à legislação o atendimento ao público alvo estava sempre relacionado a Educação Especial (MENDES; MALHEIRO, 2012).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica, "O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, s/p).

Os objetivos do AEE, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011 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, p.2).

As atribuições do professor do AEE, estão estabelecidos na Resolução 4 de 2 de outubro de 2009. Segundo o artigo 13, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, s/p).

Para o estabelecimento do AEE e o profissional que nele atua é imprescindível que o professor aja “[...] sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum” (MANTOAN, 2010, p.14).

Para Correa (2008) a atuação profissional na educação inclusiva necessita de:

Uma formação específica de educadores, professores e auxiliares, que lhes permita perceber minimamente as problemáticas de seus alunos e que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias no fazer docente e nos processos de aprendizagem. (CORREA, 2008, p. 28).

Para atuar no AEE, o professor especializado, entre outras atividades, precisa fazer um estudo de caso dos alunos que estão na SRM para melhor trabalhar com ele, conhecendo o diagnóstico de cada um, suas potencialidades e receptividades, para assim planejar sua atuação adequadamente.

Para Lima (2011) o estudo de caso é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do professor do AEE e configura-se em uma ferramenta de investigação e avaliação do aluno, conhecendo os aspectos cognitivos, motores e sócio afetivos do educando para assim construir um planejamento que desenvolvam o desenvolvimento integral do aluno.

O AEE é um serviço oferecido aos alunos com deficiências, TEA e AH/SD, dentro da escola regular em uma SRM, que para tanto deve estar preparada para atender a todos os alunos citados anteriormente que dela necessitarem. Porém sabe-se que dentro do grupo alunos com deficiências, tem-se: deficiência física, motora, visual, auditiva, além dos grupos: surdos, cegos, surdocegueira e deficiências múltiplas.

No grupo dos TEA, que estão os indivíduos com distúrbios nas relações sociais recíprocas, caracterizados por padrões de comunicação estereotipados e repetitivos. Os TEA englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

A Política Nacional de Educação Especial também coloca os indivíduos com altas habilidades/superdotação como alunos que devem ser conduzidos às SRM através do AEE. Estes educandos apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados, capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Assim é importante relatar que há os serviços de AEE especificamente para cada uma dessas deficiências, pois cada deficiência necessita de mecanismos diferentes para ajudar o aluno em questão a desenvolver suas capacidades para depois na sala de aula regular, ele poder juntamente com os demais colegas, conseguir corresponder à aprendizagem que lhe é exigida. Para que o

professor de AEE desenvolva essa atividade, ele necessita antes de tudo, conhecer o aluno.

O trabalho desse profissional educacional precisa estar em consonância com as legislações, com a família, com a administração da escola, com o(s) professor(es) dos alunos encaminhados para o atendimento do AEE. Também se necessário for, deve também entrar em contato com os profissionais de saúde que atende estes discentes.

Para direcionar o trabalho com o AEE, é preciso que as Tecnologias Assitivas (TA) estejam disponíveis na SRM e o professor de apoio deva saber como lidar com elas. Os docentes especialistas em AEE devem treinamentos em cursos de formação continuada e devem ser capacitados para lidar com uma ampla gama de deficiências.

Uma das principais atribuições desse professor de apoio é avaliar as habilidades cognitivas dos alunos encaminhados, incluindo também as habilidades de desenvolvimento emocional e cognitivo. Assim, avaliando estas particularidades, o professor do atendimento especializado vai montando o seu planejamento e o cronograma para melhor atender os alunos que deverão ingressar na SRM.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação especial considera importante as SRM onde é realizado o atendimento do AEE porque é um espaço que deve ser ocupado somente com estes profissionais da educação, visto que o ambiente deve ser preparado para receber os alunos com deficiências, TEA e AH/SD, onde deverão ter materiais adequados para todos os que dela necessitar, como: computadores com softwares destinados aos alunos com dificuldades cognitivas, deficiências visuais, auditivas e físicas. Também são essenciais aos alunos com AH/SD.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 5º do Conselho Nacional de Educação destaca que um dos serviços oferecido pelo AEE é a SRM, que tem como característica o atendimento especializado oferecido no turno inverso da escolarização do aluno em questão, ou seja, no contra turno, como também é chamado. Ele tem como

meta “[...] promover condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular” (BRASIL, MEC/SEESP, 2010, p. 4).

É importante considerar que o AEE não deve ser confundido com reforço escolar. É completamente diferente, uma vez que o referido serviço tem especificidades diferentes do especializado. “O serviço especializado, mesmo com o objetivo de oferecer um apoio pedagógico diferenciado, deve estar atento ao que é solicitado pela escola comum e pelo ano de escolaridade no qual o aluno cursa” (PEREIRA, 2016, p. 105).

Para Mantoan (2007, p. 23) “É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar”.

De acordo com as orientações do MEC/SEESP (BRASIL, 2010) a oferta do serviço especializado na SRM não deve ser reproduzida numa sala de aula comum e tradicional. Deve ser adequadamente preparada para receber materiais e recursos específicos para este fim. Há também a recomendação de que o espaço possibilite o trabalho pedagógico diferenciado, oferecendo ao aluno atividades que envolvam a motricidade, as habilidades sociais, as intervenções nas funções cognitivas, a comunicação alternativa e aumentativa, intervenções e utilização de recursos de informática acessível, envolvem a psicomotricidade, a cognição, a expressão livre e o desenvolvimento afetivo-emocional (BRASIL/MEC/SEESP, 1994).

A estrutura física da Sala de Recursos Multifuncionais deve conter “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Batista e Mantoan (2007, p. 26) afirmam que:

O atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial, oferecido preferencialmente nas escolas comuns, que é necessariamente diferente do ensino escolar; destina-se a atender às especificidades dos alunos da educação especial e ao ensino do que é necessário à eliminação de barreiras que alunos com deficiência, altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, naturalmente tem para se relacionarem com a escola e outros ambientes de convivência social.

A SRM é o espaço onde acontece parte da inclusão escolar dos alunos com deficiências, TEA e AH/SD, compreendendo um local adequadamente preparado, onde os estudantes são assistidos em contra turnos com a finalidade de subsidiar por meio de estratégias pedagógicas o processo de inclusão dos mesmos em salas de aulas regulares. É neste ambiente escolar que os profissionais habilitados para tal planejam o atendimento educacional para cada aluno em particular ou em pequenos grupos.

Assim a SRM é organizada com “[...] materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (ALVES, 2006, p. 14). A escola deve “[...] articular junto à gestão da sua rede de ensino, as condições necessárias para implementação das SRM, bem como a definição de procedimentos pedagógicos e a participação dos pais ou responsáveis” (ALVES, 2006, p.15).

Cavalcante (2011, p. 39) coloca que são desenvolvidas atividades diferenciadas da sala de aula regular. “Essas atividades não são substitutivas, tampouco são repetições de conteúdos programáticos desenvolvidos em sala de aula ou reforço escolar”.

Dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pontua-se que as atividades desenvolvidas no AEE não substituem as da sala regular e sim “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15).

Para o AEE na SEM, segundo Oliveira (2013, p. 31) prevê a elaboração de um Plano individualizado para cada aluno “[...] que retrata as condições do aluno para acessar os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento da família do aluno, bem como as suas condições específicas para aprender”.

Para Anjos (2011, p.4 e 5)

As salas de recursos multifuncionais fazem parte da ação do MEC, sendo desenvolvida com os estados e municípios, constituindo-se em um espaço para atendimento educacional especializado (AEE), tendo como objetivo oferecer suporte aos alunos com

necessidades educacionais especiais, favorecendo seu acesso ao conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de algumas competências e habilidades próprias.

É necessário que toda a comunidade escolar também esteja empenhada em colaborar para que os estudantes com deficiências, TEA e AH/SD que são o público alvo do AEE possa usufruir das SRM onde os atendimentos pedagógicos necessários são desenvolvidos para que essa clientela possa desenvolver melhor o seu aprendizado nas salas de aula comum. É importante ressaltar que a família também deve colaborar dando informações a respeito do aluno e oferecendo oportunidades para que ele participe do AEE.

Para Pazian, Mendes e Cia (2014) as SRM são uma realidade nas escolas regulares e tem recebido incentivos materiais e investido na formação profissional do professor para atuar nessas salas. Nestes ambientes educacionais, é consideravelmente importante que os professores de AEE desenvolvam projetos que incluam os alunos deficientes/transtornos a partir de cada realidade, de suas diferenças e de suas limitações. A interação destes profissionais com os das salas de aula regulares é salutar para que juntos possam desenvolver as habilidades e capacidades dos estudantes deficientes.

Nessa discussão, Anjos (2011, p. 5) defende que:

Os professores que atuam nas salas de recursos devem participar de maneira colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno.

A inclusão exige uma total mudança na escola, pois todos precisam se adaptar às condições específicas de cada aluno (MIRANDA, 2008). O diálogo entre todos da comunidade escolar e a família é necessário para que juntos possam traçar metodologias adequadas para haja melhorias nos vários aspectos materiais, psicológicos e pedagógicos, que comprometam o desenvolvimento dos estudantes, publico alvo das Salas de Recursos Multifuncionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é uma forma de educar pedagogicamente alunos com deficiências, TEA e AH/SD dentro das salas de aula das escolas regulares, junto com outros alunos representativos da normalidade. É uma designação dada ao fato de todos estarem num mesmo lugar, aprendendo os mesmos conteúdos, sendo orientados pelo mesmo professor e conseqüentemente ter o aprendizado concretizado.

Muitos alunos que estão neste grupo, podem precisar de acompanhamento em alguns conceitos básicos, em conteúdos que não foram apreendidos anteriormente e que se fazem necessários no momento. Este acompanhamento é dado pelo professor de AEE, dentro das SRM em horário diferente do que estuda para sanar as dificuldades que apresentam e assim na sala de aula comum, continuar o processo ensino-aprendizagem.

As legislações pertinentes à educação inclusiva são vastas e precisam ser colocadas em prática, uma vez que, elas beneficiam e dão o direito de qualquer indivíduo estar na escola regular.

As SRM e professor de AEE são extremamente importantes para os alunos, especialmente os que possuem deficiência intelectual, TGD, deficiências auditiva, visual e física, surdos, mudos e surdocegueira.

Promover a escolarização de indivíduos com deficiências, TEA e AH/SD é imprescindível para que esta parcela da sociedade possa ser aceita no seu meio e o mais importante fazer parte dela.

As SRM devem ser apropriadas para tal, com material adaptativo para juntamente com o AEE e seus profissionais capacitados, atuarem na condução desse processo, colaborando para que o processo ensino aprendizagem aconteça na sala de aula regular.

O AEE perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta, quanto a sua utilização, no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos**. Itabaiana: Gepiadde, Ano 5, V. 9, p. 1-11, jan/ jun. 2011.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. MEC/SEESP, 2007. p. 13-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeedm.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº11 de 2010**. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 16 de ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/SEESP. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192#:~:text=Conforme%20defini%C3%A7%C3%A3o%20deste%20Decreto%2C%20as,oferta%20do%20atendimento%20educacional%20especializado. Acesso em 16 de ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação Sala de Recursos Multifuncionais**, elaboração: Cláudia Pereira Dutra; Martinha Clarete Dutra dos Santos; Martha Tombesi Guedes, Brasília: MEC/SE/SEESP, 2010.

BRASIL. **Resolução MEC/CNE/CEB Nº 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em 17 de ago. de 2020.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 13 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais . 2007. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/21913817>. Acesso em 31 de ago. de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 31 de ago. de 2020.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: UFC, 2011.

CORREIA, L. M. (2008). O movimento da inclusão. In L. M. Correia (Ed.), **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores** (2 ed., pp. 7-29). Porto: Porto Editora.

DUTRA, Claudia Pereira. **Manual de Orientação: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógicos - III seminário nacional de formação de gestores e educadores**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2006. p. 17-23.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, L.C.A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <h p://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1806/1603>. Acesso em 01 de set. de 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. In: MEC. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, v. 5, n. 1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, jan/jul, 2010.

MENDES, E. G; MALHEIRO, C. A. L. **Salas de Recursos Multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado?**. In: MIRANDA, T.

G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 349 – 366

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial No Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n.7, p.29, jan/dez. 2008.

OLIVEIRA, O. M. R. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

PASIAN, Mara Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225. 2014

PEREIRA, Márcio. **Atendimento Educacional Especializado:** do que se trata? Intercursos Revista Científica. Ciências Humanas, Ituiutaba/UEMG, v. 15, n. 2, Julh-Dez, ISBN 2179-9050, 2016, p. 95-118.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.005)

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OS EFEITOS DO CURRÍCULO HOMOGEINEZADOR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Priscila Gomes dos Santos

Doutoranda em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Pós-graduanda em ABA pela CBI of Miami. Mestra em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Futura. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: priscilagomes142@gmail.com;

Michaelly Calixto dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Especialista em Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. E-mail: michaellycalixto@outlook.com

RESUMO

A Educação Inclusiva consiste em uma educação que acolhe, respeita e valoriza as diferenças, que assegura o direito a educação para todos, que caracteriza um direito garantido na constituição. Contudo, estamos caminhando para uma base curricular que propõe uma educação integradora, contrária à Educação Inclusiva. Esta base curricular, caracterizada pela Base Nacional Comum Curricular refere-se a em uma base curricular homogeneizadora que exclui as diferenças. Para realizar estes estudos partimos do questionamento “quais são os efeitos do currículo da BNCC para a educação inclusiva?”. Neste sentido, tivemos como objetivo discutir o currículo destinado para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, isto é, visou discutir os efeitos produzidos no currículo a partir da Base Nacional Comum

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.005)

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OS EFEITOS DO CURRÍCULO HOMOGEINEZADOR
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Curricular (BNCC). Utilizamos como metodologia a análise documental e pesquisa bibliográfica, de modo a estudar alguns documentos oficiais, dentre eles a Política Nacional de Educação Inclusiva e Base Nacional Comum Curricular. A BNCC produz efeitos catastróficos para a educação especial na perspectiva inclusiva brasileira, pois nega os direitos conquistados a pessoas com deficiência, que é um direito a uma educação de qualidade que respeite, valorize as diferenças e mais do que isso, que considere as trajetórias de vida e as necessidades especiais de aprendizagem destes sujeitos.

Palavras-chave: Currículo, Base Nacional Comum Curricular, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visou discutir os efeitos produzidos no currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste sentido, perguntamo-nos inicialmente: quais são os efeitos do currículo da BNCC para a educação inclusiva?

A BNCC após um processo de elaboração que conteve três versões, teve a sua última versão a qual foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, homologada dia 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Desde o seu processo de elaboração, até os dias atuais, muitos são os questionamentos e discussões sobre os impactos desta Base para a educação e para as aprendizagens dos alunos. Partindo de tais dúvidas e inquietações sobre este documento, viu-se a necessidade de discuti-lo de forma mais aprofundada e reflexiva.

Vale salientar que a Base foi elaborada e homologada em um período de intensa crise política e econômica no país. A crise é definida a partir do crescimento do conservadorismo, do avanço da direita no país e pela posse de um governo ilegítimo, responsável por medidas políticas que atacam os direitos dos trabalhadores. Este governo se configura em um modelo neoliberal, que tem como slogan o termo “Ordem e Progresso”, contido na bandeira do Brasil. Este slogan, tem como justificativa a necessidade de recuperar o país da desorganização política, econômica e social e com isso, retomar o crescimento econômico¹. Para isso, o governo toma algumas medidas que impulsionem este “progresso”. Dentre as medidas, temos a reforma trabalhista, teto dos gastos homologação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio que visam racionalizar e profissionalizar a educação.

O currículo proposto da base põe em risco a efetivação de uma Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, uma vez que se propõe um currículo mínimo, universal para a educação. Entretanto, a escola é formada pela diversidade de sujeitos,

1 Slogan criado pelo marqueteiro do governo Temer Elsinho Mouco, a justificativa do slogan foi dita em entrevista ao jornal “O Estadão”. Entrevista disponível: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,governo-federal-ordem-e-progresso-sera-o-slogan-do-governo-temer,10000050764>>. Acesso em: 13 jan 2020.

tais singulares, que possuem suas especificidades e necessidades especiais de aprendizagem. Com isso, não há como falar de um currículo universal, homogêneo em um ambiente permeado naturalmente pela diversidade.

Assim homogeneizar, padronizar e minimizar consiste colocar em ação um currículo excludente e discriminatório.

METODOLOGIA

Para discutir sobre tal temática, utilizamos como metodologia a pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental, em que buscaremos elucidar os efeitos da padronização do currículo através da BNCC para a Educação Inclusiva. Para Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa consiste numa metodologia que

[...] 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.

Refere-se a uma pesquisa de trabalho reflexivo, em que analisará os dados para que possa compreender os resultados de forma consciente, crítica e reflexiva. Desta forma, a metodologia busca compreender os fenômenos postos pela problemática da pesquisa a partir da realidade social.

Para obter as respostas do problema formulado será realizado um estudo documental, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (Resolução nº 2 de dezembro de 2017), a Lei de diretrizes e bases na Educação Nacional (lei 9.394/96), as Diretrizes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a fim de elucidar os efeitos da BNCC para a promoção da Educação Inclusiva.

Será realizada também uma revisão de literatura, tomando como referência Arroyo (2013), Mercado e Fumes (2017), Ramos (2006), Macedo (2017), Vieira; Piloto; Ramos (2019), Boaventura

de Souza Santos (2006), entre outros. A utilização destes referenciais teóricos possibilitará a análise dos documentos mencionados para a elucidação do problema da pesquisa, além de mediar o entendimento de como as políticas educacionais no contexto atual promovem a exclusão dos diferentes na educação.

A pesquisa será desenvolvida em duas etapas:

- a. Análise documental, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (Resolução nº 2 de dezembro de 2017)
- b. Revisão Bibliográfica.

Na segunda etapa, a partir da revisão bibliográfica dos autores citados anteriormente, será relacionada as políticas educacionais em vigor e a promoção da educação inclusiva.

Destarte, há uma necessidade de discutir esta base curricular que pretende unificar e homogeneizar os currículos do país, a partir de interesses políticos e econômicos que até então são escusos pela sociedade brasileira.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação formal no Brasil deu início com a vinda dos jesuítas durante a colonização portuguesa, com o intuito de catequizar os indígenas que aqui foram encontrados (SAVIANI, 2013; SANTOS, 2021).

Até o século XV não podemos falar em inclusão, pois as pessoas com deficiência eram tratadas de forma assistencialista. Os primeiros marcos históricos no que diz respeito a Educação Especial, ocorreu no período do império, no século XVI, quando D. Pedro II cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no ano de 1854, o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos em 1857 e começou a tratar os deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia no ano de 1874 (BRASIL, 2018).

Brandenburg e Lückmeier discorrem que

A partir do século XVI começa a haver um deslocamento das práticas de cuidado com as pessoas com deficiência, pois é nesse período que a deficiência

passa a ser um problema médico e não somente assistencial. O saber médico sobre a deficiência começa a ser produzido e questionado, pois todo o deficiente poderia ser educado e tinha o direito a essa educação. Não era mais possível negar a responsabilidade social e política em relação a este grupo de pessoas. No entanto, ainda não se falava de inclusão dessas pessoas com deficiência na sociedade e muito menos em escolas com outras crianças (2003, p. 180, grifos nosso).

Como podemos perceber, nesse século surge a preocupação com essas pessoas tidas como excluídas da sociedade, muitos profissionais começam a defender que elas podem ser educadas e desenvolver-se intelectualmente.

Segundo Brandenburg e Luckmeier (2003), a partir do século XIX passa-se a pensar na criação de organizações para cuidar das pessoas com deficiências, sem, no entanto, integrá-las a sociedade ou a suas famílias, são os famosos manicômios, onde essas pessoas eram internadas e por vezes torturadas. No decorrer do tempo esses locais foram deixando de ser lugar de abrigo e passaram a oferecer os serviços necessários para as pessoas que ali viviam.

De acordo com Mazzotta,

A história da inclusão, ou seja, o atendimento a pessoas portadoras de deficiência no Brasil se deu a partir do século XIX, por iniciativas oficiais e particulares isolados, por interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional, inspirados por experiências europeias e norte-americanas. (2001, p. 15)

Apenas no final dos anos 50 e início dos anos 60, é que o Brasil passa a ter uma preocupação em relação as pessoas com necessidades educacionais especiais, entretanto, ainda em caráter assistencialista, o que contribuía para o isolamento social e educacional delas (BRANDENBURG; LUCKMEIER, 2003).

Em consequência dos documentos internacionais que tratam dos direitos humanos que foram criados, cujo Brasil se tornou signatário, começou-se a entender que não bastava “apenas” integrar essas pessoas, mas era preciso incluí-las na sociedade de forma que elas pudessem se desenvolver integralmente.

A inclusão tornou-se o objetivo a ser alcançado pela nossa legislação e as políticas públicas o meio para efetivar os direitos desses sujeitos. E, partindo desse pressuposto, foram criados dispositivos legais que regulamentam e fazem valer os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRANDENBURG; LUCKMEIER, 2003).

A nossa Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso III diz que

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Esse inciso estabelece que os portadores de deficiência devem ser atendidos de preferência na rede regular de ensino, o que pode ser causa de certo desconforto ao analisarmos detidamente, visto que deixa brechas para que o atendimento seja realizado em outros locais, o que pode ocasionar segregação desses alunos.

Entretanto, podemos considerar que a Constituição trouxera muitos avanços no que tange a educação, pois através dela houve a necessidade de elaboração de outros documentos legais que regulamentasse aquilo que ela não tratou em seus artigos.

Com isso, em 1989 houve a promulgação da Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) que é referente à integração social das pessoas com deficiência. Ela torna obrigatória e pública a Educação Especial no sistema público de ensino, além de obrigar que nos casos em que o educando portador de necessidades educacionais especiais esteja internado há um ou mais anos, tenha atendimento educacional especializado na unidade de internamento. Essa Lei foi regulamentada em 1999, pelo Decreto nº 3.292 (BRASIL, 1999) que trata sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, neste decreto além de reafirmar o que já estava posto, traz a educação especial como modalidade que transpassa todos os níveis de ensino complementando o ensino regular.

Outro documento de grande importância que devemos citar, trata-se da Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei organiza o

sistema educacional do país, definindo, portanto, suas as bases e diretrizes. O capítulo V trata, dentre outras coisas, que a educação especial é uma modalidade de ensino, devendo ser oferecida de preferência na rede regular, que poderá contar com serviços de apoio especializado quando necessário. Todo esse capítulo traz avanços consideráveis a respeito da inclusão.

Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo

[...] 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 (BRASIL, 2008, p. 08)

Trata-se de um documento muito importante, visto que traz o histórico de inclusão no Brasil embasando as políticas públicas que promovam a educação de qualidade. Logo, pode-se afirmar que todos os sujeitos possuem o direito a um atendimento educacional condizente com suas necessidades e a escola precisa fazer a inclusão desse aluno no ensino regular, além de oferecer o atendimento especializado no turno oposto ao seu, nos casos em que há necessidade.

Já em 26 de janeiro de 2015 foi criada a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que se chama Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A referida Lei busca assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (art.1º). Em seu capítulo V trata do direito à educação no tocante a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiências. Outro ponto que nos chama a atenção é o fato dela trazer no parágrafo 1º do Artigo 28, um veto em relação às instituições privadas, dizendo que essas instituições não podem cobrar valores adicionais para o atendimento de pessoas com deficiência.

Todos os dispositivos citados nos mostram como a inclusão avançou em nosso país, no entanto, estamos caminhando em um retrocesso a partir da Base Nacional Comum Curricular. Desta

forma, temos muito a fazer para que de fato a educação brasileira seja inclusiva.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular se constitui como um documento de caráter normativo que indica o conjunto de aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica. O currículo defendido nesta Base deve indicar os conhecimentos e as competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da sua escolaridade. Segundo o Ministério da Educação, a Base foi resultado de um amplo debate com diferentes sujeitos especialistas do campo educacional e da sociedade brasileira.

Estes sujeitos são denominados por parceiros privados, isto é, instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas. Dentre eles: Itaú, Santander, Bradesco, Natura, Fundação Roberto Marinho, Camargo Correa, Fundação Lehmann, Todos pela Educação e Amigos da Escola (FREITAS, 2016). Estes foram os sujeitos “especialistas” do campo educacional e da sociedade brasileira.

O documento conteve duas versões, sendo a terceira versão homologada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho em 20 de dezembro de 2017. Deste modo, a Base deve nortear o currículo da educação brasileira (BRASIL, 2017).

A defesa de que os currículos precisam de uma Base Comum Nacional não é recente no Brasil. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também apontaram para a necessidade de uma Base comum para os currículos. Na LDB (1996) em seu Artigo 26 afirma que os

[...] currículos do 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 da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Para consolidar esta Base Comum era necessário um parâmetro curricular nacional para implementar esta Base no currículo. Neste sentido,

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997).

Diante de tais premissas, percebe-se que a defesa de tais documentos para a formação básica é o de uma Base Comum Nacional (BCN), pensada para a formação de professores.

Vale compreender que a BCN é dissociada da Base Nacional Comum Curricular, pois a primeira compreende o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais, distinto de uma definição curricular, uma Base Curricular Nacional. É nesta premissa, que se percebe que o projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular é distinto da Base Comum Nacional defendido na Lei 9.392/96. Assim é que concordamos com as ideias de Dourado (2013) quando afirma que a Base Comum, “trata de [um] estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular” (p. 377). Assim, é necessário compreender a distinção da proposta da Base Comum Nacional e da Base Nacional Comum Curricular, pois possibilita o entendimento dos projetos antagônicos de educação e sociedade.

Outro documento que afirma a necessidade da Base Nacional Comum Curricular foi o Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024 (Lei 13.005/14) em que a sua aprovação inaugura uma nova fase na qual se busca uma maior organicidade para as políticas educacionais brasileiras. O documento está organizado em diretrizes e metas que englobam a Educação Básica e Superior. Em sua meta 7 afirma a “necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014).

Como estratégia para atingir esta meta é afirmada a importância de, estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Ademais, é importante compreender que *as concepções que nortearam a elaboração da BNCC são derivadas das relações da lógica da sociedade de classes*. Segundo Tonet (2012), a educação é reflexo das transformações do mundo do trabalho. Nesta perspectiva, erige a sociabilidade capitalista, que só existe a partir da relação entre o possuidor do trabalho acumulado e o que dispõe da força de trabalho.

Esta sociabilidade visa conformar e controlar o trabalhador perante as relações desiguais de classes. O indivíduo é concebido como mercadoria, pois vende a sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção. Deste modo, a educação na lógica do capital deve preparar o sujeito para a formação de uma força de trabalho apta e capaz para as demandas do mercado. Nesse sentido, a “esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento” (TONET, 2012, p. 17).

A Base Nacional Comum Curricular não é o currículo, entretanto é o guia que normatiza os currículos, isto é, torna-se base para a elaboração dos currículos. Neste sentido, o currículo deve estar padronizado com as aprendizagens essenciais postas na BNCC.

A BNCC se configura como um documento regulador do ensino e aprendizagem, uma vez que controla as aprendizagens, afirmando quais são as aprendizagens que o estudante deve alcançar, quais competências o estudante deve adquirir. Entretanto, vale refletir sobre a concepção de competências para entender qual é o objetivo da BNCC para com a educação escolar brasileira.

Segundo Ramos (2006), a competência é concebida como um deslocamento conceitual da qualificação e formação humana para o modelo de competências, em que são materializadas a partir das condições societárias, no âmbito econômico, político, ideológico e cultural. “A competência expressaria, assim, a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto”

(RAMOS, 2006, p. 60). Para a autora, a noção de competências contribui para o ordenamento das relações de trabalho, de forma a tornar o trabalho adaptado as relações do capital.

A educação escolar proposta pela base é regida pela lógica do capital, em que prevê a necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para o mundo de trabalho, de forma a promover conhecimentos e competências específicas que transforme uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho. Com isso, o conhecimento proposto pela base não consiste no conhecimento em si, mas sim no conhecimento para algo, que neste caso é o conhecimento para atender ao capital.

Uma base curricular norteada pela noção de competências que afirma os saberes essenciais, habilidades e competências que os estudantes devem alcançar engendra o currículo no sentido do controle, de regulador de aprendizagens que “exclui a diferença, ao mesmo tempo que torna explícita essa exclusão” (MACEDO, 2017, p. 510).

Esta exclusão acontece quando os estudantes não atingem as competências e habilidades propostas na base, nesse sentido, não há como promover uma educação inclusiva em um espaço de exclusão as diferenças. Não há como promover uma educação inclusiva de valorização das diferenças em um currículo que padroniza e homogeneiza saberes.

O espaço escolar é composto pela pluralidade, seja de sujeitos, de ideias ou conhecimentos. O ritmo de aprendizagens é diferente entre os sujeitos, assim como as habilidades também são diferentes entre cada um deles. Portanto, a padronização de habilidades não é cabível.

A CONCEPÇÃO NORTEADORA DE CURRÍCULO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

O currículo vem sendo objeto de discussões ao longo da história da educação brasileira, representando um campo de conflitos e disputas entre projetos de educação e sociedade. Ao decorrer das últimas décadas, diversas reformas foram concretizadas no campo do currículo. Dentre tais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Básica. Ambas trazem a discussão sobre a Educação Especial.

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política de poder (ARROYO, 2013, p.13).

Os conflitos e disputas no currículo são provenientes de uma diversidade de conhecimentos postos nele a partir dos projetos de educação e sociedade em que estão circunscritos. Desse modo, ocorrem as disputas pelo direito à diversidade a todos os currículos da formação e da educação básica (ARROYO, 2013).

Segundo Arroyo (2013) há outro indicador de centralidade política do currículo, caracterizado pela ênfase nas políticas de avaliação. Estas políticas tendem a avaliar como o currículo é tratado nas escolas, salas de aula, em cada turma, em cada cidade, município, campo, estado ou região. Ou seja, há um caráter de controle em tais avaliações. Nesse sentido, “caminhamos para uma configuração não só nacional, mas intelectual, único, avaliado em parâmetros únicos” (ARROYO, 2013, p.13).

Partindo destas premissas cuja Base Nacional Comum Curricular foi elaborada, a fim de estabelecer um currículo base para nortear a educação básica, considera-se que

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)6, e indica **conhecimentos e competências** que se espera que todos os

estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (BRASIL, 2016, p. 7, grifos do autor).

Esta Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consiste em um modelo de padronização, homogeneização, uma vez que consiste em padronizar o currículo, de forma que todos os alunos devem desenvolver as “aprendizagens essenciais”. Esta proposta de padronização e homogeneização é preocupante para a Educação Inclusiva, especialmente para a inclusão dos estudantes com deficiência.

A BNCC não constitui o currículo, entretanto normatiza as aprendizagens essenciais, conhecimentos e competências que devem nortear os currículos. Apesar desta não constituir o currículo ela comunga com uma concepção de currículo prescritivo, conteudista.

O Currículo que norteia a BNCC é o currículo em ação, segundo o documento a BNCC e os currículos são complementares e para assegurar as aprendizagens essenciais propostas pela BNCC, tais aprendizagens só serão materializadas mediante efetivação do currículo em ação, em que é caracterizado mediante o conjunto de decisões (BRASIL, 2017).

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 16)

Tais decisões provenientes do currículo em ação caracterizam-se pelos conteúdos dos componentes disciplinares, a organização destes conteúdos, a aplicação de metodologias e o uso de avaliações. Este modelo de currículo consiste em conteudista, pragmático, centralizado na racionalidade técnica e não no desenvolvimento integral dos sujeitos.

Ao propor este modelo de currículo a BNCC não leva em consideração o aluno em sua especificidade, respeitando suas singularidades, particularidades tanto de ser quanto do aprender.

OS EFEITOS DO CURRÍCULO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é caracterizada pelo “apreço a diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas” (PRIETO, 2006, p.40).

A educação inclusiva nada mais é do que o asseguramento para que o direito constitucional seja efetivado. Segundo o Art. 205 da Constituição Federal de 1988,

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

A constituição assegura o direito de todos à educação, nesse sentido a educação inclusiva valoriza a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem e para isso, isto é, favorecer a aprendizagem a educação inclusiva cria alternativas para garantir a autonomia escolar e social (PRIETO, 2006).

Incluir não é apenas garantir o acesso, mas também criar possibilidades para que o estudante aprenda. Isto caracteriza a educação inclusiva. Acolher, valorizar e respeitar as diferenças.

É sobre o viés da inclusão que é necessário analisar e refletir sobre como está sendo promovida a sua efetivação a partir dos currículos, uma vez que é a partir deles que a inclusão pode ser promovida.

A perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de currículo diferenciado, recortado e empobrecido, resgata uma proposta de recriação da própria escola ao garantir uma educação de qualidade que reconhece as diferenças e valoriza a diversidade. Também traz ganhos inegáveis à aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois implica educá-los a partir de seu próprio marco de referência, definidos pelos condicionantes históricos sociais que definem sua experiência de sujeitos sociais (GONZÁLEZ, 2002).

Desta forma,

O currículo passa a ser considerado como instrumento primordial à realização de um projeto educacional dinâmico e comprometido com a diversidade, assumindo que todos os estudantes possam aprender e que, esse aprendizado se efetivará nas diferentes relações dos estudantes com seu grupo social (MERCADO; FUMES, 2017, p.5).

O currículo na perspectiva da educação inclusiva é um instrumento primordial para a realização de um projeto educacional dinâmico e comprometido com a diversidade, isto é, comprometido com a aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas singularidades, seus ritmos de aprendizagem.

Atualmente o currículo da Educação Especial está normatizado na BNCC que está incluída na base nacional comum dos currículos. Em seu documento a BNCC apresenta um parágrafo que apresenta a modalidade da Educação Especial na base do currículo. Partindo desse pressuposto, pode-se entender Educação Especial

[...] na perspectiva inclusiva [que] contempla a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, deslocando o foco da condição de deficiência de estudantes para a organização e a promoção da acessibilidade aos ambientes escolares (arquitetônica) e à comunicação (oral, escrita, sinalizada, digital), em todos os níveis, etapas e modalidades, visando a autonomia e a independência dos educandos. A educação especial integra a educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político Pedagógico para a garantia da oferta do AEE aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação [...]. (MEC, 2016, p. 36).

O discurso da Educação Especial Inclusiva revela uma distorção conceitual da educação inclusiva, uma vez que trata a inclusão a partir da eliminação de barreiras arquitetônicas, isto é, a partir da acessibilidade aos ambientes escolares e a comunicação. Tal discurso concebe a inclusão sobre o viés do acesso e não sobre a aprendizagem.

De certo modo, podemos ponderar que estão sendo pensadas as barreiras apenas para parte do público alvo da Educação Especial – os estudantes com deficiência física, com surdez e distúrbios de comunicação (MERCADO; FUMES, 2017 p. 9)

Somente três deficiências estão sendo considerada na BNCC no que tange ao acesso com isso, a BNCC exclui as outras deficiências, não considerando as suas especificidades. Além do mais, a BNCC com seu discurso rompe com a concepção de inclusão e se aproxima da concepção de integração. O que a BNCC propõe em seu currículo é a integração das pessoas com deficiência e não a sua inclusão.

Para tal educação inclusiva é requerido não somente o acesso e a integração do aluno na escola, mas sim as condições necessárias para a sua aprendizagem e uma reestruturação da prática pedagógica, de forma a atender as necessidades dos alunos com deficiência.

Vale ressaltar que a educação inclusiva não significa integração, isto é, matricular o aluno com deficiência devido a obrigatoriedade da lei, pois o acesso não garante aprendizagem. Para Prietro (2006) esta concepção de que educação inclusiva já aconteceu e consiste no acesso à rede regular de ensino identifica-se como uma visão ingênua. Acesso não é inclusão, logo, não garante a participação dos educandos tampouco sua aprendizagem.

Um dos grandes desafios da Educação Inclusiva no Brasil é superar essa concepção de integração dos alunos com deficiência à escola. “É preciso que o sistema de Educação Inclusiva observe as necessidades gerais dos alunos, exigindo da escola sensibilidade em trabalhar com as individualidades” (Neto, et.al., 2018, p. 88).

Quando a Educação Inclusiva, isto é, uma educação que abarque as necessidades gerais e especificidades dos alunos é efetivada, melhora a aprendizagem de todos os alunos, tanto dos alunos com deficiência quanto dos alunos sem deficiência. Além disso, possibilita uma formação humana dos mesmos que respeita e valoriza as diferenças, as singularidades e especificidades dos indivíduos.

A perspectiva da Educação Inclusiva é promover uma “educação de qualidade e aberta às diferenças” (MANTOAN, 2006, p.24).

Contudo, esta educação apresenta um grande desafio, no sentido de sua concretização.

Além da concepção equivocada sobre educação inclusiva abordada na BNCC, há também interesses escusos em seu currículo. A BNCC em seu processo de elaboração foi influenciada por parceiros privados, isto é, instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas. Dentre eles: Itaú, Santander, Bradesco, Natura, Fundação Roberto Marinho, Camargo Correa, Fundação Lehmann, Todos pela Educação e Amigos da Escola (FREITAS, 2016).

Tais instituições privadas estão ávidas por incorporar à educação pública uma lógica empresarial, em que concebe a escola como empresa. Segundo essa lógica, toda atividade humana organizada pode ser uma empresa e uma empresa visa por resultados e tais devem ser medidos. Neste sentido, estes grupos visam transpor à educação pública brasileira uma ideologia de produtividade e controle (MACEDO, 2014).

Com isso, tais parcerias intentam alcançar a incorporação de ideologia da produtividade e controle, características essas perigosas à educação e especialmente para a educação inclusiva, justa e democrática, uma vez que se o aluno não demonstra produtividade, apreensão de competências e habilidades necessárias para o mercado, esse sujeito é excluído.

Ademais, a BNCC é orientada pela formação ideológica do mercado, em que estão “ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que considera que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado” (AMARAL, 2005, p. 137).

Esta incorporação da ideologia da produtividade na BNCC é derivada a partir do discurso do “fracasso da educação pública”, com isso acredita-se que este currículo mínimo, universal seria capaz de resolver o fracasso escolar e proporcionar um ensino de qualidade (FUMES; MERCADO, 2016).

Ball (2012) afirma que as parcerias público-privadas têm criado “novas formas de governamentalidade”, em que tais formas de governamentalidade criam “novas formas de sociabilidade”. Estas formas de sociabilidade legitimam o discurso

[...] nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público. [...]A hegemonia da nova forma de sociabilidade é garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público” (MACEDO, 2014, p.1538).

Estas novas formas de sociabilidade capitalista têm o objetivo de culpabilizar o poder público diante do “fracasso escolar”, de forma justificar a necessidade, a importância do poder privado para a promoção da qualidade de educação.

Quando refletimos sobre a relação entre currículo e Educação Especial tensões atravessam o processo. Um primeiro ponto de análise se relaciona com aspectos apresentados na primeira parte deste texto. Temos com trajetórias de vida e com processos de escolarização negligenciados ou não considerados por uma Base Nacional Comum Curricular que prima por um ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático. Diante de um currículo prescrito e inacessível, a escola se vê diante de muitos dilemas e perguntas: esse sujeito aprende? O que ele aprende? O que ensinar? O que ele aprendeu tem valor? Ele passa ou não passa ao final do ano letivo? Parece que o professor, diante desse cenário, desenvolve certa paralisia docente (VIEIRA, 2015).

Para Vieira, Piloto e Ramos (2019) isso ocorre em decorrência de que o professor “se depara com um aluno que não se encaixa em um currículo que vem pronto e que em nada cede para validar o que o aluno pode e aprendeu na escola” (p. 355).

Em relação a Educação Inclusiva esse currículo se cenariza como excludente, uma vez que, negligencia as trajetórias de vida, os saberes e os conhecimentos prévios dos alunos. Desta forma, o aluno não se encaixa em um currículo que já vem pronto, elaborado para determinados sujeitos e voltados para atingir determinados objetivos.

Outra tensão é a ideia de padrão de qualidade que também é pensada a partir de um padrão de aluno. Muitos conhecimentos selecionados são apresentados aos estudantes, mas que não retratam a realidade

social desses sujeitos. Além disso, não respeitam suas trajetórias de vida, suas aprendizagens, seus modos de significação, seus tempos, suas linhas de raciocínio e as relações que estabelecem com o conhecimento. Os efeitos dessas escolhas resultam na promoção da ideia de que os alunos atuais não têm condições de aprender (VIEIRA; PILOTO; RAMOS, 2019, p. 355).

Neste sentido, percebe-se o quanto o discurso “padrão de qualidade” é inconcebível, tendo em vista que vivemos em uma sociedade plural e, mais além, em escolas plurais, cujos sujeitos são singulares. Os alunos não são padrões ou homogêneos. Diante disso, não há como padronizar a diversidade. Padronizar é excluir as diferenças. É moldar os sujeitos para uma única forma, torná-los iguais.

Entretanto, é a partir da ideia de sujeitos padronizados que surgem as ideias de adaptações e adequações curriculares. Como o currículo está pronto precede a ideia que precisa ser adaptado de acordo com a sua deficiência dos sujeitos e não estes como seres históricos e sociais. Isto é, o currículo é adaptado a partir de sua deficiência.

No campo do currículo, argumenta que em tempos de flexibilização, adaptação e adequação curricular é preciso se aproximar da ideia de acessibilidade ao currículo, ou seja, da criação de contextos de ensino-aprendizagem para que os alunos tenham acesso a um conhecimento que os toque e que promova o vínculo social entre o sujeito e a sociedade (MEIRIEU, 2002).

Desta forma, os professores são convocados a

[...] refletirem sobre o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas que acompanhem as trajetórias dos alunos, oferecendo-lhes os apoios e os recursos necessários para acessar os conhecimentos mediados na coletividade da sala de aula comum em uma relação profícua com o AEE (VIEIRA; PILOTO; RAMOS, 2019, p. 356).

É necessário não somente pensar o currículo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para além das

deficiências, mas flexibilizar um currículo que considere os sujeitos como seres históricos que possuem suas trajetórias de vida, suas singularidades. Ou melhor, flexibilizar o currículo para o sujeito e não para a sua deficiência.

Portanto, o currículo deve ser pensado a partir das diferenças, da pluralidade dos sujeitos do ambiente educativo e não a partir de um padrão. Entretanto, conceber os sujeitos como diferentes, mas com direitos iguais, que neste caso é o direito a Educação, a aprendizagem.

Boaventura de Sousa Santos (2006), trata do direito que cada ser humano tem de se sentir igual quando a diferença busca inferiorizá-lo, bem como o direito de ser diferente quando a igualdade tenta descaracterizá-lo.

Neste sentido, os efeitos da Base Nacional Comum Curricular são profícuos no sentido de possibilitar a promoção de um currículo excludente, discriminatório e produtivista, regido pela lógica do capital. A BNCC demarca a precarização e retrocesso da educação especial na perspectiva da educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular se caracteriza como documento de normatização de currículos orientado pela ideologia neoliberal, em que tem na produtividade do mercado a tônica do desenvolvimento da educação.

Pensar na BNCC é conceber um currículo excludente, discriminatório em que exclui os sujeitos que não se encaixam no padrão de seu currículo, que não consegue desenvolver as competências e habilidades necessárias para servir ao mercado.

A Educação Inclusiva é acolher, respeitar e valorizar as diferenças, de forma a considerar as trajetórias de vida dos sujeitos, concebendo-o como um sujeito histórico, humano, social e cultural. Os efeitos do currículo para a BNCC consistem em retrocesso no campo das lutas e direitos à pessoa com deficiência.

Segundo a Constituição Federal (1988) a Educação é um direito de todos, entretanto com a BNCC este direito está sendo violado, pois negligencia a aprendizagem de alguns estudantes, isto é,

os que estão fora do padrão de seu currículo, que não se encaixam no currículo pronto.

O tocante currículo influenciado por uma ideologia produtivista e mercadológico, em que erige da sociabilidade capitalista, isto é, utiliza de seu documento para (con)formar os sujeitos para a sociedade capitalista.

Além disso, a BNCC constitui como um documento de controle, de avaliação dos sistemas de educação, uma vez que utiliza de seu currículo para controlar o que está sendo ensinado nas instituições e conteúdos curriculares. Segundo Arroyo (2013) um currículo avaliado em parâmetros únicos, como é a BNCC consiste em um currículo regulatório, avaliando como o currículo é tratado nas escolas, salas de aula, em cada turma, em cada cidade, município, campo, estado ou região. Isto é, há um caráter de controle em tais avaliações.

É um currículo voltado para os resultados e não para a formação de um sujeito integral, que considere sua formação intelectual, social, humana, política e cultural. Resultados no sentido de atender as demandas da sociedade capitalista.

Desta forma, não concebe um currículo para a diversidade, para a inclusão, mas sim um currículo para um padrão de sujeitos, aptos e competentes para o mercado, para a produção na sociedade capitalista. A BNCC promove assim, não a inclusão, mas sim a exclusão.

A BNCC produz efeitos catastróficos para a educação especial na perspectiva inclusiva brasileira, pois nega os direitos conquistados a pessoas com deficiência, que é um direito a uma educação de qualidade que respeite e valorize as diferenças e mais do que isso, que considere as trajetórias de vida e as necessidades especiais de aprendizagem destes sujeitos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LUCKMEIER, Cristina. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. In: Congresso Estadual de Teologia, 2013. **Anais...** São Leopoldo: EST, v. 1, 2013. p.175-186.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 set. 2017

_____. **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 República Federativa do Brasil. Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 21 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 out. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

MACEDO, Elizatbeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p.15-29.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15.

MERCADO, Elizangela; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar. In: 10 Encontro Internacional de Formação de Professores, v.10, n. 1, 2017. **Anais...**, 2017. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4770>>. Acesso em: 20 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; et.al. Educação Inclusiva: uma educação para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60. p. 81-92, jan./mar, 2018.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p.31-49.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Priscila Gomes dos. Psicagogia e Educação contemporânea brasileira: investigação filosófico-pedagógica. 2021. 84 f. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, CEDU**. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. - 4 ed. -Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013 (Coleção memória da educação).

VIEIRA, A.B; PILOTO, S.S.F.H; RAMOS, I.O. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação** (Porto Alegre), v. 42, n. 2, p. 351-360, maio-ago. 2019.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.006)

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ESTRELA DE ALAGOAS – AL

[Anderson Gomes dos Santos](#)

Doutorando do Curso de Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, anderson_pedagogia@hotmail.com

RESUMO

Como parte fundamental no contexto educacional, a política nacional da educação especial na perspectiva inclusiva (2008) visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo como oferta o atendimento educacional especializado que é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos para atender exclusivamente alunos público da educação no contraturno escolar. Nesse sentido, a pesquisa apresenta os processos de implantação e práticos do departamento da educação especial no município de Estrela de Alagoas – AL, foi estabelecido uma coordenação para acompanhamento, formação e encaminhamentos dos alunos e alunas com necessidades específicas da rede, utilizando a pesquisa bibliográfica (estudo de caso) com análise de conteúdo dos relatórios produzidos no período de 2016 a 2018, tendo como objetivo, estudar as possibilidades inclusivas a partir da efetivação das políticas públicas.

Palavras-chave: Educação básica, políticas públicas, inclusão,

INTRODUÇÃO

É possível compreender que ações voltadas para a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, torna-se uma prática mais que necessária no contexto de nossa sociedade, as perspectivas da educação especial/inclusiva têm uma relação direta com a garantia dos direitos humanos que estabelece igualdade e diferença como valores indissociáveis. A escola não pode ficar de fora desse processo, é nesse espaço que precisamos vivenciar as práticas e relações desmitificando as tendências excludentes historicamente construídas, com base nisso, no Brasil temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que completa doze anos no ano corrente, tem como principal proposta o acompanhamento dos avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, essa premissa deixa evidente o quanto são importantes a efetivação de políticas públicas no campo educacional.

Nessa perspectiva, em Alagoas educação especial/inclusiva no estado de Alagoas pressupõe de um contexto em que é possível através de seu objetivo central que é a promoção de condições, sejam adequadas para o atendimento escolar dos alunos com deficiência, compreendendo bem através dos processos formativos dos professores, alunos, famílias e funcionários quais são os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação. Assim pode-se estabelecer atualmente, a configuração de um sistema complementar ao ensino regular, como uma forma diferenciada de atendimento em articulação com instituições de apoio que tenham o atendimento educacional especializado como prática educacional.

Temos em consonância com toda demanda de alunos com deficiência nas Escolas Públicas de Alagoas junto ao processo que assegura direitos a uma educação de qualidade e inclusiva a legislação, em nosso estado observamos decretos e portarias que possibilitam ações de autonomia voltadas para a garantia de um verdadeiro atendimento educacional especializado. No Decreto nº. 7.611/2011, se percebe a disposição sobre o atendimento educacional especializado garantindo que as Escolas públicas possam

garantir no contraturno atividades pedagógicas que auxiliem o desenvolvimento de alunos com deficiência. Neste ano (2022), a secretaria de estado da educação, aprovou três notas técnicas voltadas para a organização da educação especial, a nota técnica Nº 01/2022 que versa sobre a sala de recursos multifuncionais - Organização, planejamento para apoio e acompanhamento aos estudantes público-alvo da educação especial; Nota técnica Nº 02/2022 atendimento educacional especializado: Planejamento para Apoio e acompanhamento aos estudantes público-alvo da educação especial e a nota técnica Nº 03/2022 profissionais da Educação especial: orientação e apoio sobre a atuação nas escolas na rede estadual de Alagoas.

Sendo assim, a Secretaria de Estado de Educação de Alagoas, por meio das políticas educacionais busca garantir: o Atendimento Educacional Especializado – AEE; a formação de professores e demais profissionais da educação inclusiva; a efetivação da participação da família; acessibilidade arquitetônica, mobiliários, equipamentos, transporte, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias; - articulação intersetorial na Implantação das políticas públicas. Essa garantia é de fundamental importância para que alunos possam vivenciar um ambiente escolar e de atendimento educacional especializado conforme legislação e com um currículo que seja verdadeiramente trabalhado de forma a desenvolver as habilidades e competências dos estudantes da educação especial.

METODOLOGIA

A metodologia estabelecida nesse artigo, que se propõe a estudar as possibilidades inclusivas a partir da efetivação das políticas públicas, fundamenta-se a partir da abordagem qualitativa. Minayo (2000, p. 21) entende que a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, p. 6, 2000).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa contextualiza aspectos que não se caracterizam com o quantitativo, ainda para Minayo (2009, p. 22), “diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica”.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bodgan e Biklen (1982), 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 (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.14).

Para esta proposta de pesquisa será utilizado o estudo de caso, que é tido como a investigação de um caso que pode ser simples e específico como também complexo e abstrato (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). De acordo com Gil (2002, p. 54), “o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais”.

Um outro aspecto da pesquisa qualitativa (ênfati- zado por alguns autores) é que ela frequentemente emprega diversos métodos ou adota uma aborda- gem “por métodos múltiplos”. Observar as pessoas em seu próprio território implica, assim, observar, jun- tar-se a elas (observação participante), falar com elas (entrevistas, grupos focais e conversas informais) e ler o que elas escreveram (POPE; MAYS, 2005, p.14).

Essa flexibilização ao fazer pesquisa é importante para com- preender a distinção e aproximação das pesquisas qualitativa e quantitativa. O papel dos elementos a serem recolhidos será fun- damentalmente o de reforçar, apoiar e justificar as ideias pessoais formuladas pelo autor do trabalho. Acompanhando o método qua- litativo será utilizada na pesquisa, a entrevista semiestruturada. Com esse instrumento podemos estabelecer novas perspectivas ao longo das entrevistas, não necessariamente precisa existir um padrão, no entanto é fundamental uma organização a partir dos objetivos de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No campo dos resultados e discussão serão analisados os relatórios do departamento da educação especial de Estrela de Alagoas – AL, em cinco categorias/eixos fundamentais contextualizado na perspectiva inclusiva:

- Acompanhamento Pedagógico
- Formação Continuada
- Curso de Libras
- Curso de Braille
- Atendimento Educacional Especializado (Sala de recursos multifuncionais)
- NASF vai à escola
- Simpósio da Educação Especial

O processo de acompanhamento pedagógico do departamento após sua implantação em 2016, iniciou as etapas de estudos, iniciando pelo Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos compreendendo o período de 2014 a 2024 é um importante documento que designa todos os investimentos voltados para a Educação de nosso país. No que concerne à Educação Especial as metas e estratégias são extensivas aos alunos com necessidades educativas especiais, de maneira mais específica: Fazer levantamento dos educandos com deficiência, a fim de viabilizar o atendimento educacional especializado. Entender-se-á como padrão de qualidade específica as características dos alunos da Educação Básica, o respeito quanto a adequação física (acessibilidade) e pedagógica, nesse sentido, compreendendo o verdadeiro papel de uma política pública.

O conjunto de políticas, programas e ações do Estado, diretamente ou por meio de delegação, com objetivo de enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de interesse coletivo. Tais políticas, programas e ações concretizam-se na oferta de bens e serviços que atendam às demandas resultantes das disputas políticas acerca do que é ou deveria ser de interesse público (Castro e Oliveira, 2014, p. 22).

Uma premissa importante no acompanhamento pedagógico presente nos relatórios analisados é o fato desses momentos estarem baseados na realidade da instituição em questão, processos de formação continuada são fundamentais e tornam-se com mais significados e sentidos quando parte do local para o global. Libâneo (2004, p. 227) destaca que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Nesse sentido, a formação continuada cumpre um papel fundamental no contexto escolar e quando abordamos a educação especial, esse contexto é necessário e que precisa amplamente de um acompanhamento pedagógico durante todo o ano letivo e a vida escolar dos estudantes.

Quadro i - Organização do acompanhamento pedagógico

| AÇÃO | DESCRIÇÃO | PERÍODO E LOCAL |
|--|---|----------------------------|
| Formação Continuada. | Serão ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação diversas formações continuadas com todas as temáticas da Educação Especial. | Durante todo o ano letivo. |
| Acompanhamento Pedagógico nas Escolas. | O Departamento da Educação Especial/ Inclusiva será o responsável pelo acompanhamento em todas as Escolas da Rede Municipal. | Durante todo o ano letivo. |
| Turmas de Libras para crianças e adolescentes da rede municipal de ensino. | O Departamento da Educação Especial/ Inclusiva irá organizar turmas de libras nas escolas municipais para alunos e alunas. Essa ação objetiva atender as estratégias da meta 04 do PME. | Ano letivo. |
| Mostra Cultural | Será organizada Mostra Cultural da Educação Especial. | Durante o ano |

| AÇÃO | DESCRIÇÃO | PERÍODO E LOCAL |
|---|--|--------------------------------|
| Organização das Salas de Recursos | Organização das salas de recursos e acompanhamento pedagógico. | Contínuo – Escolas Municipais. |
| Formação Continuada para os professores das salas de recursos multifuncionais | O Departamento da Educação Especial/ Inclusiva irá iniciar esse processo a partir do primeiro bimestre e manterá durante todo o ano letivo. | Durante todo o ano letivo. |
| Organização dos simpósios em educação especial | O Departamento da Educação Especial/ Inclusiva organiza ao final dos cursos de libras, Braille ofertados. | 1º e 2º semestre. |
| Cursos em Atendimento Educacional Especializado, Libras e Braille. | O Departamento da Educação Especial/ Inclusiva irá ofertar cursos de formação continuada para os profissionais da educação, saúde, assistência social, familiares e estudantes universitários. | Durante todo o ano letivo. |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Estrela de Alagoas - AL

O quadro acima apresenta todas as perspectivas de trabalho que foram realizadas no período de 2016 a 2018 na cidade de Estrela de Alagoas – AL, a partir dessa organização o departamento da educação especial estabeleceu novas metas e possibilidades de avaliação do processo pedagógico da educação especial. A língua brasileira de sinais (Libras) no âmbito da educação escolar é importante para uma prática de educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda, na modalidade escrita.

Quadro II: Legislação sobre a língua de sinais e direitos da pessoa surda

| Ano | Número da Lei | Texto |
|------|----------------------------|---|
| 1989 | Resolução nº 734, de 1989. | Resolução que determina as condições para emissão da carteira de habilitação (CNH) para portador de deficiência auditiva. |
| 1991 | Lei nº 8.160, de 1991. | Lei que dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. |
| 2002 | Lei nº 10.436/2002 | Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, completou no dia 24, 19 anos. |

| Ano | Número da Lei | Texto |
|------|--------------------------------------|--|
| 2004 | Lei nº 4.304, de 2004. | Lei que determina o uso de recursos visuais e legendas nas propagandas oficiais do governo. |
| 2005 | Decreto 5.626, de 2005 | "Regulamenta Lei 10.436/2002. Língua brasileira de sinais foi regulamentada como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios." |
| 2005 | Prolibras | Criado pelo Ministério da Educação, o Prolibras é um programa nacional que realiza exames para obtenção de dois tipos de certificados: "Certificado de Proficiência no Uso e Ensino da Libras" e "Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa". A certificação do Prolibras pode ser considerada um título que prova a competência e proficiência para o ensino ou interpretação e tradução da Libras. |
| 2008 | Lei nº 11.796, de 2008 | Instituído o Dia Nacional do Surdo, comemorado em 26 de Setembro, considerado o mês dos surdos. |
| 2010 | Lei nº 12.319, de 2010. | Profissão de Tradutor e Intérprete de Libras: Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras. |
| 2015 | Lei nº 13.146, de 2015. | Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trata da acessibilidade em áreas como educação, saúde, lazer, cultura, trabalho etc. |
| 2016 | Resolução ANATEL/CD Nº 667, de 2016. | Anatel publica resolução com regras para o atendimento de pessoas com deficiência por parte das empresas de telecomunicações. |
| 2021 | Lei nº 14.191 de 2021 | Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. |

É necessário a garantia de todos os contextos de formação continuada, recursos humanos pedagógicos e principalmente humanos, a exemplo de intérpretes e instrutores de Libras, bem como a oferta de atendimento educacional especializado bilíngue, quando for necessário.

As contribuições da Língua Brasileira de Sinais (Libras) definida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria são muitas, aos

profissionais, a educação a sociedade, oriunda de comunidades de pessoas surdas, a Lei a reconhece como meio legal de comunicação e expressão. Essa Lei foi criada e conquistada com luta pelos direitos dos surdos em espaços de cidadania como a escola, sociedade, igreja e outros que os levem a adquirir independência (SKLIAR, 1997, p. 3).

O processo histórico dos surdos no Brasil passa por entender a forma como eram tratadas as pessoas surdas ao longo dos séculos, é preciso perceber também que a luta pela inclusão delas no contexto educacional não é uma exclusividade do Brasil. O departamento entre 2016 e 2018 ofereceu semestralmente curso básico de Libras com uma carga horária de 40 horas.

Figura 3 – Entrega dos certificados do curso de libras



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Estrela de Alagoas - AL

A proposta de ofertar curso de libras é com base em atender uma demanda necessária na sociedade, inicialmente o departamento pensou em efetivar a proposta apenas para professores da rede municipal, no entanto houve ampliação para os funcionários da Prefeitura que atendiam diretamente público, isso consolida um espaço maior de atuação da Libras no contexto inclusivo.

Foi assim também no contexto do braille, que é um sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão. Com todas as possibilidades de inclusão, o sistema foi oficializado em 1852 para possibilitar que pessoas com deficiência visual, parcial ou total, tivessem acesso à leitura, a compreensão do contexto histórico é importante nessa perspectiva.

Quadro II – Períodos históricos da educação/deficiência visual e cegueira

| Período histórico | Como o Cego era visto | Educação oferecida |
|------------------------|--|--|
| Antiguidade. | Não se enquadrava nos moldes de "ser humano" e por isso era executado/escondido. | Não havia atenção voltada às pessoas com deficiência e sua educação. |
| Idade média | Acolhidos pela sociedade cristã, mas como alvo de pena. | Oferecidos cuidados aos cegos, mas ainda sem olhar voltado à sua educação. |
| Século XVI e XVII | Passou a ser alvo de estudos iniciais que traziam pequenas mudanças nas concepções que se tinha acerca dessas pessoas. | Inicia-se o movimento da Educação Especial |
| Séculos XVIII XIX e XX | Passa a ser estudada em seu desenvolvimento cognitivo, motor, sensorial, etc. | Educação Especial acontece inicialmente em escolas especializadas, como o Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris (século XVIII). |
| Século XVI. | É admitido na sociedade com suas necessidades e características específicas. | Educação Especial ainda em escolas especializadas, porém também com disseminação de sua inclusão na escola regular |

Fonte: ABREU, 2008.

Os cursos de braille são importantes e que essas possibilidades de aprendizagem aconteçam no atendimento educacional especializado, tendo em vista que é importante apontar que, nem toda pessoa com deficiência visual precisa fazer uso do sistema braille para escrita e leitura, apenas os estudantes cegos. Os cursos de braille foram realizados de forma a atender uma demanda para formação de professores e professoras da rede municipal de Estrela de Alagoas, compondo os seguintes eixos de aprendizagem, biografia de Louis Braille; braille no Brasil; sistema Braille; como se lê

o Braille? Leitura X escrita; importância do Braille; como aprender o Braille e o desenvolvimento de jogos.

Figura 4 – Momentos do curso de braille



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Estrela de Alagoas – AL

De acordo com a Grafia Braille para a Língua Portuguesa (2006, p. 86), a adaptação de livros consiste no “processo referente às adequações e ajustes prévios que devem ser feitos num texto, antes de sua transcrição, considerando as características do conteúdo e as especificidades da leitura tátil”. A escrita em Braille pode ser produzida com: reglete e punção, máquinas de datilografia braille e impressoras computadorizadas:

- Reglete é uma prancha cujos modelos mais modernos são produzidos em metal ou plástico.
- Punção é um instrumento manual, pequeno, composto por duas partes: cabeça e ponta.
- Máquina de de teclas é composta por sete teclas para a escrita: 06 (seis) destinam-se aos pontos que compõem a cela braille e 01 (uma) funciona como espaçador.

- Impressora Computadorizada ^ a impressão computadorizada inicia-se com a entrada de dados no computador, por digitação (no teclado), por digitalização (através do scanner) ou Internet.
- Papel ^ para uma produção satisfatória de relevo dos pontos dos símbolos Braille, usa-se papel com gramatura igual ou superior a 120g/m².

O departamento da educação Especial da secretaria municipal de educação de Estrela de Alagoas é uma coordenação para acompanhamento, formação e encaminhamentos dos alunos e alunas com deficiência da rede municipal, em seu primeiro relatório foi apresentado dados e necessidades para uma educação especial verdadeiramente inclusiva no município. Inicialmente foi informado uma demanda imensa de alunos e alunas com necessidades educacionais.

Padronizar as formas de aplicação do Sistema Braille para que os livros produzidos por meio desse sistema de escrita continuem sendo o principal instrumento de educação para as pessoas cegas no Brasil; oferecer aos profissionais que produzem livros em braille orientações técnicas que tornem mais simples suas tarefas de adaptar, transcrever e revisar, especialmente os livros didáticos; permitir que os livros didáticos em braille possam, tanto quanto possível, transmitir aos alunos cegos as mesmas informações e experiências que os livros didáticos em tinta transmitem aos demais alunos. (LEMOS et al., 2006, p.11).

Sala de Recursos Multifuncionais e Centro de Atendimento Educacional Especializado: É um espaço construído a partir do programa do Ministério da Educação do Brasil que fornece alguns equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, para a criação de salas destinadas a integrar alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas regulares por meio da política de educação inclusiva. A perspectiva foi atender os alunos e alunas com deficiência da seguinte forma:

- Sala de Recursos I – Escola Municipal João Mariano Filho (irá atender também a demanda das Escolas Municipais São José e Nossa Senhora do Amparo).
- Sala de Recursos II – Escola Municipal Manoel Raimundo Vieira (irá atender também a demanda das Escolas Municipais Francisco Nicácio e Assis Chateaubriand).
- Sala de Recursos III – Escola Municipal Manoel Martins dos Anjos
- Sala de Recursos IV – Escola Municipal Antônio Pinto de Araújo (irá também atender a demanda das Escolas Municipais Simplício Aquino do Nascimento e Deputado Emílio Silva.
- Sala V – Escola Municipal Santa Luzia

Quadro III – Levantamento de alunos com deficiência

| Escolas | Alunos com deficiências e quantitativo |
|--|--|
| Escola Municipal João Mariano Filho | Cinco alunos: Altas habilidade e superdotação, Deficiência intelectual, Síndrome de Down e Hiperatividade. |
| Escola Municipal Manoel Raimundo Vieira | Cinco alunos: deficiência física e intelectual. |
| Escola Municipal Francisco Nicácio | Um aluno: Autista |
| Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo | |
| Escola Municipal Assis Chateaubriand | |
| Escola Municipal João Paulo II | Vinte e seis alunos: Deficiência intelectual, hidrocefalia, baixa visão, cegueira, física (cadeirante), autismo. |
| Creche Municipal Emanuelle | Dois alunos: Paralisia cerebral, deficiência intelectual e autismo. |
| Escola Municipal Manoel Martins dos Anjos | Quinze alunos: Deficiência intelectual, distúrbios de aprendizagem, baixa visão, cegueira. |
| Escola Municipal Antônio Pinto de Araújo | Dezesseis alunos: Deficiência intelectual, distúrbio de aprendizagem, paralisia cerebral, cadeirante, síndrome de down, autismo, TDAH, alunos com problemas de surdes. |
| Escola Municipal Santa Luzia | Cinco alunos: Síndrome de down e deficiência intelectual e motora. |
| Escola Municipal Simplício Aquino do Nascimento. | Cinco alunos: Deficiência intelectual e motora. |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Estrela de Alagoas – AL

Com essa demanda de alunos e alunas com necessidades Educacionais Especiais foi preciso organizar e estabelecer essa política de inclusão na educação especial para alunos com deficiência através das salas de recursos e o acompanhamento pedagógico pelo departamento da educação especial.

Figura 5 – Momento do projeto, “Nasf vai à escola”.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Estrela de Alagoas – AL

Outra ação do departamento da educação especial foi a parceria com o NASF, Núcleo de Apoio a Saúde da Família. Foi criado pelo Ministério da Saúde em 2008, e tem como objetivo principal apoiar a Atenção Básica no Brasil. As ações de atuação integrada de uma equipe com profissionais de diversas áreas da saúde como as Equipes Saúde da Família e Equipes de Atenção Básica. Com esse trabalho conjunto, focado em populações específicas, é possível mais ofertas de saúde na rede de serviços, bem como alcançar mais resolutividade e a abrangência aos alvos das ações. Nesse sentido, em Estrela de Alagoas – AL foi criado o projeto, “NASF Vai à Escola”, com discussões das demandas locais e planejamento de possíveis ações educativas com toda comunidade escolar da rede municipal.

Figura 6 – Momento do projeto, “Nasf vai à escola”.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Estrela de Alagoas – AL

Um das ações do projeto era falar sobre a alimentação, a influência de uma alimentação saudável e equilibrada no âmbito da autonomia, favorecendo melhor qualidade de vida para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais.

Figura 7– Simpósio da Educação Especial



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Estrela de Alagoas – AL

Outra prática presente nos relatórios é a realização dos simpósios da educação especial, esses eventos puderam contextualizar os resultados dos trabalhos pedagógicos realizados nas escolas da rede. Em sua proposta pedagógica em um processo de discussão constante com seus professores, o departamento da educação especial visa estabelecer parâmetros para uma prática pedagógica, alcançando assim ao longo do tempo a sua identidade no campo das relações entre ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, a escola aproveitará os espaços de formação continuada para estar constantemente debatendo suas fragilidades e procurando encontrar soluções para os problemas levantados. Considerando a importância do contexto vivenciado pelos alunos, os professores são orientados a ousarem na sua prática educativa dando ênfase à contextualização e a interdisciplinaridade e o respeito à individualidade, procurando atender as diversidades de forma a colaborar para que este sujeito se torne crítico e transformador da sociedade em que está inserido. Valorizando o trabalho do professor em sala de aula na perspectiva do desenvolvimento no aluno, de habilidades e competências necessárias para a aquisição de uma aprendizagem significativa e para a humanização dos indivíduos, proporcionando um ambiente adequado aos alunos, isso se aplica verdadeiramente e de forma efetiva na Educação Especial e Inclusiva.

O departamento aborda duas questões fundamentais para a inclusão dos alunos com deficiência, uma que se refere ao contexto de seu objetivo geral que é promover situações variadas em que o convívio na sala de aula e nos espaços distintos das escolas possam despertar nos alunos, professores, funcionários e comunidade em geral o respeito pelas diferenças. A outra questão refere-se a estrutura física das Escolas, onde encontramos rampas de acesso e banheiros adaptados, estando de acordo com as exigências necessárias para atender a alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Elza Maria A. C. et al. **Braille!**? O que é isso? São Paulo: Editora da Fundação Dorina Nowill Para Cegos, 2008.

ALAGOAS. **NOTA TÉCNICA Nº 03/2022**. Profissionais da Educação especial: Orientação e apoio sobre a atuação nas escolas na rede estadual de Alagoas. 2022.

ALAGOAS. **NOTA TÉCNICA Nº 01/2022**. SALA D E RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – SRM Organização, Planejamento para Apoio e Acompanhamento aos Estudantes Público-alvo da Educação Especial. 2022.

ALAGOAS. **NOTA TÉCNICA Nº 02/2022**. Atendimento Educacional Especializado-AEE: Planejamento para Apoio e Acompanhamento aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Secretaria Especial de Educação. Brasília: SEESP, 2006.

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

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014.

CASTRO, J. A.; OLIVEIRA, M. G. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, L. M. (org.). Avaliação de políticas públicas. Porto Alegre: UFRGS/Cegov, 2014. p. 20-48. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola** – teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LEMOS, Edson. et.al. **Normas técnicas para a produção de textos em Braille/elaboração**. Secretaria Especial de Educação. Brasília: Ministério da Educação, MEC/SEESP, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

GOMES, Rayane Oliveira da Silva. **Libras na Educação Básica: Contexto Histórico em Uma Análise Documental**. Universidade Estadual de Alagoas, 2022.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p.

SKLIAR, Carlos, **Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.007)

ACESSIBILIDADE NA AULA DE MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS COM CEGUEIRA: PANORAMA ATUAL

Ailton Barcelos da Costa

Professor Voluntário do Departamento de Psicologia. Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, ailton.barcelos@ufscar.br;

Alessandra Daniele Messali Picharillo

Doutoranda em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, alessandrapicharillo@estudante.ufscar.br;

Nassim Chamel Elias

Professor Associado do Departamento de Psicologia. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, nassim@ufscar.br.

RESUMO

Os desafios à aprendizagem da disciplina de matemática por pessoas com Deficiência Visual (DV) podem provocar o atraso na compreensão de seu conteúdo, o tornando especialmente difícil. Os conteúdos matemáticos de álgebra, como aritmética, frações e equações, são identificados como um dos principais problemas de aprendizagem para os alunos com DV. Diante deste contexto, este estudo teve por objetivo discutir as possibilidades e desafios da acessibilidade de crianças com cegueira na aula de matemática. Para tanto, adotou-se uma pesquisa descritivo-exploratória efetuada por meio da seleção e análise de capítulos de livro com tema relacionado a matemática e DV, produzidos pelo Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial (LACEDE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de 2021 a 2022. Foram identificados cinco trabalhos, os quais foram lidos e descritos visando realizar aproximações entre os resultados e

as dimensões de acessibilidade. De maneira geral, a formação docente aparece como uma das principais barreiras, uma vez que a utilização de Tecnologia Assistiva (TA) e outras estratégias didáticas dependem do repertório docente. Entretanto, ainda foi possível compreender que a combinação de recursos digitais, concretos e mediação do professor, selecionada de acordo com o conteúdo, indica ser uma alternativa eficiente para garantir o acesso do aluno com DV ao currículo.

Palavras-chave: Acessibilidade, Inclusão, Cegueira, Matemática Inclusiva, Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A pesar de sua incontestável relevância, a matemática é considerada uma das disciplinas escolares de maior dificuldade de aprendizagem, estando relacionada a um alto índice de evasão e repetência escolar (CARMO; PRADO, 2004). Conforme dados oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), 84,5% dos alunos na faixa etária de 10 anos de idade (5º ano do Ensino Fundamental) não tinham atingido o aprendizado adequado para esta disciplina (BRASIL, 2018).

Essa situação pode ser agravada quando se trata da educação de pessoas com deficiência visual (DV), cegueira e baixa visão, devido ao desafio persistente no que diz respeito à criação de conteúdos acessíveis para estes estudantes (ZHOU et al., 2012). McDonnall, Geison e Cavanaugh (2009) e Smith e Smothers (2012) afirmam que os desafios à aprendizagem da disciplina de matemática por estudantes com DV podem provocar o atraso na compreensão de seu conteúdo, sendo que os conteúdos matemáticos de álgebra, como aritmética, frações e equações, são identificados como um dos principais problemas de aprendizagem para esses estudantes. Vale esclarecer que as dificuldades de aprendizagem desses conteúdos os levam a não se qualificarem para programas de estudo que conduzem à ciência ou carreiras ligadas a áreas como engenharia, levando também a enfrentarem limitações de emprego (NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 2013).

Quanto às definições, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003), baseando-se nos parâmetros da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), emprega medidas de acuidade e de campo visual e do uso funcional para distinguir entre:

- Pessoa com baixa visão: aquela que apresenta acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, e os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 10º ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores, porém, usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e/ou execução de uma tarefa.

- Pessoa com cegueira: aquela cuja acuidade visual é igual ou menor do que 0,05, sempre no melhor olho, após correção óptica.

O Conselho Internacional de Oftalmologia (CIO, 2002) associou critérios da CID-10 e da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) e propôs uma classificação em Categorias de DV, revista em 2003 pela OMS, em que sugere que o termo cegueira deve ser usado somente para perda total da visão nos dois olhos e quando o indivíduo necessite de auxílios especiais para substituir as suas habilidades visuais.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), o mundo possuía em torno de 36 milhões de pessoas com cegueira em 2019. No Brasil, para a Confederação Brasileira de Oftalmologia (CBO, 2019), esse número foi estimado em aproximadamente 1,6 milhão durante o mesmo período.

No Brasil, Silva Júnior, Brandolin e Silva (2020) constatam o aumento anual de estudantes com DV na rede regular de ensino, acompanhado por um significativo atraso escolar. O cenário de atraso pode ser produto das dificuldades de inclusão e acessibilidade nas escolas, como a falta de materiais didáticos acessíveis no processo de ensino e aprendizagem (SILVA JÚNIOR; BRANDOLIN; SILVA, 2020). Não se têm dados desse atraso escolar no Brasil por parte de estudantes com DV, porém, segundo dados dos Estados Unidos, para Gulley et al. (2017), existe um atraso escolar de um ano para 75% dos alunos com DV e de cinco ou mais anos para 20% deles, em relação a seus pares com desenvolvimento típico, no final do equivalente ao Ensino Médio.

Os entraves ao processo de inclusão da criança com DV nas aulas de matemática do ensino regular multiplicam-se, uma vez que os docentes recorrem com frequência a informações visuais não acessíveis na apresentação dos conteúdos. A prática consiste em apresentar desenhos e exercícios na lousa, ou mesmo nos livros didáticos, o que torna o acesso aos conteúdos inviável para alunos com DV (BECK-WINCHATZ; RICCOBONO, 2007), ou seja, a acessibilidade para essas pessoas na sala de aula regular não é efetiva.

Mani et al. (2005) sugerem estratégias para a alfabetização matemática e o ensino das operações básicas para pessoas com

DV, fazendo referência ao uso do Soroban e do Geoplano, além de dispositivos tridimensionais e o uso do código Nemeth para a língua inglesa ou CMU (Código Matemático Unificado) para a língua portuguesa. Para os anos do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e Ensino Médio, seu ensino deve ser feito somente com o uso da matemática braile (MANI et al., 2005). O Código Nemeth é um código braile para notação matemática e científica amplamente utilizado em muitas partes do mundo, usando células de seis pontos padrão para leitura tátil (MCDONNALL; GEISEN; CAVENAUGH, 2009), e possibilita aos estudantes com cegueira ler texto de matemática anteriormente inacessível, da mesma maneira que se faz a leitura do código braile (MANI et al., 2005).

No entanto, o relatório anual da *American Printing House for the Blind* de 2014 informa que 8,5% dos alunos com DV usavam braile como meio de estudo primário, 29,2% usavam letras grandes e 9,2% preferiam usar meio auditivo (programas de leitura de tela) (ARGYROPOULOS et al., 2019).

Ao discutir questões de adaptação de material didático para estudantes com DV, Del Campo (1996) sugere que o ensino de matemática requer o uso de Tecnologia Assistiva (TA) ou material que permita acesso pela via tátil. O termo “material adaptado à inspeção tátil” refere-se à adaptação dos elementos visuais ao tato (DEL CAMPO, 1996). É importante destacar que, usualmente, quando a expressão usada é “inspeção tátil” ou “adaptação ao tato”, trata-se do acesso manual ao material pedagógico disponível. Este termo vem sendo utilizado para identificar recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e promover vida independente e inclusão (BERSCH et al., 2018).

A QUESTÃO DA ACESSIBILIDADE

Nas últimas décadas, a inclusão nas escolas regulares de estudantes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ tem sido verificada no Brasil e no mundo. O ensino para todos vem sendo

1 Se refere a estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2015).

ampliado, seja por meio da criação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ou pela Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas), que pressupõem, entre outras medidas, assegurar a educação inclusiva para garantir um desenvolvimento equitativo e sustentável da população.

A perspectiva inclusiva na educação, segundo a UNESCO (2003), atinge todas as crianças, como dever do ensino regular atendendo as necessidades de conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias apropriadas para as características de cada estudante.

A regulamentação do processo de inclusão no Brasil se dá a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), entretanto, os mecanismos de inclusão previstos são aperfeiçoados com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esta, entre outras deliberações, incumbe o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como garantir o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015).

Em consonância com as obrigações do poder público para promover acessibilidade a toda a população, a Lei nº 13.146/2015 prevê o aprimoramento dos sistemas educacionais. A intenção que emana dos dispositivos da lei é promover a inclusão plena, a acessibilidade em todos os níveis, de modo a afiançar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para estudantes PAEE, conforme o artigo 28 da referida lei. Estas condições seriam obtidas pela oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem todo tipo de barreiras e promovam a inclusão e acessibilidade plena (BRASIL, 2015).

Dessa forma, de acordo com o Documento Orientador das Comissões de Avaliação In Loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade (BRASIL, 2016, p. 22-23), existem oito dimensões, as quais interferem direta ou indiretamente no processo ensino-aprendizagem, que são:

- **Acessibilidade atitudinal:** Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.

- **Acessibilidade arquitetônica:** Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.
- **Acessibilidade metodológica:** Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
- **Acessibilidade programática:** Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).
- **Acessibilidade instrumental:** Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).
- **Acessibilidade nos transportes:** Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.
- **Acessibilidade nas comunicações:** É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).
- **Acessibilidade digital:** Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Assim, chega-se à questão de pesquisa: Como vem ocorrendo a acessibilidade de estudantes com cegueira em aulas de matemática?

OBJETIVO

Discutir as possibilidades e desafios da acessibilidade de crianças com cegueira em aulas de matemática.

MÉTODO

Essa pesquisa é do tipo descritivo-exploratória (PRODANOV; FREITAS, 2013) pela característica de observar, classificar e descrever fenômenos, sendo efetuada por meio de capítulos de livro produzidos pelo Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial (LACEDE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2021 e 2022.

A escolha do período se deve à existência de publicações referentes à acessibilidade de estudantes com DV em aulas de matemática no referido laboratório, que foram identificados após a leitura de publicações (artigos, capítulos de livros, livros e trabalhos publicados em anais de congressos) produzidas por pesquisadores do LACEDE.

Para análise dos dados, foram produzidas categorias sobre características e conteúdos presentes nos estudos, explorando suas similaridades e diferenças, utilizando descrição e síntese (HOHENDORFF, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados cinco trabalhos, a saber:

- Adaptação e Escolha de Materiais para o Ensino de Matemática a Pessoas com Deficiência Visual (COSTA; ELIAS, 2021a);
- Avaliação de habilidades matemáticas e adaptação para estudantes com deficiência visual (COSTA; ELIAS, 2021b);
- Acessibilidade a Gráficos em Textos de Matemática para Pessoas com Cegueira (COSTA; PICHARILLO; ELIAS, 2022a);
- Acessibilidade aos livros didáticos: possibilidades e limites da matemática braile (COSTA; PICHARILLO; ELIAS, 2022b);
- Uso da TA em aulas de matemática para estudantes com deficiência visual (COSTA; PICHARILLO; ELIAS, 2022c);

Costa e Elias (2021a) tiveram o objetivo de apresentar e discutir os materiais didáticos empregados e suas possíveis adaptações no ensino de habilidades matemáticas a crianças com DV, no período

de janeiro de 2001 a janeiro de 2020, a partir de uma revisão bibliográfica em bases de dados nacionais e internacionais. Os autores apresentam e discutem 16 artigos selecionados que atenderam critérios de inclusão, nos quais são listados materiais concretos e respectivas adaptações, bem como as características de cada um deles e seus respectivos usos nas atividades de ensino de habilidades matemáticas para pessoas com DV:

- i. Círculo de Frações Adaptado;
- ii. Brinquedo “Monta Fácil®”;
- iii. Escala Cuisenaire ou Barra Cuisenaire;
- iv. Material Dourado; Geoplano e Multiplano;
- v. Soroban;
- vi. Figuras Geométricas (3D, 2D, 1D);
- vii. Poliedros de Platão;
- viii. Massa de modelar;
- ix. Bolinhas de gude ou de vidro e bolinhas de Isopor;
- x. Blocos Lógicos.

Esses materiais concretos listados acima são usados para o ensino de conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental. Os autores também afirmam que os poucos relatos de experiência sobre ensino de matemática para pessoas com DV sugerem que este se dá pelo uso de materiais concretos manipuláveis e de recursos pedagógicos adaptados e concluem que o predomínio de materiais concretos também se deve ao uso do recurso da exploração tátil como o principal recurso de aprendizagem pelas pessoas com DV. Essa exploração ou manipulação de objetos dá ao aluno a possibilidade de sentir, tocar e movimentar, podendo ser símiles dos objetos reais de uso cotidiano ou objetos que são usados para representar uma ideia abstrata, concordando em parte com a afirmação de Mani et al. (2005) de que tais estratégias devem ser utilizadas no início do Ensino Fundamental.

Costa e Elias (2021a) também identificam que os materiais concretos são usados mediante a linguagem, que permite o desenvolvimento de habilidades de atenção exploratória por meio das quais o estudante com DV consegue diferenciar as qualidades e as características dos objetos. Contemplando, dessa maneira, a acessibilidade nas comunicações (para contribuir com a eliminação

das barreiras na comunicação interpessoal), e satisfaz a acessibilidade instrumental (na superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo) e a acessibilidade metodológica (na remoção das barreiras pedagógicas e técnicas de estudo). Entretanto, cabe destacar que as três dimensões de acessibilidade citadas anteriormente só serão possíveis se estiver presente a acessibilidade atitudinal em decorrência da necessidade da mudança de postura das pessoas envolvidas nos ambientes de ensino (BRASIL, 2016).

O segundo estudo selecionado (COSTA; ELIAS, 2021b) teve o objetivo de levantar, apresentar e discutir, a partir de revisão de literatura, instrumentos de medição de repertório matemático para estudantes com DV no período de janeiro de 2001 a janeiro de 2020. Adicionalmente, os autores apresentam instrumentos de levantamento de repertório matemático para outras populações e como eles poderiam ser adaptados para estudantes com DV.

Após a busca, apenas uma tese (COSTA, 2019) teve o objetivo de desenvolver e aplicar um protocolo de avaliação de habilidades matemáticas de contagem e medida para crianças e adolescentes com DV e testar a sua aplicação. Participaram da pesquisa 12 estudantes com DV, com idades entre 5 e 16 anos. Como resultado, obteve-se que nove participantes tiveram maior facilidade em atividades de medida, dois em contagem e um com desempenho igual em ambos os tipos de atividade. Os resultados mostram ainda que os erros cometidos não tinham relação com o tipo de acesso ao material usado, concreto, por tato e/ou com o resíduo visual. O estudo indicou o predomínio dos acertos dos participantes com mais idade e que os erros dos mais novos podem ter relação com a própria história escolar.

Considerando que na história e ou trajetória escolar pode estar o cerne do desempenho dos alunos frente às avaliações do estudo citado, cabe o questionamento sobre como foi garantida a acessibilidade em suas diversas dimensões. O processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte a própria inclusão escolar, sofrem interferências diretas ou indiretas na ausência de qualquer uma das dimensões, considerando que o direito à inclusão extrapola o ambiente intra sala de aula (BRASIL, 2016).

O terceiro estudo selecionado (COSTA; PICHARILLO; ELIAS, 2022a) teve o objetivo de levantar como ocorre o acesso de pessoas com cegueira a gráficos contidos em livros didáticos de matemática, no período de 2010 a 2020. Para tal, foram consultados artigos em periódicos nacionais e internacionais especializados em DV. Os autores identificaram seis artigos que aplicaram entrevistas com estudantes com DV e/ou professores de estudantes com DV e quatro que descreveram avaliações sobre estratégias de ensino e/ou utilização de tecnologia digital. Para os autores, a análise dos artigos com entrevistas mostraram que o uso da linguagem para fornecimento de instruções associada à manipulação de objetos é uma estratégia importante para o reconhecimento de gráficos e que seu uso poderia ser introduzido progressivamente para a discriminação de objetos e ações, usando-a para integração das informações provenientes dos sentidos; no entanto, a dificuldade em manipulação e reconhecimento dos elementos dos gráficos pela via tátil evidencia uma hierarquia de dificuldade de manipulação destes, o que pode, em partes, indicar que ocorre a acessibilidade metodológica (remoção das barreiras pedagógicas e de avaliação) e, por utilizar materiais concretos, está de acordo com a acessibilidade nas comunicações (tentando contribuir para a eliminação das barreiras na comunicação interpessoal), com a acessibilidade instrumental (contribuindo para a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo) (BRASIL, 2016).

Costa, Picharillo e Elias (2022a) também ressaltam a falta de preparo e conhecimento dos professores para adaptar os gráficos e elaborar instruções adequadas. Essas considerações podem indicar a causa da dimensão metodológica não ser plenamente contemplada, uma vez que está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente. Ainda, aparentemente, há falta de acessibilidade programática, que é a eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas, que no caso se trata de políticas que incentivem a formação inicial e continuada dos docentes, bem como diretrizes constantes nos documentos institucionais, que podem prever formação continuada em serviço, ofertando assessoria (BRASIL, 2016).

Os resultados do segundo grupo de artigos analisados por Costa, Picharillo e Elias (2022a) mostram o potencial do uso da TA

com gráficos simples por meio de entradas multimodais para pessoas com DV, apesar do pouco uso em instituições de ensino, tanto dos EUA quanto no Brasil. Os autores concluem que as ferramentas de adaptação dos gráficos, sejam pelo uso da TA ou de adaptações tradicionais, são poderosos meios de promover a acessibilidade plena dos estudantes com DV ao currículo escolar, contribuindo para a eliminação de todo tipo de barreiras e promovam a inclusão na escola regular. Assim, se tratando de acessibilidade digital, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos (BRASIL, 2016). No entanto, um possível entrave para a indicação e utilização, se refere ao alto custo, inviabilizando a aquisição particular ou institucional.

O quarto estudo selecionado foi o de Costa, Picharillo e Elias (2022b), que teve o objetivo de discutir as possibilidades e os limites da leitura em matemática braile por crianças com cegueira em materiais didáticos, por meio de uma revisão bibliográfica em textos publicados no período de 2010 a 2020 em periódicos nacionais e internacionais. Após as duas etapas de busca, cinco artigos atenderam aos critérios de inclusão e foram utilizados na análise. Como resultado, Costa, Picharillo e Elias (2022b) perceberam que os professores de estudantes com DV muitas vezes não possuem as habilidades e os conhecimentos necessários para preparar materiais de qualidade, táteis ou no Sistema Braille, encontrando limitações nas descrições das imagens em função do tempo insuficiente para o planejamento dos materiais, bem como a incapacidade de professores no manuseio das tecnologias. Quando foram registrados os usos de TA, os estudos mostraram que o acesso a programas que fazem transcrições de qualidade de textos didáticos de matemática é um desafio para muitos professores e estudantes, apesar da existência dos softwares Braille Fácil e Monet, que fazem a transcrição de textos didáticos de matemática para o braile com precisão e qualidade e que não foram citados nos estudos analisados. Dessa forma, se trata de acessibilidade digital, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos (BRASIL, 2016).

Os resultados de Costa, Picharillo e Elias (2022b) também mostraram que o acesso a materiais de qualidade, sejam táteis ou com transcrições de matemática em braile, é condição fundamental

para o aprendizado de estudantes com DV e requisito para a inclusão plena destes no ensino regular, o que pode indicar que ocorre a acessibilidade metodológica (remoção das barreiras pedagógicas e de avaliação); e por utilizar materiais em braile, está de acordo com a acessibilidade nas comunicações (tentando contribuir para a eliminação das barreiras na comunicação interpessoal), com a acessibilidade instrumental (contribuindo para a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo) (BRASIL, 2016). De maneira semelhante aos resultados encontrados no estudo de Costa, Picharillo e Elias (2022a), a falta de preparo e conhecimento, tanto do manuseio dos recursos de TA quanto de descrição adequada dos gráficos, impedem que o aluno tenha pleno acesso ao conteúdo, evidenciando a relevância da formação docente adequada.

Por fim, o quinto estudo selecionado foi o de Costa, Picharillo e Elias (2022c), que teve o objetivo de levantar como tem ocorrido o uso da TA em aulas de matemática para estudantes com DV, no período de 2011 a 2021, em que foram pesquisados artigos em periódicos nacionais e internacionais especializados em DV. Os autores encontraram 10 artigos para análise. Como resultados, Costa, Picharillo e Elias (2022c) destacam que não existe uma ferramenta mais adequada para o ensino de matemática para estudantes com DV, mas um conjunto de escolhas de acordo com o tema e o tipo de atividade. Cabe destacar que a fluência em braile quando utilizada em conjunto com TA aparece como facilitadora da compreensão das descrições de imagens e textos, demonstrando que ferramentas virtuais e concretas podem e devem ser utilizadas em conjunto, visando melhorar as condições de acessibilidade ao conteúdo matemático. Tais conclusões estão de acordo em partes com a acessibilidade nas comunicações (tentando contribuir para a eliminação das barreiras na comunicação interpessoal), também satisfaz a acessibilidade instrumental (contribuindo para a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo) e a acessibilidade metodológica (remoção das barreiras pedagógicas e técnicas de estudo) (BRASIL, 2016).

Costa, Picharillo e Elias (2022c) concluem que, a partir de dados empíricos, a existência de estratégias de combinação de ferramentas, bem como a necessidade de formação profissional e

atenção ao repertório do estudante, como premissas de procedimentos de ensino eficientes e eficazes, evidenciam que se trata de acessibilidade digital, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos. Demonstrando novamente a importância da formação docente consistente com os recursos que deverão ser utilizados, visando que o professor tenha repertório para eliminar barreiras atitudinais frente às demandas (BRASIL, 2016).

Portanto, entende-se que há uma necessidade urgente de treinamento dos professores para o uso de TA, pois eles desempenham uma função essencial na criação de experiências em matemática para seus estudantes com DV, principalmente com uma preparação adequada e com recursos e suportes para fornecer instruções de alta qualidade. Esse fato, conforme ressaltado anteriormente, pode caracterizar a acessibilidade metodológica, que está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente, não é plenamente atendida, pois depende da eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas de formação inicial e continuada dos docentes (BRASIL, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos cinco estudos selecionados para se discutir as possibilidades e desafios da acessibilidade de crianças com cegueira na aula de matemática, pode-se concluir que ainda existe muito a ser feito.

Fica evidente que não existe na literatura nacional ou internacional, material, ferramenta ou tecnologia perfeita que resolva todos os problemas da acessibilidade do estudante com cegueira em uma aula de matemática. O uso da TA ou de adaptações tradicionais são poderosos meios de promover a acessibilidade plena dos alunos com DV ao currículo escolar, contribuindo para a eliminação de todo tipo de barreiras e promovendo a inclusão desses alunos na escola regular. No entanto, o que de fato sugere ser eficiente, é um conjunto de escolhas de acordo com o conteúdo ou atividade proposta, no qual esta combinação pode proporcionar o respeito à acessibilidade plena em sala de aula.

O material concreto, associado à descrição de objetos, pode ser usado sempre que for possível, mediante a linguagem, descrevendo o material e situações para o estudante, permitindo o desenvolvimento de habilidades de atenção exploratória por meio das quais a pessoa com DV consegue diferenciar as qualidades e as características dos objetos. Portanto, o uso da linguagem para fornecimento de instruções associada à manipulação de objeto é uma estratégia importante para o reconhecimento de materiais concretos, e seu uso poderia ser introduzido progressivamente para a discriminação dos objetos e ações, usando-a para integração das informações provenientes dos sentidos.

Com relação à matemática braile (Código Matemático Unificado ou Código Nemeth), os pesquisadores ao redor do mundo perceberam que os professores de alunos com DV muitas vezes não possuem as habilidades e os conhecimentos necessários para preparar materiais de qualidade, táteis ou no Sistema Braille. A fluência em braile quando utilizada em conjunto com TA, apareceu como facilitadora da compreensão das descrições de imagens e texto, demonstrando que ferramentas virtuais e concretas, podem e devem ser utilizadas em conjunto, visando melhorar as condições de acessibilidade ao conteúdo matemático. Além disso, nem todos os estudantes com cegueira possuem fluência no código braile, além da complexidade da matemática braile.

Na sequência, sobre a utilização de TA quando foram registrados seu uso, os estudos mostraram que o acesso a programas que fazem transcrições de qualidade de textos didáticos de matemática para o Sistema Braille é um desafio para muitos professores e alunos, apesar da existência dos *softwares* que fazem essa tarefa com precisão e qualidade. Evidencia-se a necessidade urgente de treinamento dos professores para o uso de TA, pois eles desempenham uma função essencial na criação de experiências em matemática para seus alunos com DV, principalmente com uma preparação adequada e com recursos e suportes para fornecer instruções de alta qualidade. O grande problema do uso da TA em países como o Brasil ainda é a falta de acesso a eles, devido aos seus elevados custos.

Aparentemente, com base nos resultados discutidos, para que todas as estratégias e suas combinações funcionem, é preciso

atenção para a formação do professor. A acessibilidade atitudinal e a acessibilidade metodológica estão relacionadas diretamente à concepção subjacente à atuação docente, não é plenamente atendida, até porque parece faltar a acessibilidade programática, que é a eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas e regimentos institucionais, que no caso se trata de políticas incentivando a formação inicial e continuada dos docentes.

REFERÊNCIAS

ARGYROPOULOS, Vassilios S.; ARGYROPOULOS, Vassilios S. Tactual shape perception in relation to the understanding of geometrical concepts by blind students. **British Journal of Visual Impairment**, v. 20, n. 1, p. 7-16, 2002.

BECK-WINCHATZ, Bernhard; RICCOBONO, Mark A. Advancing participation of blind students in science, technology, engineering, and math. **Advances in Space Research**, v. 42, n. 11, p. 1855-1858, 2008.

BERSCH, Rita DE C. R. et al. Fatores Humanos em TA: Uma Análise de Fatores Críticos nos Sistemas de Prestação de Serviços. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília/ DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: Evidências da Edição de 2017**. Brasília/ DF: 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF/ 2015.

CARMO, J. S.; PRADO, P. S. T. Fundamentos do Comportamento Matemático: a importância dos pré-requisitos. In: HÜBNER, M. M.;

MARINOTTI, M. (Orgs.). **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**, pp. 137-157. Santo André: ESEtec, 2004.

CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA (CBO). **As condições de saúde ocular no Brasil - 2019**. São Paulo: CBO, 2019.

CONSELHO INTERNACIONAL DE OFTALMOLOGIA (CIO). **Padrões visuais: aspectos e intervalos da perda da visão**. Sidnei, 2002.

COSTA, A. B. Avaliação das relações pré-aritméticas em crianças e adolescentes com deficiência visual. 2019. 110 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

COSTA, A. B.; ELIAS, N. C. Adaptação e Escolha de Materiais para o Ensino de Matemática A Pessoas com Deficiência Visual. In: Amanda Basilio Santos, Juliana Porto Machado e Ronaldo Bernardino Colvero. (Org.). **Anais Humanidades Digitais**. 1ed. Jaguarão/RS: EDICON. Editora do Instituto CONEX, 2021a, p. 1-19.

COSTA, A. B.; ELIAS, N. C. Avaliação de habilidades matemáticas e adaptação para estudantes com deficiência visual. In: **Educação a Distância, formação de professores e ensino na diversidade**. 1 ed. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2021b, v.1, p. 167-183.

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M. ELIAS, N. C. Acessibilidade a Gráficos em Textos de Matemática para Pessoas com Cegueira. In: Paula A. Castro; Gessika C. Carvalho da

Silva; Alex V. Silva; Givanildo da Silva; Ricardo J. Sousa Cavalcanti. (Org.). **Escola em tempos de conexões**. 1ed. Campina Grande: Realize Editora, 2022a, v. 1, p. 1373-1389.

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M.; ELIAS, N. C. Acessibilidade aos livros didáticos: possibilidades e limites da matemática braille. In: Nassim Chamel Elias; Adriana G. Gonçalves; Clarissa B. Mariana; Cristina Pedrino. (Org.). **Práticas pedagógicas e formação profissional**

para Inclusão escolar. 1ed. São Carlos: EDESP. Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar, 2022b, p. 131-146.

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M.; ELIAS, N. C. Uso da tecnologia assistiva em aulas de matemática para estudantes com deficiência visual. In: Pereira dos Santos; Celso Roberto Borges Alves. (Org.). **A educação na contemporaneidade: desafios pedagógicos e tecnológicos.** 1ed. Campina Grande: Editora Amplla, 2022c, vol. 1, p. 342-356.

DEL CAMPO, José E. F. **La enseñanza de la Matemática a los ciegos.** 2. ed. Madrid: ONCE, 1996.

GULLEY, A. P. et al. Process-Driven Math: An Auditory Method of Mathematics Instruction and Assessment for Students Who Are Blind or Have Low Vision. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 111, n. 5, p. 465-471, 2017.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Sílvia H.; DE PAULA COUTO, Maria Clara P.; HOHENDORFF, Jean Von (Org.) **Manual de Produção Científica.** Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2014, p. 39-54.

MANI, M. N. G. et al. **Mathematics made easy for children with visual impairment.** Philadelphia, PA: Towers Press, Overbrook Scholl for the Blind, 2005.

MCDONNALL, M.; GEISEN, J. M.; CAVENAUGH, B. **School climate, support and mathematics achievement for students with visual impairments.** Poster presented at the annual conference of the Institute of Education Sciences Research, Washington, 2009.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. **Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering.** Special Report. Arlington: National Center for Science and Engineering Statistics, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas à Saúde.** 10. rev. São Paulo: Edusp, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale. 2013.

SILVA JUNIOR, S. H. A.; BRANDOLIN, F.; SILVA, V. S. Perfil dos estudantes com deficiência visual no Brasil a partir do Censo Escolar, 2008 a 2015. **Benjamin Constant**, v. 2, n. 61, p. 42-54, 2020.

SMITH, Derrick W.; SMOTHERS, Sinikka M. The role and characteristics of tactile graphics in secondary mathematics and science textbooks in braille. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 106, n. 9, p. 543-554, 2012.

UNESCO. **Overcoming exclusion thought inclusive approaches in education: A challenge and a vision; conceptual paper**. Paris, 2003.

ZHOU, Li et al. The relationship between computer and internet use and performance on standardized tests by secondary school students with visual impairments. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 106, n. 10, p. 609-621, 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.008)

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS ÚLTIMOS 20 ANOS

Silvana Lemes de Souza

Doutorando do Curso de Psicologia Social da Universidade John F. Kennedy - Buenos Aires-ARG; silvana.souza09@educacao.sp.gov.br

RESUMO

O presente trabalho de revisão bibliográfica teve como objetivo pesquisar as produções a respeito de altas habilidades e superdotação em crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I das séries iniciais com a finalidade de verificar as produções acadêmicas e estudos desenvolvidos nos últimos 20 anos à respeito do tema e identificar as áreas de concentração dessas pesquisas. No presente estudo, contou-se um número relevante de textos, totalizando 2.645, porém, com a seleção de apenas 24 para análise. Constatou-se que as produções existentes sobre o tema permanecem no âmbito das discussões terminológicas e poucas pesquisas com aplicabilidade prática, demonstrando a necessidade urgente que se atente para a melhoria da formação docente e suas práticas pedagógicas, para melhor atender esses alunos.

Palavras-chave: Altas habilidades, Formação docente, Práticas pedagógicas, Superdotação.

INTRODUÇÃO

Embora as discussões e pesquisas à respeito das crianças com altas habilidades ou superdotadas (AH/SD) tenham sido amplamente discutidas a partir das décadas de 80 e 90, os estudos sobre as altas habilidades e inteligência não são novos. Os primeiros livros a serem publicados abordando o tema tem seus registros na década de 30 (DELOU, 2007), no entanto, foi na década de 70 que foi realizado pela primeira vez na Universidade de Brasília (UnB) um seminário nacional sobre a superdotação, (PEREZ; FREITS, 2009). No Brasil, os estudos sobre crianças com AH/SD foram impulsionados pelas pesquisas de Helena Antipoff, psicóloga russa que recebeu convite do Governo de Minas Gerais para ministrar aulas de Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte.

Nesse período, Antipoff foi convidada a participar da Reforma Francisco Campos que previa a implantação de uma escola de Aperfeiçoamento de Professores, que por sinal foi considerada uma das iniciativas de grande relevância da Escola Nova ocorridas no Brasil.

A partir dessas aulas ministradas na Escola de Aperfeiçoamento, Antipoff deu início em estudos e projetos sobre o tema de alunos AH/SD que por sua vez impulsionaram as pesquisas na área da educação com foco para o tema. Dessa forma, nesse período, adotou-se o termo “excepcional” para designar tanto as crianças que eram portadoras de deficiências como para as crianças que possuíam inteligência acima da média.

Na atualidade, ao tratarmos do tema sobre as crianças com AH ou SD, percebe-se que os debates e discussões não expandiram da forma que se esperava, pois ainda não se obteve uma concordância a respeito das terminologias. Enquanto alguns especialistas defendem a declinação do uso do termo por considerá-lo elitista e preconceituoso, outros defendem o uso por considerá-lo sinônimo de talento. Há aqueles que utilizam como termo “aprendizes capazes”, referindo-se ao desenvolvimento do comportamento e não ao indivíduo.

Embora o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD) possa confirmar por meio do censo que exista no Brasil cerca de 8

milhões de brasileiros que possuem AH/SD, ou seja, 5% da população brasileira, acredita-se que o número não expressa a realidade em virtude de existir uma grande deficiência no diagnóstico da população com AH/SD.

De acordo com o ConBraSD a maior parte da população com AH/SD no Brasil está concentrada na população mais humilde, nesse sentido, os recursos dessas famílias para poderem oferecer uma educação diferenciada é praticamente inexistente. Dessa forma, a falta de consenso na própria terminologia, associadas ao senso da população que possui AH/SD auxiliaram a impulsionar esse trabalho de revisão com vias a poder oferecer aos profissionais da área da educação, um panorama detalhado a respeito das produções sobre AH/SD com crianças de 6 a 10 anos de idade nos últimos anos.

OBJETIVO

O objetivo do presente estudo centra-se na pesquisa de revisão bibliográfica sobre crianças com altas habilidades e superdotação com o propósito de verificar em quais áreas de pesquisa se concentram os estudos sobre o tema, especificamente em crianças de 5 a 10 anos de idade.

MÉTODO

Para a efetivação da pesquisa, foi utilizado como base trabalhos e artigos científicos publicados nos últimos 20 anos. As pesquisas estavam disponíveis em plataformas e sites de referência internacional, dentre eles: REDIB Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, DOAJ Directorio de revistas de acceso abierto, SciELO – Scientific Electronic Library Online, Dialnet, Portal Regional en Salud Organización Panamericana de la Salud, Scopus, ERIHPLUS, Catálogo Capes.

Dentre os artigos selecionados para o presente estudo, muitos deles aparecem em várias plataformas em virtude de sua relevância científica. Os trabalhos relativos à revisão bibliográficas encontrados, faziam referência a períodos de tempo curtos, por essa razão,

optou-se por selecionar as publicações dos últimos vinte anos, precisamente trabalhos publicados entre os anos de 2000 a 2020.

Apesar de ser um período considerável, a revisão bibliográfica sobre o tema tem um público-alvo diferenciado, especificamente crianças de 5 a 10 anos de idade, tendo em vista que os últimos trabalhos tratam do tema de uma forma mais ampla com poucas referências à faixa etária em questão. Dessa forma, optou-se por analisar as produções desse período, porém, selecionando os títulos que abordavam as AH/SD associados à práticas pedagógicas docentes, legislação educacional, apoio às famílias, capacitação docente, estudos de caso, avaliação e instrumentos.

Pelo fato de se optar por um período relativamente longo, a seleção dos artigos seguiu critérios de categorização de acordo com os conteúdos abordados descritos no parágrafo anterior.

PROCEDIMENTOS

A primeira fonte de pesquisa a ser estudada foi a plataforma de periódicos CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculado ao MEC, Ministério de Educação e Cultura, em virtude de o idioma estar em Língua Portuguesa. Na sequência, REDIB, Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, DOAJ, SciELO, Dialnet, Portal Regional en Salud Organización Panamericana de la Salud, Scopus e ERIHPLUS, (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences).

Ressalta-se que nas plataformas SCOPUS e ERIHPLUS, embora tenham apresentados um número significativo de textos, ocorreu dificuldade em baixar os artigos para estudo, dessa forma, por essa razão constam apenas 3 artigos da Scopus (os únicos que foram possíveis de downloads e a Erihplus ficou fora da planilha).

Nos periódicos Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal e no Portal Regional en Salud Organización Panamericana de la Salud, não foram encontrados artigos com referências às altas habilidades e superdotação.

Ao acessar as plataformas, buscou-se por títulos contendo as palavras altas habilidades, superdotação e estratégias para

ensinar e aprender. Dessa forma, o número de artigos encontrados foi muito expressivo, perfazendo um total de 2.465 trabalhos.

Tendo levantado esse total de trabalhos, estabeleceu-se critérios por ordem de prioridade como segue:

Por Assunto (Altas Habilidades/Superdotação): Seleção dos 2.465 artigos;

1. Palavras-chave: Seleção de 990 artigos;
2. Resumos: Seleccionados 837 artigos;
3. Objetivos, público-alvo e pessoas envolvidas: Seleção de 624 artigos para compor a planilha do Excel;
4. Faixa etária dos sujeitos da pesquisa 4 artigos

Com a planilha fechada foi inserido filtros para facilitar a escolha dos artigos a serem separados para análise. Inicialmente, como o objetivo do trabalho é justamente a revisão sistemática sobre crianças talentosas e superdotadas com o propósito de criar e melhorar as práticas parentais e as estratégias pedagógicas para melhor atendê-las, foi necessário acrescentar como filtro/seleção na planilha cores para separar o tema em categorias. Dessa forma os artigos de revisão incluíram o tema AH/SD juntamente com suas categorias

Com a inclusão das cores, obteve-se um total de 340 artigos selecionados e 284 descartados. Os artigos descartados continuam o tema em questão, (altas habilidades e superdotação), no entanto, estavam correlacionados a um público-alvo divergente do público alvo em estudo, bem como correlacionados à outras questões abrangentes fora do objetivo da presente pesquisa.

De posse desses critérios presentes na planilha foi possível fazer um levantamento de produções de acordo com o ano de publicação, relevância do trabalho e plataformas utilizadas. Pode-se proceder à seleção dos textos mais relevantes para o trabalho, sinalizar os mesmos artigos disponíveis em mais de uma plataforma e organizar um banco de dados com trabalhos de base. Nesse sentido, dos 340 textos selecionados, organizou-se 2 grupos:

- A. Artigos para análise, (20 trabalhos)
- B. Artigos Banco de Dados para consulta, (320)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o levantamento dos artigos publicados nas plataformas citadas, eles perfazem um total de 2.465 artigos, como apresentado no quadro 1 a seguir.

Quadro 1- Total de artigos por plataformas

| PLATAFORMAS | PUBLICAÇÕES |
|-------------|-------------|
| DIALNET | 607 |
| REDIB | 524 |
| CAPES | 397 |
| ERIHPLUS | 389 |
| DOAJ | 333 |
| SCIELO | 128 |
| SCOPUS | 87 |
| TOTAL | 2465 |

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o levantamento disponível no quadro 1, pode se verificar que a plataforma DIALNET, apresenta o maior número de trabalhos publicados, na sequência REDIB e o catálogo capes apresentando como o terceiro portal que mais publicou trabalhos e pesquisas. Desse total de 2.465, não foi verificado se existia duplicidade dos artigos em várias plataformas, nesse sentido o total representa o valor bruto sem exclusões.

A partir da seleção dos 624 artigos integrantes da planilha associados à inclusão de filtros, constatou-se que os artigos que totalizaram o levantamento de dados estavam disponíveis em mais de uma das plataformas, dessa forma, com a introdução das cores na planilha indicando as categorias, bem como a possibilidade em ordenar os artigos por ano de publicação ou por ordem alfabética, foi possível filtrar um pouco mais, permitindo portanto, verificar as duplicidades de artigos na mesma plataforma e a repetição de um ou mais artigos disponíveis em várias plataformas, como expostos no quadro 2.

Quadro 2- Total Anual de artigos nas diversas plataformas

| PUBLICAÇÕES ANUAIS POR PLATAFORMA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| PLAT. /TOTAL | 00 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| CAPEL | 144 | | | 1 | 2 | | 3 | 3/1r | 3r | 2 | 16/8r | 3 | 10/1r | 20/2r | 8/1r | 26/1r | 8 | 6 | 19/2r | 10/1r | 5/1r |
| DIALNET | 103 | | | 1 | 17/1r | | 5/1r | | 6 | 1 | 7/3r | 5/2r | 6/1r | 4 | 13/3r | 6/1r | 11/2r | 12/1r | 7/1r | 1 | |
| DOAJ | 121 | | | 2 | | | 3 | 1 | 1 | 4 | 10/6r | 3 | 5/1r | 18 | 7 | 20 | 13 | 3 | 20 | 6 | 5 |
| REDIB | 203 | 1 | 1 | 3 | 2 | 5/1r | 2 | 6/1r | 3 | 4 | 8 | 6 | 6 | 19/1r | 10/2r | 19 | 24/1r | 18/2r | 28 | 25/1r | 13/1r |
| SCIELO | 50 | | | 2 | 2 | | 2 | | 1 | 4 | 5 | 1 | 1 | 4 | 6 | 6 | 1 | 4 | 1 | 9 | 3 |
| SCOPUS | 3 | | | | | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | 1 |
| TOTAL | 624 | 1 | 1 | 3 | 9 | 22 | 10 | 15 | 8 | 20 | 40 | 20 | 28 | 66 | 36 | 84 | 52 | 42 | 80 | 57 | 28 |
| LEGENDA | 1 a 3 artigos compartilhados nas plataformas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | nº de artigos repetidos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Elaboração própria

Como aponta o quadro 2, embora no total bruto constatamos que a plataforma DIALNET apresenta maior número de publicações, ao proceder a seleção dos textos para composição da planilha, percebe-se que dos trabalhos produzidos, a plataforma REDIB apresentou uma seleção maior de textos em que os objetivos se alinhavam ao estudo.

Na sequência, com maiores números de produções por ano, temos as plataformas CAPES, DOAJ, DIALNET, SCIELO e SCOPUS. Observa-se também que o ano em que houve maior produção acadêmica envolvendo o tema em estudo foi o ano de 2019.

Ao verificarmos tais dados referente às produções, tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, percebe-se que embora tenha previsto em seu art.208 a educação básica como gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos, acrescentando em seu inciso III, que será oferecido atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, ficou explícito que esse atendimento especializado será dispensado a todos os portadores de deficiência, deixando claro que as AH/SD não se encaixavam nesse contexto.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.396/96, em seu art. 4º, inciso III que tratava do ensino especializado aos educandos com necessidades especiais, o mesmo

inciso como na CF, não se referia especificamente ao tipo de necessidade especial. Dessa forma, após 17 anos de promulgação da LDB, no ano de 2013 o inciso III recebeu nova redação ampliando a compreensão do atendimento especializado:

Art. 4º, inciso III:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Nota-se que após a nova redação as crianças ou alunos com AH/SD, mesmo tendo sido discutidos sua existência na década de 30, sendo reforçados com os estudos difundidos nas décadas de 70 a 80, foi somente a partir de 2013 que passou efetivamente a fazer parte da legislação educacional de forma mais clara.

Observa-se que no quadro 2, que nos anos de 2005 e 2006 o termo Altas Habilidades e Superdotação começaram a marcar maior presença nas pesquisas científicas, vindo a tomar mais forma no ano de 2011, ano em que foram publicados 40 trabalhos sobre AH/SD. Observa-se também que anterior a 2013, treze anos anteriores à lei o total de produções sobre crianças e estudantes com AH/SD totalizavam 151 trabalhos. Oito anos após a lei o total de trabalhos produzidos saltaram para 473.

Os trabalhos selecionados na planilha foram separados de acordo com as categorias expostas no quadro 3 a seguir.

Quadro 3- Total de artigos selecionado da planilha para análise

| TEMAS ABORDANDO AH/SD | Nº DE PRODUÇÕES |
|---|-----------------|
| Artigos de Revisão | 37 |
| Crianças, professores, escola, pais e diretores | 17 |
| Professores de Práticas Pedagógicas | 17 |
| Políticas de Atendimento/Legislação | 39 |
| Estudos de Caso | 62 |

| TEMAS ABORDANDO AH/SD | Nº DE PRODUÇÕES |
|-------------------------------------|-----------------|
| Avaliação e Instrumentos | 32 |
| Formação Docente e Pesquisa | 46 |
| Temas mais abrangentes | 374 |
| Total de Artigos Planilhados | 624 |

Fonte: Elaboração própria

Observa-se no quadro 3 as produções relativas à revisão são bem expressivas, bem como as produções que abordam o tema associados à formação docente e pesquisa também registram um número considerável de trabalhos. Todavia, os textos mais abrangentes e os de estudos de caso que são mais pontuais, aparecem em maior número. Observa-se que o total de artigos relacionados ao tema, porém com maior abrangência, perfazem o total de 374 trabalhos.

Com relação aos trabalhos sobre estudos de caso, os mesmos foram considerados em virtude de poder analisar quais deles envolviam crianças de 6 a 10 anos de idade, bem como as práticas pedagógicas utilizadas em determinados estudos, por essa razão, mesmo não sendo utilizados em número maior na presente revisão, eles serviram como apoio para consulta. Após a separação dos artigos, chegou-se no total dos 24 artigos segundo o quadro 4.

Quadro 4 - Artigos para análise e banco de dados

| PLATAFORMAS | PLANILHADOS | 2ª SELEÇÃO | TOTAL UTILIZADO | BANCO DE DADOS |
|--------------|-------------|------------|-----------------|----------------|
| REDIB | 180 | 41 | 14 | 107 |
| CAPES | 100 | 8 | 7 | 77 |
| DOAJ | 121 | 16 | 11 | 67 |
| SCIELO | 117 | 14 | 2 | 31 |
| DIALNET | 103 | 6 | 5 | 55 |
| SCOPUS | 3 | 2 | 2 | 3 |
| TOTAL | 624 | 87 | 41 | 340 |

Fonte: Elaboração própria

O quadro 4 apresenta um total de 41 artigos utilizados, o valor a ser considerado é 24 em virtude de que os mesmos textos aparecerem em mais de uma plataforma, como descritos no quadro 5.

Os critérios de seleção seguiram a ordem dos temas, títulos, palavras chaves, resumos e principalmente, os objetivos dos trabalhos e público-alvo alinhados ao propósito do presente estudo. Outro critério de relevância na seleção dos artigos foi o fato de um mesmo artigo ter sido publicado em mais de uma plataforma.

Quadro 5 - Textos utilizados para a revisão sistemática

| ANO | TÍTULO | CAPES | DIALNET | DOAJ | REDIB | SCOPUS | SCIELO |
|------|--|-------|---------|------|-------|--------|--------|
| 2002 | 1 A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades | | | | X | | |
| 2003 | 2 A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades | | | | X | | |
| 2004 | 3 Superdotação: identificação e opções de atendimento | X | | | X | | X |
| 2006 | 4 Superdotação/altas habilidades: Pressupostos e subsídios para a ação docente na inclusão educacional | | X | | | | |
| 2006 | 5 Atendimento às famílias de superdotados e suas dificuldades emocionais | | X | | | | |
| 2007 | 6 Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva | X | | | | | |
| 2007 | 7 Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação | | | X | | | |
| 2014 | 8 A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011 | | X | | X | | |

| ANO | TÍTULO | CAPES | DIALNET | DOAJ | REDIB | SCOPUS | SIELO |
|------|--|-------|---------|------|-------|--------|-------|
| 2014 | 9 A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da upfel: um estudo de caso | X | | X | | | X |
| 2014 | 10 Altas Habilidades/ Superdotação e a psicopedagogia modular: avaliando potencialidades | X | | X | X | | |
| 2015 | 11 Panorama brasileiro e espanhol sobre teses de doutorado na área das altas habilidades/ superdotação | | | X | X | | |
| 2016 | 12 Panorama das produções acadêmicas em altas habilidades/superdotação | | X | X | X | | |
| 2016 | 13 O perfil dos profissionais da Unidade de Apoio à Família dos núcleos de atividades de altas habilidades/ superdotação | X | | X | | | X |
| 2017 | 14 Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015 | X | | X | X | | |
| 2017 | 15 Os superdotados na educação brasileira: o lugar do invisível | | | | X | | |
| 2017 | 16 A Inclusão de Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: Um Desafio à Prática Pedagógica | | | | X | | |
| 2018 | 17 Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Curriculares | X | | X | | | |
| 2019 | 18 Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção | | X | | X | | |

| ANO | TÍTULO | CAPES | DIALNET | DOAJ | REDIB | SCOPUS | SCIELO |
|------|---|-------|---------|------|-------|--------|--------|
| 2019 | 19 Aspectos socioemocionais de estudantes com altas habilidades/superdotação: um olhar sobre a produção científica brasileira | | X | | | | |
| 2020 | 20 A Formação Docente para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação / | | | | X | | |
| 2021 | 21 A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superd | | | X | | X | |
| 2021 | 22 FAMILIARES DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: ANSEIOS E PERCEPÇÕES EXPRESSOS EM UMA INTERVENÇÃO DURANTE A PANDEMIA | | | | X | | |
| 2021 | 23 A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado | X | | X | | X | |
| 2021 | 24 A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação | | | X | | | |

Fonte: Elaboração própria

Após a seleção dos 24 artigos, deu-se início ao processo de leitura e análise e o agrupamento dos artigos segundo as categorias apresentadas no quadro 3. Os textos que tratavam sobre a produção acadêmica relativas à AH/SD, embora totalizassem os 24 artigos, foram separados entre as categorias: AH/SD Revisão, Formação Docente, Atendimento às Famílias, Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas de Atendimento conforme a tabela 1.

Figura 1- Ordem dos artigos e suas categorias

| | |
|-------------------------|------------------------|
| AH/SD -REVISÃO | 1-2-3-8-11-12-14-15-19 |
| FORMAÇÃO DOCENTE | 4-9-17-18-20 |
| ATENDIMENTO ÀS FAMÍLIAS | 5-13-16-21-22-23-24 |
| PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 19-16 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS | 6 |

Fonte: Elaboração própria

Os artigos que fazem parte da categoria de revisão em sua maioria analisam as produções desenvolvidas nos períodos identificados no corpo do texto, e, sem exceção retratam basicamente as mesmas problemáticas como podemos perceber no primeiro texto.

O texto 1 discorre sobre a falta de consenso com relação aos conceitos e terminologias utilizadas para esclarecer o significado de AH/S. Segundo Nicoloso; Freitas (2002) a dificuldade de compreensão faz com que os professores tenham a falsa crença de que essas crianças já sabem tudo e não necessitam de auxílio, impedindo dessa forma que elas tenham acesso a um ensino que possa desenvolver as potencialidades nas áreas em que esse aluno possui maiores habilidades. De acordo com os autores, os professores estão mal preparados para atender essas crianças na mesma proporção em que a escola não consegue acompanhar a demanda.

Durante a pesquisa, os autores discorrem sobre as terminologias para AH/SD na perspectiva de diversos autores, porém, a questão metodológica sobre as práticas docentes para se desenvolver ou ampliar essas habilidades são negligenciadas.

Já no segundo texto, de acordo com Vieira, (2003), O trabalho retrata um estudo de caso em uma escola de Porto Alegre em que buscou-se analisar o contexto em que a escola estava inserida, o cotidiano da sala de aula e os saberes docentes para melhor atender e incluir os alunos com AH/SD. Mesmo constatando sobre as dificuldades dos professores em virtude da própria formação docente, o estudo buscou levantar essas dificuldades para poder melhorar o atendimento.

Nesse sentido, a pesquisa fez um estudo comparativo desses alunos e suas escolas, apresentando 2 escolas situadas em locais e realidades diferentes, ou seja, a perspectiva dos professores e

alunos da periferia e centro urbano. De acordo com a análise, na escola da periferia as propostas de inclusão e trabalho com AH/SD não foram satisfatórias, pois os professores não atuavam de acordo com as normativas; já na escola centralizada e com maiores recursos, a proposta de ensino teve sucesso.

A autora conclui que na escola em que os recursos são escassos existe uma distorção entre teoria e prática pedagógica, o que justamente não ocorreu na escola que possui recursos e profissionais mais qualificados. Afirma a autora que a defasagem na formação docente e a forma em que o professor concebe o aluno com AH/SD, interfere na prática pedagógica, enfatizando que as estratégias de ensino devem gerar cooperação e não competição, pois foi o que demonstrou a pesquisa

Seguindo a linha de pesquisa dos demais textos, observa-se que o texto 3 segue a mesma linha de pesquisa e de resultados. O artigo apresentado por Soares; Arco-Verde; Barbich, (2004) também retrata a dificuldade de consenso entre os conceitos para AH/SD, enfatizando que essa dificuldade reflete na ação pedagógica do professor em sala de aula.

Os autores se fazem valer dos testes de aptidão para poder diferenciar de fato os alunos que possuem determinadas habilidades dos que não possuem, nesse sentido, o trabalho acaba discutindo sobre os testes de inteligência em si, sendo insuficiente no quesito sobre o auxílio das boas práticas pedagógicas. Em suma, o artigo trata dos testes e da identificação deixando a desejar sobre as práticas docentes.

Nas pesquisas de Chacon; Martins, (2014) o estudo de revisão Pesquisa bibliográfica entre dissertações e teses que investigam a temática da AH SD, demonstrando a dificuldade de se diferenciar deficiências e AH/SD. Dessa forma, buscou-se nas dissertações e teses um estudo sobre as instituições de ensino que promovam o ensino dos alunos com AH/SD e dos com dificuldades em aprender.

Dos trabalhos selecionados na pesquisa (109), a predominância fica ao encargo das universidades que oferecem os programas de Pós-Graduação em Educação com 70 dos trabalhos de pesquisa sendo realizados nessa área, seguido de 33 trabalhos desenvolvidos nos Programas de Psicologia Escolar e Desenvolvimento humano. Os últimos 6 trabalhos foram desenvolvidos pelo programa de

Pós-Graduação em Informática, Antropologia Social, Ciências da Comunicação e Ciências Médicas.

Os estudos de Pedro; Chacon, (2015) apresentam uma revisão sobre produções relativas ao tema desenvolvidos no Brasil e na Espanha, dessa forma, apresentam o resultado de 70 produções realizadas, sendo 20 delas no Brasil e 50 na Espanha. Os autores desenvolveram a pesquisa por meio de consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e a Base de dados de Teses de Doutorado. Aponta a pesquisa que no ano de 1989 o Brasil apresenta a primeira tese de doutorado sobre o tema, com predominância de estudos nas Universidades federais, ao passo que na Espanha o trabalho é apresentado no ano de 1990. Entretanto, é na Espanha que o número de produções é maior.

Para Metrau; Reis, (2007), o texto faz uma revisão bibliográfica a respeito dos conceitos sobre AH/SD. Nesse sentido, tenta esclarecer as diferenças e divergências assimiladas por quem trabalha com esses alunos para posteriormente os profissionais terem conhecimento das conceituações e assim trabalharem com os alunos. Entretanto, existe uma distância entre conhecer e compreender as terminologias e a atuação pedagógica diária com esses alunos. Nesse sentido, esclarecer sobre as diferenças terminológicas não leva à compreensão das práticas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento dos alunos.

Percebe-se nos estudos bibliográficos que geralmente em sua maioria apontam para as divergências entre conceitos e não estão voltadas para a prática pedagógica em si, ou seja, as revisões destacam os mesmos estudos e conteúdos que são discutidos por outras universidades em outros estados brasileiros.

No grupo dos textos que tratam da formação docente do profissional que atua na área, destaca-se o trabalho de Freitas, (2006) discorre sobre a importância de discutir sobre as AH/SD em Santa Maria-RS, local em que foi desenvolvida a pesquisa. Nesse sentido, ao longo do trabalho, podemos encontrar as discussões à respeito das legislações pertinentes, as políticas públicas de atendimento aos alunos com AH/SD. Enfatiza a pesquisa que a necessidade de intervenção pedagógica e o incremento nas propostas de trabalho devem se fazer presentes, pois a partir da união entre a educação

geral com a educação especial é que irá nascer uma proposta de educação para todos.

Ao demonstrar a importância das legislações e políticas de atendimento, Ramalho, Silveira; Barros; Brum, (2014), a pesquisa realizada com estudantes de licenciatura, demonstra claramente que os alunos em sua maioria desconhecem o significado de AH/SD, vindo a colocar o conceito no mesmo patamar que deficiências, demonstrando assim, a fragilidade nos cursos de formação docente para os profissionais que atuam diretamente com esses alunos que apresentam AH/SD. Esse desconhecimento e falha na formação docente faz com que esses profissionais acreditem no falso mito de que os alunos com AH/SD são alunos que nunca erram, portando não necessitam de auxílio pois sabem mais que os colegas de classe.

Nessa mesma linha de pensamento sobre as práticas pedagógicas e as políticas de atendimento, acrescenta Fleith, que a dificuldade em se chegar a um consenso, sua pesquisa, fruto de estudos desenvolvidos no RS, as pesquisas de revisão, buscam suporte nas perspectiva de diversos autores para esclarecer sobre o que são AH/SD, tendo como objetivo auxiliar o docente em sua prática pedagógica. Percebe-se que os trabalhos produzidos seguem uma linha única de pesquisa e apontam sempre para as mesmas falhas.

Nesse mesmo grupo de trabalho, Veiga, (2014) aponta em sua pesquisa desenvolvida em escolas de Curitiba que a Proposta da Psicopedagogia Modular, com aplicação e análise de testes, é possível identificar com maior facilidade quais são os alunos com AH/SD, facilitando assim o desenvolvimento de uma proposta de trabalho que possa dar conta de atender esses alunos.

No grupo dos artigos que retratam a questão dos pais e familiares de alunos com AH/SD, Sabatella, (2006) destaca que geralmente os indivíduos com AH/SD nem sempre são identificados, reconhecidos ou informados sobre suas habilidades, por essa razão, essa falta de conhecimento gera por sua vez angústia aos estudantes e seus familiares. A desinformação acaba impactando no trabalho pedagógico, portanto, os programas de atendimento às famílias de acordo com a pesquisa, é o caminho menos doloroso e eficaz que refletirá no aluno e no seu aprendizado.

Os artigos produzidos nos últimos 20 anos que foram selecionados para o estudo apresentam poucas pesquisas sobre o trabalho com pais de crianças com AH/SD, destaca-se nesses artigos, a pesquisa de Ogeda; Pedro, (2021) que buscou analisar a percepção dos pais dessas crianças com relação aos filhos, tendo como objetivo disponibilizar a esses pais o Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS). Nessa pesquisa, observou-se que os pais participantes tinham consciência da realidade dos filhos e por essa razão demonstravam orgulho dos mesmos.

Diante dos resultados do trabalho, constatou-se que os sentimentos positivos demonstravam a essas crianças, proteção, segurança e suporte. Nesse sentido, o trabalho desempenhado por essas crianças se tornava satisfatório. Em contrapartida, por mais que esses pais davam segurança aos filhos, eles também afirmavam que as crianças eram geralmente teimosas.

O trabalho recente aponta que são necessárias mais pesquisas na área para que se possa dar o direito de voz a esses pais, pois eles precisam ser ouvidos, suas angústias devem ser acolhidas para que o trabalho com essas crianças possa ocorrer de maneira a acrescentar e promover a aprendizagem. Nesse sentido, a união entre a escola, a criança, o professor e a família são as bases para a superação das dificuldades para se ensinar e aprender no contexto das AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proceder a uma pesquisa de revisão sistemática se torna um desafio quando o tema faz parte de discussões e debates urgentes por soluções. O tema Altas Habilidades e Superdotação embora não seja algo novo, suas discussões variam desde o atendimento ao aluno como aos pais e as práticas pedagógicas que permeiam as relações de ensino e aprendizagem nas escolas regulares.

Ao pesquisar o material para proceder à pesquisa, o objetivo do trabalho foi justamente o desenvolvimento de um artigo de revisão sistemática sobre crianças talentosas e superdotadas com o propósito verificar em quais áreas temáticas se concentram as pesquisas.

Nesse sentido foi necessário pesquisar todos os artigos correlacionados ao tema Altas Habilidades e Superdotação como práticas pedagógicas destinadas a alunos talentosos, formação docente dos profissionais que estão à frente do ensino, legislações pertinentes ao tema bem como o atendimento aos pais de crianças com AH/SD.

Dessa forma, a tarefa foi árdua e o levantamento inicial das produções apontavam para as dificuldades da pesquisa em si, tendo em vista que o período ser pesquisado deveria ser longo em virtude tanto do objetivo da pesquisa como do público-alvo a ser pesquisado. Inicialmente encontrou-se um número considerável de 2.465 trabalhos publicados no período compreendido entre os anos de 2.000 até 2.021.

O resultado desse levantamento permitiu a seleção de 624 artigos que foram planilhados para facilitar a análise e categorização de determinados resultados. Após essa seleção ainda se procedeu a uma seleção de critérios para a escolha dos artigos que foram analisados, permitindo portando uma análise mais segura acerca dos artigos lidos e dos resultados aqui expostos.

Como pode ser observado, a existência de inúmeros trabalhos sobre as AH/SD é notória, no entanto, ao pesquisar dentre esses artigos práticas pedagógicas específicas à faixa etária em estudo, constatou-se que nos trabalhos de revisão bibliográfica apresentados, os mesmos apresentam discussões semelhantes com relação às dificuldades e as divergências quanto às terminologias e sua compreensão, nesse sentido, ficou evidenciado que a discordância entre autores e profissionais da área acabam por dificultar o trabalho do profissional da educação em sala de aula.

Constatou-se que dos 24 artigos selecionados para análise, o artigo de nº 10, disponível no quadro 5 página 8, apresenta um parecer conciso quanto a identificação dos alunos com AH/SD por meio da Psicopedagogia Modular. Apesar desse ponto positivo, tanto esse artigo como os demais não apresentam resultados definidos quanto ao atendimento e trabalho pedagógico com esses alunos, bem como existe uma carência de trabalhos na faixa etária estudada.

Quanto aos demais artigos expostos no quadro 5, os que tratam de revisão bibliográfica centram-se nas discussões a respeito

das divergências dos termos e nas dificuldades que tais discordâncias geram entre os profissionais que atuam na área.

Com relação aos textos que se referem às práticas pedagógicas docentes e a formação do professor que atua em salas de recursos, destinadas a melhor atender tanto os alunos que apresentam determinadas deficiências como aos que apresentam AH/SD, as conclusões permanecem na questão da defasagem da formação docente e conseqüentemente os impactos ao aprendizado dos alunos.

Curiosamente no artigo publicado no ano de 2003, sinalizado no quadro 5 com o título “A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades”, referente a um estudo de caso realizado em Porto Alegre, constatou-se que o ambiente familiar, escolar bem como a observância das teorias e boas práticas pedagógicas, fazem toda a diferença na aprendizagem desses alunos. O trabalho aponta que em locais em que tais práticas pedagógicas estão em consonância com as teorias e a legislação pertinente, os alunos e professores apresentam maior desempenho. Em contrapartida, nas escolas em que a teoria se distancia da prática pedagógica, o caminho da aprendizagem se torna penoso para os alunos e seus familiares.

Conclui-se que nesse trabalho aqui apresentado reflexões convergentes com as considerações apresentadas pelo autor do texto 23 no quadro 5. Por se tratar de um trabalho recente, o autor demonstra o quanto o atendimento às famílias de estudantes com AH/SD pode e faz a diferença na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, percebe-se que a junção criança, família, professor, escola associados à formação e seriedade no desempenho do trabalho pedagógico, são os melhores recursos para a promoção do desenvolvimento escolar desses alunos.

Em virtude de a presente pesquisa apontar que o caminho para melhor atender os alunos com altas habilidades/superdotação seja o de buscar o aperfeiçoamento profissional quanto ao atendimento de alunos e pais, constata-se que em se tratando de um trabalho de revisão, os artigos estudados apresentam as mesmas discussões. Dessa forma, compreende-se que as leis e as políticas públicas de atendimento aos pais e alunos existem, estão à disposição, porém, de um número pequeno desses alunos, pois nem todos tem acesso

a uma educação especializada, tampouco sabem que apresentam altas habilidades por falta de uma avaliação mais precisa.

Na questão da melhoria das práticas pedagógicas para atender essas crianças, fica o ponto de interrogação deixado pelo texto nº 8 do quadro 5 “A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011, apontando que o maior número de trabalhos publicados demonstram que as pesquisas são em sua maioria provenientes de cursos de Pós-Graduação em Educação Especial, que por sua vez identificam os velhos e mesmos problemas.

Há que se atentar para a mudança nas próprias instituições formadoras de profissionais para atuarem com crianças talentosas, pois as produções acadêmicas dos últimos 20 anos apresentam os mesmos questionamentos e os mesmos problemas. Enquanto as discussões permanecerem no âmbito das ideias e do papel e não forem colocadas em práticas será como dar passos para trás. Da mesma forma que pesquisas apontam que a divergência entre teoria e prática atrapalha o desempenho dos profissionais com esses alunos, manter as discussões apenas no âmbito dos debates sem modificar a prática docente, e sem oferecer cursos de aperfeiçoamento aos profissionais que atuam na linha de frente não haverá mudanças.

REFERENCIAS

BRASIL, **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CHACON, Miguel Claudio Moriel.; MARTINS, Bárbara Amaral. A Produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9204> > Acesso em Maio.2021.

DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. **Education of the gifted and talented**. 3. reed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Revised 2011.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação**: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007, vol. 01, p. 25-40.

FIGUEIRAS, Karina Fidelis.; NOGUEIRA, Iasmim Faria.; AVELAR, Mayra Stephanie Santos. Familiares de Crianças com altas habilidades/superdotação: Anseios e percepções expressos em uma intervenção durante a pandemia. Disponível em <https://www.redib.org/Record/oai_articulo3017502> Acesso em Jun, 2021.

FLEITH, Denise de Souza. Conceitos e Práticas na Educação de alunos com altas habilidades/superdotação. Disponível em <<https://doaj.org/article/0d7c4ed2403140dcadffa446ac275ed8>> Acesso em Maio.2021.

FREITAS, S. N.; STOBÄUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. Superdotação/altas habilidades: Pressupostos e subsídios para a ação docente na inclusão educacional. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7226789>> Acesso em jun. 2021.

LEONESSA, Viviane Tramontina.; MARQUEZINE, Maria Cristina. O perfil dos profissionais da Unidade de Apoio à Família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação. Disponível em < <https://doaj.org/article/35777804074c4e409a89de21ef0ca838>> Acesso em Maio, 2021.

MARTINS, B.A.; CHACON, M.C.; ALMEIDA, L.da S. Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Escolares. Disponível em < <https://doaj.org/article/5ec7728467be47f6ae2377d5cca02e6f>> Acesso em Jun., 2021.

METTRAU, Marsyl Bulkol.; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas Públicas: Altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação inclusiva. Disponível em <https://doaj.org/article/ffa56ec51cfb4ebf8bc08179da0a350b?frbr_version=2> Acesso em maio. 2021

NICOLOSO, Cláudia Maria Ferreira.; FREITAS, Soraia Napoleão. A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades. Disponível em <https://www.redib.org/Record/oai_articulo2077560-a-escola-atual-e-oatendimento-aos-portadores-de-altas-habilidades. Acesso em junho/2021.

OGEDA, Clarissa Maria Marques. PEDRO, Ketlin Mayra. A família, como vai? Percepção de pais e mães do Programa de Atenção ao Estudante Precoce com Comportamento Superdotado. Disponível em <<https://doaj.org/article/f02e0a5abafa4b7da0db771ab00d549>> Acesso em Maio, 2021.

PEDRO, Ketlin Mayra.; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Panorama brasileiro e espanhol sobre teses de doutorado na área das altas habilidades/superdotação. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6203004>> Acesso em Jun.2021.

PEDRO, Ketlin Mayra.; MARTINS, Bárbara Amaral.; SILVA, Rosilaine Cristina da.; OGEDA, Clarissa Maria Marques. Panorama das produções Acadêmicas em Altas habilidades/Superdotação. Disponível em <<https://doaj.org/article/411c2e51b8d84afb0081b682fdd83e4>> Acesso em Maio, 2021.

PEREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/ superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: **32ª Reunião Anual da Anped**, 2009, Caxambu. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

RAMALHO, Jairo de A.; SILVEIRA, Denise N.; BARROS, Willian S.; BRUM, Ruth da S. A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPEL: um estudo de caso. Disponível em <<https://www>.

scielo.br/j/rbee/a/9YQRsxYyBygyH9XK5kfHwFw/abstract/?lang=pt
Acesso em Jun. 2021.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagem. **Rev. Ed. Espec.** Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056/2828>>. Acesso em: 16 fev. 2017

RECH, Andréia Jaqueline Devalle.; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores em altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6993587>> Acesso em Jun, 2021.

SABATELLA, Maria Lucia. Atendimento às famílias de superdotados e suas dificuldades emocionais. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7226829>> Acesso em Jun. 2021.

São Paulo: Saraiva, 1996. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996

SOARES, Ana Maria Iribarem.; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza.; BAIBICH, Tânia Maria. Superdotação: identificação e opções de atendimento. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/er/a/fdWyV-f4XMLtYLLfFqZ9CPxC/abstract/?lang=pt>> Acesso em Jun. 2021.

VEIGA, Elizabeth Carvalho da. Altas Habilidades/Superdotação e a Psicopedagogia Modular: Avaliando potencialidades. Disponível em <<https://doaj.org/article/ad332ac5aecf4c5ab7b427e2c193106d>>
Acesso em Jun. 2021.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5026>>. Acesso Jun. 2021.

XAVIER SÀ, Paula renata Bezerra. Habilidades/Superdotação na Educação Básica: Um Desafio à Prática Pedagógica. Disponível em < https://www.redib.org/Record/oai_articulo3057484> Acesso em Jun, 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.009)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Jhonathan Martins da Costa

Graduado em História pela Universidade Federal do Acre - UFAC, Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI, Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Educação Superior Euclides da Cunha, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre - UFAC, jhonacreano@yahoo.com.br

RESUMO

O século XXI trouxe muitas mudanças sociais e a escola como instituição social tem sido impactada e cobrada por todas essas mudanças. Dentro do sistema educacional brasileiro uma das grandes mudanças provocadas nos últimos anos, sem dúvida, trata-se da expansão da educação especial inclusiva, inicialmente com a garantia da obrigatoriedade da matrícula nas escolas regulares, posteriormente com a defesa da educação de qualidade a todos. Esse avanço tem provocado uma grande transformação no planejamento e na prática das formações docentes, tanto inicial sendo estas oferecidas pelas instituições de ensino superior pública e privada, como continuada ofertada pelos sistemas de ensino de estados e municípios. Com base na reflexão de que a precariedade da formação docente é a principal responsável pela não materialização para a construção de uma escola inclusiva, buscou-se através da pesquisa metodológica qualitativa na exploração de materiais bibliográficos e documentais referendar a máxima apresentada. Diante do quadro posto, apresenta-se a necessidade da construção de uma cultura docente inclusivista, no qual dar-se-á através das formações docentes, devendo estas promoverem a máxima da educação especial que é da identificação das barreiras de aprendizagem destes alunos, a fim de eliminá-las ou reduzi-las, além das habilidades

apresentadas por estes alunos que devem ser potencializadas, para assim, atendermos a todos os discentes com suas respectivas necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Básica, Educação Especial, Escola Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Muitas foram as transformações sociais ocorridas com a chegada do século XXI. Na mesma locomotiva social de grandes mudanças, a escola passou por várias mutações sendo pertinente sua reestruturação física, curricular, avaliativa e didática. Muitas dessas transformações foram provocadas pela inserção de um novo público na rede regular de ensino do sistema educacional brasileiro, cidadãos que antes frequentavam “escolas especiais” passaram a ter o direito da matrícula na escola regular.

O reconhecimento do direito de todo e qualquer cidadão, independentemente da sua especificidade a matrícula no ensino regular foi um grande avanço proporcionado pelas políticas públicas de educação especial, porém, mais do que o direito de estar na sala de aula, esses alunos merecem terem respeitados o direito de serem protagonistas no seu processo de aprendizagem, perpassando pela qualidade do ensino ofertado a estes.

Para que haja na sala de aula um ensino de qualidade que venha a atender as necessidades educativas especiais de cada aluno, é necessário um olhar diferente para a turma, é necessário um conhecimento teórico-prático sobre as especificidades da educação especial,

É necessária uma crença no aluno, por parte do corpo docente, capaz de estimulá-lo dia após dia, por entender que é possível a aprendizagem por parte de qualquer pessoa.

A educação especial inclusiva surge com esse objetivo da reestruturação do ambiente escolar, afinal, ela desnuda o sistema tradicional homogeneizador de ensino. Ela convoca os professores a assumirem a responsabilidade para com todos os alunos, desconstrói a ideia de que somente os professores especialistas são os responsáveis pelo ensino dos discentes com necessidades educativas especiais.

Sabedores de que a escola é o principal instrumento de combate à discriminação na sociedade, aos professores incubem a tarefa de serem agentes inclusivista e de criarem e manterem uma cultura de respeito ao próximo, para isto faz-se necessário que os docentes tenham prévia convicção das necessidades educativas especiais do corpo discente de sua escola.

Quando assumimos uma turma escolar, visivelmente ela se constitui de um grupo de alunos que, embora exponha alterações nos aspectos físicos e comportamentais, mesclam-se em um grande grupo. Sem que o percebamos, o grande grupo vai gradualmente erigindo, em nosso pensar, uma unidade. Mas, na realidade esta turma não é uma unidade, já que existem um sem números de variáveis ali presentes, que faz de cada aluno uma pessoa individual, cada um tem suas características, o que os tornam seres únicos, que necessitam serem intimamente conhecidos e reconhecidos, se quisermos alcançar o sucesso em nosso processo de ensino.

Uma formação qualificada a docentes, considera que, o ato de educar com êxito alunos com diferentes níveis de desempenho, requer dos professores o uso de diversas maneiras diversificadas de ensino para atender de fato seus discentes. Constantemente professores precisam rever suas práticas de ensino, para se atentarem se estas, são as melhores formas para a promoção da aprendizagem ativa por parte destes.

Por isso, todo corpo docente deve ter um enorme conhecimento a respeito das especificidades dos seus alunos, a fim de proporcionarem um ambiente de ensino adequado para cada um deles. O ambiente escolar, para além da sua finalidade acadêmica deve ser permeado por segurança e pacificidade. O aluno deve se sentir confiante no espaço escolar, afinal, um ambiente inseguro fará com que haja prejuízo no seu processo de ensino.

Nossos docentes necessitam de uma formação que atinja a reflexão a respeito da sua prática pedagógica bem como das habilidades necessárias de manejo de seus alunos. Manejar a turma de forma eficiente é um elemento imprescindível para o ensino eficaz. Os docentes de classes inclusivas, podem ter proveito, somando em seu repertório habilidades de manejo de conteúdo, normas e procedimentos, e fortalecendo essas aptidões para ensinar a todos os alunos.

Todavia, somos sabedores de que este manejo provocado pelas formações docentes com intuito inclusivista, não são tão fáceis como se parecem, afinal, investir numa formação continuada qualificada para professores, é uma tarefa complexa, pela perspectiva de que além do trabalho de uma boa fundamentação teórica, envolve o desafio de reflexão sobre a prática docente, e em

decorrência disso todas essas mudanças já elencada nesta introdução para efetivarmos a inclusão.

Para além disso, precisamos ter como base em nossas formações continuadas para docentes o levante de uma reflexão a respeito da importância de ressignificarmos o conteúdo escolar voltado, por exemplo, para a pessoa com deficiência. Essa formação deve levar em consideração as barreiras de aprendizagem do aluno, bem como suas habilidades já apresentadas, pois, só assim, trabalhando em cima do interesse e das especificidades dos alunos é que iremos obter sucesso nessa jornada educativa.

Objetivasse de forma geral com esse trabalho, realizar um enfoque sobre a importância da formação docente para a construção de uma sala de aula inclusiva e conseqüentemente uma escola inclusiva, contextualizando diversos elementos que se apresentam como indispensáveis na conjuntura do planejamento e execução desta formação. Até porque, fica evidenciado durante a pesquisa que um dos fatores que mais prejudicam a qualidade de ensino é a precariedade da formação pedagógica docente, produzir e compartilhar conhecimento é uma tarefa árdua, complexa e plural, que leva os envolvidos a uma grande reflexão que é o de ressignificar o ato de educar todos os dias.

Para isso, dentre outros objetivos buscou-se de forma específica apresentar, como a precariedade na formação docente corrobora para a não materialização das políticas públicas educacionais inclusivas na construção das escolas inclusivas, além do fato de exponenciar a identificação e combate às barreiras de aprendizagem, bem como das habilidades individuais que são apresentadas pelo corpo discente que devem ser potencializadas o quanto antes para aprimorar essas características do aluno.

Toda e qualquer pessoa é capaz de aprender, desde que estimulado e devidamente mediado. O que ocorre com frequência por desconhecimento das especificidades e habilidades a respeito da diferença, é que o próprio docente traz um olhar discriminatório, classificatório para com o aluno com necessidades específicas. No entanto, devemos desconstruir ou melhor aprimorar e vencer esses estranhamentos iniciais provocados pela diferença, possibilitando aos alunos com necessidades específicas mostrarem seus potenciais.

METODOLOGIA

A este trabalho atribui-se uma investigação qualitativa na qual optei por percorrer a pesquisa através de materiais bibliográficos e documentais. Portanto, a pesquisa metodológica qualitativa norteou a investigação de todo este trabalho a respeito da importância da formação docente na construção de uma escola inclusiva, assim permeando os objetivos pretendidos sobre o objeto da mesma. Vale ressaltar, que a escolha pela linha de pesquisa metodológica está aportada nos estudos de Gil, que declara que:

[...] pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Muitos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

De forma que, consultou-se e aportou-se este artigo no embasamento teórico de muitos estudiosos tanto da área da educação especial inclusiva como da formação docente. O que legitimou o resultado da mesma, contribuindo de forma significativa com a temática investigada, assim, declaro que permeiam os seguintes referenciais teóricos no corpo deste trabalho: Ainscow (2002), Blanco (2007), Booth (2002), Ferreira (2003), Fontes (2007) Glat (2007), Mantoan (2015), Omote (2008) Pletsch (2007) , Sasaki (1998), Schloss (1992), Serra (2008), Stainback(1999). Sendo estes especialistas, que reverberam as ideias tratadas neste artigo.

Assim, que fique evidenciado a todos os leitores de que um professor inclusivo é aquele que pensa em propostas pedagógicas diferenciadas para seus alunos, o professor BEYER (2013)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola é o principal instrumento norteador e operacional de mudança social, ao menos, é o que está apregoado nos discursos e projetos políticos de qualquer país. Tornar a escola uma espécie de “remédio social” traz nuances bastante complexas para a reflexão.

Se a sociedade do século XXI se encontra em mutação, a escola precisa mudar e conseqüentemente aqueles responsáveis por sua operacionalização os “professores” devem seguir o mesmo caminho. Assim, estes “precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com alunos acadêmica e socialmente deficientes.” (SCHLOSS, 1992, p. 242)

O governo brasileiro desde o começo dos anos 2000, se mostra inclinado para uma reformulação da educação especial, no qual o direito à matrícula de toda e qualquer pessoa na escola comum, passa a ser apenas o início de um projeto maior que era o de garantir no ensino regular uma educação inclusiva, levando qualidade para o processo de ensino e aprendizagem destes independentemente das especificidades apresentadas. Conforme dito por Glat, Pletsch e Fontes (2007, p.344):

Cabe enfatizar, porém, que Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com o decreto N°7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, considera-se como público-alvo desta modalidade de ensino alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Essa reformulação fica evidente com a publicação de diversas leis inclusivas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conforme podemos apreciar:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, art°27)

Para que possamos efetivar toda essa estruturação inclusiva na educação brasileira, faz-se necessário uma grande reformulação na estrutura das formações docentes, tanto inicial como continuada, nossas instituições de ensino superior que ofertam os cursos de licenciatura devem estar inclinadas para uma formação inclusiva.

Sobre isso, GLAT & BLANCO (2007) afirmam que indiscutivelmente, uma das principais barreiras para a transformação da política da educação inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, dar-se pela precariedade na formação dos professores e demais agentes educacionais para lidarem com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular.

O ato de educar, vai além, pois, implica a mobilização de um conjunto de saberes e a incorporação de atitudes que venham a extrapolar a prática mecânica de hábitos discentes e docentes convencionais. Nesse sentido, o processo no qual dar-se-á a formação do corpo de professores, sobretudo, aquelas vinculadas no âmbito da formação continuada, é uma tarefa difícil e complexa, que exige muito mais do que o domínio de conteúdos e de técnicas de ensino e de avaliação do aprendizado.

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando uma perspectiva inclusiva de todos os alunos, precisa levar em conta princípios de base que venham instrumentalizar e nortear uma organização de ensino e gestão de classe.

Nessa nova organização de ensino, o professor precisa redimensionar seu sistema de crenças e valores. Pois, formar bons professores, significa compreender que educar eficientemente alunos com diferentes níveis de desempenho requer deles várias abordagens de ensino para satisfazer as necessidades de seus discentes.

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. Professores necessitam reavaliar frequentemente suas práticas de ensino, para determinar se estas estão atendendo as melhores formas possíveis de promoção da aprendizagem ativa desejada pelos educandos, por isso considera-se:

[...] indispensável o treinamento dos atuais e futuros professores comuns e especiais. Esses treinamentos deverão focar os conceitos inclusivistas como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, inclusão social, modelo social, deficiência, rejeição zero e vida independente (SASSAKI, 1998, p.9)

A preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção da mudança para escolas inclusivas, cada vez mais, se reconhece a importância da contratação de professores que sirvam de modelo para alunos com deficiência. Os programas de formação inicial deverão favorecer a todos uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com o suporte dos serviços de apoio disponíveis.

Nesta formação de docentes, atenção especial deverá ser dada para a preparação de todos os professores, para que exerçam sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução, para atender as necessidades especiais dos alunos, bem como para colaborar com os especialistas e responsáveis.

O docente adepto à inclusão conduz a identificação das potencialidades e das necessidades educacionais de cada aluno, seu grau de desempenho atual e seu grau de participação nas várias atividades e ambientes, sendo importante para o planejamento do que ensinar, como ensinar e quando mudar o ensino. STAINBACK (1999), afirma que os professores podem atenciosamente incorporar novos instrumentos em sua prática de forma criteriosa e desenvolver suas potencialidades.

Cada aluno tem suas necessidades educacionais especiais, às quais o professor tem que responder pedagogicamente, caso queira cumprir com seu papel primordial de garantir o acesso, a todos, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e ao seu uso na relação com a realidade social na qual nos encontramos inseridos, e que nos cabe transformar. Todo e qualquer aluno pode apresentar necessidades educacionais especiais, ocasional ou permanente. Ao falarmos disso, tratamos da dificuldade específica do aluno, no sentido de focalizar primordialmente não o aluno em si,

mas que resposta a escola pode oferecer a cada um, tornando-se consequentemente um espaço inclusivo.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para as barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão, uma realidade ainda muito latente nos dias de hoje, percebe-se que:

A realidade da escola desmente suas promessas de acesso igual para todos. As estatísticas sobre os resultados escolares na contemporaneidade contradizem a esperança de que a escola possa servir de escada para que todos consigam melhorar de vida. (CECCON, 2012, p. 22)

O papel da escola e do professor, enquanto mediadores da construção do conhecimento, é essencial. É nesse cenário que as estratégias pedagógicas devem ser elaboradas e organizadas, de maneira a possibilitar aos alunos a aquisição e o desenvolvimento de processos superiores de aprendizagem. Portanto, o educador deve intervir junto ao desenvolvimento de seu aluno através de uma adequada mediação, que propicie as conexões culturais mais importantes para a criança, sempre com leve antecipação ao momento em que se encontra em seu nível evolutivo.

Para que a inclusão se efetive o professor precisa investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo às suas necessidades e propondo atividades que favoreça, o seu desenvolvimento, fazendo com que o educando encontre na escola uma oportunidade de aprender e crescer nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir o seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Um dos modos de conceber a educação como atividade mediadora é aquele em que a prática educativa escolar é entendida como um momento mais ou menos longo na vida do indivíduo (seus anos de escolarização), pelo qual passa a fim de adquirir as ferramentas culturais para sua atuação no meio social. A função de mediação da educação é concebida como “ponte” que liga dois pontos, uma mera passagem através da qual se atravessa uma

determinada distância de um ponto ao outro. (OLIVEIRA; DUARTE, 1985, p. 95).

Compete ao professor possuir um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com a ajuda do professor, possa fazer amanhã sozinho. Para isso, a escolha dos recursos educacionais mais apropriados a cada aluno constituirá um dos aspectos mais relevantes da educação especial. Tudo isso, para responder:

como as comunidades, as escolas e os sistemas educativos podem oferecer respostas educativas de boa qualidade pela remoção de barreiras para a aprendizagem, entendidas como obstáculos enfrentados pelos alunos, criando-lhes dificuldades no processo de adquirir e construir conhecimento, bem como para participar e pertencer. Deslocar o eixo das reflexões das necessidades educacionais especiais para a remoção de barreiras à aprendizagem parece uma proposta mais fadada ao êxito, na prática, pois na ideia de remoção de barreiras, todos os atores e autores do e no processo ensino-aprendizagem são considerados como co-participes. (Booth e Ainscow, 2002)

Importante relatar que as barreiras para a aprendizagem, não existe, apenas, porque as pessoas sejam deficientes ou tenham distúrbios de aprendizagem, mas decorrem das expectativas do grupo em relação às suas potencialidades e das relações entre os aprendizes e os recursos humanos e materiais, socialmente disponíveis, para atender suas necessidades. Dizendo de outro modo, as barreiras à aprendizagem dependem do contexto onde são criadas, perpetuadas ou, muitas vezes e, felizmente, eliminadas.

O estabelecimento físico, as culturas, as políticas, o currículo, o método de ensino, o lugar em que os alunos se sentam e a forma de interação são alguns exemplos de barreiras que podem dificultar a vida escolar de qualquer aluno, não só dos que têm alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. A minimização dessas

barreiras, implica a mobilização de recursos - físicos, humanos, políticos etc. (Booth e Ainscow, 2002, p 72)

Um professor que tem clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através de investimentos nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sala de aula. Evidenciar a remoção de barreiras para a aprendizagem, deve ser visto não como mais uma denominação dirigida a determinados alunos, mas por acreditarmos que, nesta tarefa, se resume a intencionalidade educativa de qualquer educando que veja em cada aluno um cidadão com capacidades a serem desenvolvidas.

Diversos são os fatores que geram barreiras para a aprendizagem, alguns intrínsecos ao aluno e outros externos a ele. Barreiras à aprendizagem fazem parte do cotidiano escolar dos alunos e se manifestam em qualquer etapa ou fluxo de escolarização. Barreiras existem para todos, mas alguns requerem ajuda e apoio para seu enfrentamento e superação, o que não nos autoriza a rotulá-los como alunos "com defeito". Se quisermos achar defeitos, certamente temos que procurá-los no próprio sistema educacional ou na escola, seja pela ideologia que perpassa as decisões dos administradores, seja pelas condições em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre.

Todo ser humano é capaz de aprender, desde que estimulado e devidamente mediado. Muitas vezes por desconhecimento das peculiaridades e potencialidades da diferença, o próprio professor traz um olhar discriminatório, classificatório para o estudante com necessidades específicas. No entanto, deve desconstruir ou favorecer a superação dos estranhamentos iniciais provocados pela diferença, possibilitando aos educandos com deficiência mostrarem seus potenciais. Sobre isso destaco a necessidade de:

[...] uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e

necessidades. (SERRA. 2008, p. 33)

Para remover barreiras de aprendizagem é preciso sacudir as estruturas tradicionais sobre as quais nossa escola está assentada. A lógica da transmissão deve ser substituída por uma outra lógica, centrada na aprendizagem e em tudo que possa facilitá-la. Por isso a professora MANTOAN (2015) nos convida a superar o sistema tradicional de ensinar, como um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos, afirma que, para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios.

A inclusão só será concretizada eficientemente quando cada um de nós reconhecer as barreiras que nutrimos e buscar minimizá-las, erradicá-las. A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações (LIMA, 2007, p. 11).

É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desistir nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. Para ensinar a turma toda, temos de ensinar propondo atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos. Paulo Freire, nos faz refletir sobre o fato de que o grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode e quando pode.

A ação educativa requer sensibilidade do educador para com o outro. O educador deve buscar práticas que estimulem o educando a explorar o seu espaço próximo e distante, e ter paciência pois algumas aprendizagens podem ser mais demoradas. Requer do corpo docente uma série de estratégias organizativas e metodológicas dentro da sala de aula, estratégias essa capaz de guiar sua intervenção desde processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem do aluno, com uma reinterpretação e não como uma mera transmissão da cultura.

[...] É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da Instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um. (FERREIRA, 2003, p.12)

Toda atividade deverá suscitar exploração, descoberta com base nas possibilidades e nos interesses dos alunos, vale salientar que ensinar é um ato coletivo, mas o aprender sempre é individualizado. Para isso, as atividades pedagógicas precisam ser desafiadoras para estimular os alunos a realizá-las, segundo seus níveis de compreensão e desempenho. Rompendo com o ensino tradicional, homogeneizador e mecânico, romper é necessário pois:

A motivação do aluno no contexto escolar é positivamente associada há um tipo de meta de realização que corresponde a um conjunto de cognições ou esquemas mentais envolvendo propósitos, crenças, atribuições e percepções que, por sua vez levam a decisões comportamentais e a reações afetivas. Cada meta de realização representa uma razão específica para o aluno aplicar esforços ou buscar outros objetivos desejáveis. (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009 p.71)

A ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprofundamento de todos. Isto requer investimentos constantes em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referências que favoreçam a aprendizagem. A ação investigativa de sua própria prática possibilitará ao professor compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência, além do que:

[...] O ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infraestrutura física até as estratégias e recursos didáticos, em sala de aula, sejam amplamente adaptadas para atender às necessidades especiais apresentadas por qualquer

aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais. (OMOTE, 2008, p.26)

Assim, que fique evidenciado a todos os leitores de que um professor inclusivo é aquele que pensa em propostas pedagógicas diferenciadas para seus alunos, o professor BEYER (2013) ao refletir sobre a didática escolar afirma que, os procedimentos didáticos ganham especificidades na medida em que se apresentam cada uma das necessidades dos discentes. É vencendo essas barreiras individuais que tornamos nosso ambiente coletivo mais inclusivo e desta forma construiremos nossas escolas cada vez mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho apresentado, evidencia-se a importância da reflexão a respeito do planejamento da formação docente, tanto inicial como continuada. Portanto, se convida as instituições de ensino superior pública e privada, responsáveis pela oferta dos cursos de licenciatura no Brasil e das formações docentes iniciais, bem como os sistemas de ensino responsáveis pelas formações continuadas a um amplo debate e revisão metodológica dessas formações, a fim de promoverem cada vez mais as pautas inclusivas. Não restam dúvidas de que a precariedade dessas formações são as maiores vilãs para o não cumprimento de nossas políticas públicas inclusivas, por isso, precisamos de forma emergencial convocar todos os atores responsáveis por este processo para estarmos juntos na resolução desta problemática.

A inclusão não é um favor, mas um direito. Portanto, incluir vai muito além do que temos hoje, perpassa sobre qualificação profissional; mudanças curriculares, didáticas, metodológicas e avaliativas; acessibilidade do espaço físico e consciência social. Sabedores de que este planejamento versa sobre médio a longo prazo, afinal a inclusão é ponto de partida e não de chegada.

Uma formação docente inclusiva qualificada deve atender alguns requisitos básicos, desde a falência da retórica do não preparo docente para lidar com as diferenças, além da competência docente na busca pela identificação das barreiras de aprendizagem do aluno a fim de que estas possam ser eliminadas ou reduzidas,

bem como da identificação das habilidades destes, para que possam ser contempladas. Essa é a meta da educação especial e consequentemente deve estar presente claramente nas formações docentes.

Ninguém é igual fisicamente ao próximo, assim, também dar-se o processo de aprendizagem, é necessário que com essas formações o professor possa individualizar o processo avaliativo, e fazê-lo constantemente e não apenas de forma periódica por meio de provas escritas conforme estabelece o currículo de muitos sistemas de ensino. Digo isto, devido cada indivíduo a tender-se para uma habilidade, ou mais de uma, e esta deve ser identificada, trabalhada e potencializada para assim, cumprirmos com a finalidade da educação especial inclusiva.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. A inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2013. p. 128.

BOOTH, T., : AINSCOW, M.. Índex para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. New Redland, United Kingdom: **SCIE - Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva**, 2002.

BORUCHOVITCH, E., : BZUNECK J, A. A Motivação do Aluno. **Vozes**, Petrópolis, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 de maio de 2022.

BRASIL, Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/11346.htm
Acesso em 06 de maio de 2022.

CECCON, C, et al, A Vida e a Escola da Vida. **Vozes**, Petrópolis, 2012

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas In: 26^ª **Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação** (ANPED), Poços de Caldas, 2003. Anais eletrônicos. Disponível em: Acesso em: 22 DE maio de 2022.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 2. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002

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.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, V. 32, N° 2, P. 343-355, 2007

LIMA, F, J. Barreiras atitudinais: Obstáculos à pessoa com deficiência na escola, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Summus**, 2015.

OLIVEIRA, B.A; DUARTE, N. Socialização do saber escolar. São Paulo: **Cortez: Autores Associados**, 1985.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Org.). Inclusão escolar: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Academia, UNESP/ Marília. **Fundepe Publicações**, 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro : **WVA**, P.9, 1998.

SCHLOSS, P. J. Mainstreaming revisited. **The Elementary School Journal**, 92(3), 233-244.1992

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: Santos, Mônica Pereira; Moreira, Marcos. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: **Cortez**, 2008.

STAINBACK, Susan. e STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. **Artes Médicas**, 1999

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.010)

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

Marcello Miranda Ferreira Spolidoro

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Professor de Biologia do Colégio Pedro II – RJ, mspolidoro@gmail.com;

Aline Rangel de Albuquerque

Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, ralbuquerque.aline@gmail.com;

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular, com foco na prática docente e seus desafios. Como objetivos específicos, o trabalho pretende identificar: i) a importância da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na escola regular; ii) as práticas docentes na perspectiva da Educação Inclusiva; iii) os desafios encontrados para que, de fato, ocorra a inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa que se configura de natureza teórica bibliográfica. Como referenciais teóricos são utilizados os trabalhos de Menezes (2012), Fumegalli (2012), Alves (2012), Ponce e Abrão (2019), dentre outros. A pesquisa está orientada para a reflexão sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular, que é um direito, mas ainda enfrenta desafios. Por isso, é necessário investimento na formação inicial e continuada dos professores, maior conhecimento sobre o transtorno do espectro autista e suporte aos docentes.

Palavras-chave: Autismo, Inclusão, Educação.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a Educação Especial na perspectiva inclusiva, tratando especificamente da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. O foco da investigação está relacionado com o seguinte problema: quais são as possibilidades e desafios do processo de inclusão escolar de alunos com TEA e como a prática docente pode auxiliar nesse contexto de inclusão? Dessa forma, nos nortearmos pela seguinte hipótese: para que ocorra efetivamente a inclusão escolar desses estudantes são necessárias melhorias nas condições escolares e maior investimento na formação inicial e continuada dos professores.

Optamos por esse tema por entender que, embora seja um processo complexo, a inclusão escolar de alunos com TEA deve acontecer, pois é um direito garantido por lei e traz benefícios a esse público. De acordo com Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), embora as crianças com espectro autista apresentem dificuldade de interação e comunicação, autores como Vygotsky destacam a importância da interação social para o desenvolvimento humano. Diante disso, conforme Camargo e Bosa (2009), a inclusão escolar auxilia no desenvolvimento da competência social e de aprendizagem dessas crianças através da interação.

Segundo Serra (2004), foi a partir da década de 70 que se consolidou o debate sobre a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais e no decorrer dos anos 80 foram realizadas investigações que visavam integrar essas pessoas ao sistema regular de ensino. Na década de 90 essa discussão aumentou com a Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtien, na Tailândia (1990) e a Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha (1994).

Mais especificamente sobre o autismo, foi a partir dos anos 70 e 80 que essa condição passou a ser observada como uma desordem comportamental e emocional, em que o sujeito apresentava dificuldades de socialização, comunicação e de realização de atividades imaginativas. Atualmente, é classificado como um transtorno global do desenvolvimento caracterizado pelo desenvolvimento

comprometido da interação social, comunicação, jogos simbólicos e padrões de comportamento (SERRA, 2004).

Segundo Camargo e Bosa (2009), conviver com outras crianças da mesma idade faz com que as capacidades interativas das crianças com autismo sejam estimuladas, visto que as habilidades sociais podem ser adquiridas através dessa troca com o outro. O conceito de mediação de Vygotsky mostra que a interação de uma criança com outras ou com um adulto tem papel fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento. Ademais, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) ressaltam a importância do diagnóstico precoce, já intervenções menos tardias podem alcançar melhores resultados. Para isso, é necessário que os profissionais que trabalham com essas crianças invistam em ações que possibilitem o desenvolvimento das habilidades sociais. O convívio com outras crianças e a mediação dos professores tem papel fundamental para esse fim.

É necessária uma formação voltada para a perspectiva de inclusão escolar em que o professor entenda a diversidade e saiba lidar com as individualidades de cada aluno para que as aulas sejam planejadas de acordo com as diferentes necessidades de seu público. Essa formação orientada para a inclusão deve ocorrer desde sua formação inicial, sendo também essencial uma formação continuada que lhe forneça reflexões para realização de práticas inclusivas (ALVES, 2012).

Além da capacitação dos professores, conforme Fumegalli (2012) também é fundamental que haja ajustes no currículo, visto que a escola que deve estar adaptada para atender as necessidades do aluno, e não o contrário. Uma escola inclusiva garante que todos os alunos tenham uma aprendizagem significativa, e garante que suas necessidades sejam vistas de forma individual, não homogênea.

Em síntese, Serra (2004) destaca que, sem adaptações, o processo de inclusão, pode tornar-se segregador. O ato de a escola receber um aluno especial não é o suficiente para incluí-lo, pois para que ocorra a inclusão é fundamental que haja aprendizagem e desenvolvimento. Assim, para que as práticas sejam inclusivas, é necessário que a escola seja um espaço significativo para a criança e que os professores sejam capacitados para atuar em classes inclusivas.

Esse estudo tem por objetivo geral refletir a respeito da inclusão escolar de alunos com TEA na escola regular apontando os principais desafios da prática docente nesse contexto. Como objetivos específicos, tem-se: i) identificar a importância da inclusão de alunos com TEA na escola regular; ii) investigar práticas docentes na perspectiva da Educação Inclusiva no campo do autismo e; iii) discutir os desafios encontrados para que de fato ocorra a inclusão escolar.

A metodologia de pesquisa utilizada será de abordagem qualitativa e do tipo exploratória, com uma análise do material bibliográfico levantado. Conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é uma pesquisa que coleta dados descritivos através do contato do pesquisador com aquilo que está sendo estudado, na intenção de compreender os eventos de acordo com a visão do pesquisador e de quem faz parte da situação pesquisada. Trata-se de um estudo descritivo, em que a escrita tem papel crucial. Seu foco não está em elementos numéricos, e sim na visão ampla dos dados, além de uma preocupação não somente com o resultado, mas com todo o processo. A pesquisa qualitativa considera, portanto, a perspectiva de todos os envolvidos com o objeto que está sendo estudado.

De acordo com Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica é utilizada como fundamentação teórica do fenômeno estudado, isto é, uma produção de conhecimento científico que pode gerar interpretações para novas pesquisas sobre o objeto de estudo. Permite que o pesquisador produza conhecimento e encontre soluções para o problema de sua pesquisa.

No primeiro tópico será realizada uma pesquisa sobre a importância da inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na escola regular. O segundo tópico trará informações sobre as práticas docentes na perspectiva da Educação Inclusiva. No terceiro tópico serão considerados e discutidos os desafios para que de fato ocorra a inclusão escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo se pauta em uma abordagem qualitativa que se enquadra melhor nos objetivos traçados, visto que é muito importante na área educacional, por permitir compreender

e analisar a problemática estudada, buscando interpretar e explicar os assuntos desenvolvidos na coleta de dados e levantamento bibliográfico. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

É um trabalho de natureza teórica bibliográfica e se desenvolveu a partir de uma investigação do tipo exploratória, que através de um levantamento inicial do material bibliográfico sobre o tema, permitiu uma aproximação maior com os conceitos apresentados. A pesquisa exploratória possibilita proximidade com o problema com o objetivo de deixá-lo mais claro (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação a estrutura, dividimos esse artigo em três partes. Na primeira, refletimos a respeito da importância da inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na escola regular, buscando mostrar como o processo inclusivo de escolarização pode ajudar no desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. A segunda parte discute sobre as práticas docentes na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando, para isso, três aspectos: formação dos professores; conhecimento sobre as necessidades educacionais dos alunos com TEA; e o planejamento de estratégias que atendam essas necessidades. A terceira parte aponta os desafios da inclusão escolar, desde as lacunas na formação dos professores, a falta de conhecimento sobre o TEA e a escassez de suporte aos docentes envolvidos nesse processo.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

A legislação brasileira assegura a educação como direito de todos e orienta que a educação escolar de alunos com autismo seja realizada preferencialmente em escolas regulares, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996. Assim sendo, a educação deve ser acessível a todos e faz-se necessário que a escola e os profissionais estejam preparados para atender e oferecer um ensino inclusivo de qualidade aos alunos com TEA.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta como características principais a dificuldade na comunicação e interação social e padrões restritos de comportamento, tais características estão presentes desde a infância e podem variar de acordo com o nível de comprometimento. O termo “espectro” é utilizado pois existe uma abrangência nos níveis de comprometimento do autismo de leve a grave, precisando de diferentes níveis de suporte. Crianças com esse transtorno têm prejuízo na forma de interagir e demonstrar suas emoções, além de ser comum apresentar atraso na fala, pouco contato visual, falta de interesse social, comportamentos estereotipados e resistência a mudança de rotina.

Os sintomas normalmente começam a ser notados a partir do segundo ano de vida em casos mais leves, mas podem ser percebidos antes de um ano de idade nos casos de atrasos mais graves. Esses sintomas costumam se apresentar de forma mais clara no início da infância, sendo possível haver ganhos no desenvolvimento e na aprendizagem ao longo de toda a vida, minimizando os possíveis prejuízos associados ao funcionamento social e profissional do indivíduo no futuro (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA, 2014).

Frente a isso, a escola tem um papel importante para auxiliar no desenvolvimento e no aprendizado dessas crianças através de um processo inclusivo de escolarização. Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), destacam que apesar de as crianças com TEA manifestarem dificuldades na interação social e comunicação, essas habilidades são de grande relevância para o desenvolvimento humano. O espaço escolar oportuniza a convivência com outras crianças e a mediação do professor. Essas trocas relacionam-se com o conceito de mediação de Vygotsky, em que outras crianças e os adultos exercem um papel de mediadores no processo de aprendizagem, o que gera benefícios tanto no processo de aprendizagem quanto na interação social das crianças com autismo.

Segundo Ponce e Abrão (2019), a inclusão escolar vai além das questões pedagógicas e do currículo, possibilitando experiência e vivência para as habilidades sociais. Ademais, é positiva para diminuir a exclusão social e o preconceito. Conforme Lemos, Nunes e Salomão (2020), a interação social é essencial para o desenvolvimento e aquisição de habilidades durante a infância e a inclusão traz benefícios não somente para a criança atípica, mas também as outras crianças que aprendem sobre as diferenças, respeito e empatia.

Nesse viés, Menezes (2012) destaca que o processo de inclusão possibilita diversas aprendizagens. O convívio com outras crianças da mesma idade permite o uso da imitação como forma de ampliar a comunicação e reduzir comportamentos inadequados, o que cria maiores avanços para adquirir novos conhecimentos acadêmicos. Porém, para uma inclusão de sucesso é preciso conhecer as necessidades específicas de cada aluno e definir qual o atendimento educacional e as estratégias de atuação em sala de aula mais adequados. De fato, a atuação do professor é fundamental para o êxito da inclusão escolar e, portanto, será o assunto abordado no próximo tópico.

PRÁTICAS DOCENTES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se pensa na construção de uma prática educativa de qualidade, além dos fatores externos e estruturais, os dois principais pontos enfatizados são a formação e a prática docente. Na Educação, há uma reflexão constante sobre a importância de uma boa formação inicial para os professores, que lhes ofereça uma base para a construção de seu trabalho, e uma formação continuada, que evidencie a necessidade de se estar sempre em atualização e capacitação para as situações do cotidiano escolar.

Nesse sentido, Menezes (2012) destaca que o papel do professor e sua formação docente influenciam diretamente em uma educação inclusiva de qualidade. Primeiramente, vale ressaltar que a formação docente começa na formação inicial e deve-se manter toda a vida profissional. Assim, a formação continuada dos docentes para aprimoramento da prática pedagógica é um ponto primordial

para a inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista na escola regular.

Alves (2012) ressalta que a qualidade do ensino está articulada com a formação do professor, sendo que essa formação não pode ser vista como um processo que se encerra com a obtenção do diploma de formação inicial, pois deve-se reconhecer que esse processo é permanente e que acompanha a realidade e as demandas do sistema de Educação e dos seus alunos. Para a autora, o alicerce do magistério estaria em uma formação inicial consistente, na formação continuada e em melhores condições de trabalho, salário e plano de carreira. Com isso, compreende que “a formação teórica e a prática do professor poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que são as transformações sociais que irão gerar transformações no ensino” (ALVES, 2012, p. 28).

Outro ponto importante na prática docente para escolarização do aluno com TEA, de acordo com Costa (2017), é que o educador deve conhecer as singularidades do diagnóstico do aluno com autismo para então poder criar um planejamento e definir os objetivos adequados para as práticas educativas com esse estudante. Para isso, destaca três etapas do trabalho do educador: observação, avaliação e mediação. Assim, o docente conhece o educando, avalia e tem um papel de mediador na sua aprendizagem.

Cunha (2016) ressalta que cabe ao professor planejar atividades que resultem na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno conforme as suas necessidades individuais. Algumas práticas pedagógicas que, segundo o autor, podem ser planejadas para o trabalho com alunos com autismo são:

atividades para comunicação, cognição e linguagem: livros, jogos coletivos, pareamento de concreto com símbolo, música, desenho, pintura, jogos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais e estimulem o raciocínio;

atividades para desenvolvimento matemático: blocos lógicos, pareamento do concreto com o simbólico; encaixes geométricos, jogos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais, atividades com temas do cotidiano e que estimulem o raciocínio lógico-matemático;

atividades para o desenvolvimento motor: exercícios que trabalhem as funções motoras e sensoriais, encaixes diversos, colagem, recorte, atividades físicas, atividades com música e de vida prática;

atividades para socialização: atividades esportivas individuais e coletivas; atividades pedagógicas em que o aluno possa compartilhar com a turma o seu saber; atividades que possam ser realizadas por todos os alunos;

atividades para o desenvolvimento do foco de atenção: atividades e pesquisas áreas distintas do conhecimento sobre temas que o educando tem interesse; atividades com novas tecnologias digitais, recortes diversos com tesoura, música, arte, desenho, pintura e vida prática (CUNHA, 2016, p. 95).

No estudo de Costa (2017) também são apontadas atividades de linguagem que incentivem a comunicação, recursos para organizar a rotina das atividades em sala de aula, utilização de materiais matemáticos concretos que façam parte da realidade do aluno e estimular a concentração com música e jogos, por exemplo. Assim, o professor é responsável por criar experiências que possibilitem a aprendizagem do aluno e que estimulem sua capacidade.

Ademais, em concordância com Serra (2004), além da presença do professor, pode ser necessário um tutor para auxiliar o professor. O tutor pode ser considerado um mediador que auxilia na relação entre o aluno com autismo e a turma, o ajudando para sua participação nas atividades da turma. Além do tutor, também existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um atendimento especializado aos alunos inseridos no ensino regular, mas que precisam de intervenções que atendam suas singularidades, ofertado no contraturno da sala de aula regular.

Dessa forma, pode-se perceber alguns passos indispensáveis para a inclusão, que são a formação dos professores, o conhecimento sobre as necessidades do aluno com TEA e o planejamento de estratégias que atendam suas necessidades e sejam eficazes para seu aprendizado (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013).

Contudo, conforme o estudo de Schmidt *et al.* (2016), existe um cenário com desafios para que ocorra efetivamente a inclusão educacional de alunos com autismo. Entre esses desafios, estão as

lacunas na formação dos professores, falta de conhecimento sobre o TEA e falta de suporte aos docentes. Por isso, esses desafios serão discutidos no próximo tópico.

3. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

Ao mesmo tempo em que há diversas possibilidades da adoção da inclusão, a Educação Inclusiva continua sendo um grande desafio da educação e da sociedade. Isso ocorre devido ao fato de que a implementação dessa prática envolve muito mais que o espaço escolar da sala de aula. A inclusão pode gerar muitas vantagens para o aluno com autismo com diversas possibilidades de aprendizagem. Porém, conforme Menezes (2012),

uma inclusão realizada sem as devidas ponderações a respeito de todo o contexto em questão, pode se tornar a mais perversa das exclusões. Aquela que acontece dentro do ambiente escolar, em que o aluno é mantido na escola e ainda assim não consegue evoluir em seu processo (MENEZES, 2012, p. 53).

Nesse viés, é preciso que a escola apresente condições para a inclusão, com turmas com quantidade de alunos adequada, professores com conhecimentos sobre a condição da criança e metodologias adequadas para atender esse estudante. Essas medidas são necessárias para que não exista apenas a garantia de matrícula, mas também a permanência e a aprendizagem efetiva.

Porém, há um cenário com muitos desafios para que essa efetiva inclusão seja alcançada (MENEZES, 2012).

Se por um lado, as condições da escola são fatores que podem prejudicar as políticas de inclusão, por outro, não há como desconsiderar o desafio da própria formação docente diante das particularidades do trabalho com a educação inclusiva. Visto que, se é necessária uma transformação no contexto escolar, essa mudança de perspectiva deve ocorrer desde a formação inicial do professor.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) destacam que em muitas instituições a formação inicial dos professores prepara o profissional

para trabalhar com uma turma homogênea, sem a devida capacitação para atuar com alunos que tenham alguma necessidade educativa especial. Dessa forma, de acordo com Oliveira, Angelo e Streiechen (2020), as instituições precisam criar ações para a preparação do professor de forma que ele promova a inclusão com capacitação para adaptação do currículo, preparação de materiais e atividades adequadas para esses alunos.

O estudo ainda evidencia que, no caso do autismo, o professor deve adequar o plano pedagógico de forma individualizada, dado que o aluno autista pode apresentar necessidades e responder aos estímulos de forma diversa de acordo com o grau de comprometimento. Dessa forma, os autores apontam que durante a formação inicial deveria ser ampliado o contato do professor em formação com alunos com diferentes necessidades especiais, uma forma de proporcionar essa ampliação é através de estágio voltado para a Educação Especial.

Da mesma forma que a formação inicial deve apresentar uma atuação mais forte voltada para esse trabalho, a falta de continuidade na formação após a conclusão da graduação também é um desafio para a prática docente. Conforme Menezes (2012), a necessidade de maior qualificação e formação continuada do professor não acontece apenas para atender alunos com necessidades educativas especiais, e sim para acompanhar as mudanças no sistema educacional e a nova realidade de todos os alunos.

Para Martins (2012), a formação continuada do professor implica em uma reflexão desse profissional sobre a sua prática. Isso pode resultar no reconhecimento das necessidades para complementar a prática docente. Se não existe uma procura por atualização e uma reflexão sobre sua prática, o educador fica paralisado na imagem que criou da sua atuação profissional e isso dificulta a sua atualização frente as novas demandas da educação. O professor enfrenta diariamente novas situações e desafios e é preciso uma postura reflexiva sobre o seu processo formativo e reconhecer que seu aprendizado deve ser constante. Desse modo, ao pensar mais especificamente na educação inclusiva, a formação continuada permite ao educador aprofundar seu conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais dos seus alunos e refletir sobre quais estratégias utiliza e como melhorar sua prática

pedagógica para atender as necessidades dos educandos. Sem essas mudanças, a escola continuará um espaço apenas de socialização para os alunos com autismo e sem o real aprendizado desse aluno ocorrer, prejudicando o processo de inclusão escolar.

Outro desafio é a falta de suporte aos docentes. Nesse sentido, Ponce e Abrão (2019) apontam que “a constituição de uma rede de apoio formada por diretores, coordenadores, professores e demais profissionais aptos a trabalhar com autismo, favoreceria positivamente todos os envolvidos no processo inclusivo”. O trabalho em rede possibilita maior troca de conhecimentos e segurança para os professores, o que reflete no seu trabalho com os alunos.

Na pesquisa realizada por Ponce e Abrão (2019), é discutida a falta de acompanhamento de um profissional especializado e capacitado para atender as necessidades das crianças autistas. Ademais, o trabalho entre o professor da classe regular e o professor especializado deve ser colaborativo para um resultado eficiente.

Menezes (2012) destaca que o trabalho do ensino “regular” e “especial” deve ocorrer em parceria, de forma que exista uma aproximação entre o ensino especializado e o ensino na sala de aula comum. Esse apoio possibilita maior troca de conhecimentos e melhores resultados no desenvolvimento das adaptações do currículo.

Conforme mostrado no estudo de Ponce e Abrão (2019), alguns professores consideram que não tem conhecimento suficiente sobre o TEA e sobre como trabalhar com essas crianças, sentindo-se então despreparados para trabalhar com alunos com autismo. Nesse sentido, Costa (2017) aponta que o primeiro passo para trabalhar com alunos com TEA é o conhecimento sobre a condição para então conseguir planejar suas estratégias. É necessário um diagnóstico global do aluno para conhecer suas singularidades e mediar o processo de ensino e aprendizagem com práticas inclusivas.

Além dos desafios citados, a pandemia da COVID-19 trouxe uma nova questão: o impacto do isolamento social na vida dos estudantes com autismo. No contexto da pandemia, as crianças passaram por mudanças na sua rotina, com atividades escolares de forma remota e redução da interação com outras crianças. Conforme Redig e Mascaro (2020), os alunos com autismo apresentaram

dificuldades para acompanhar as aulas remotas, uma vez que nessa forma de ensino não foi oferecida a mediação pedagógica de profissional de apoio.

Nesse contexto, Nascimento e Oliveira (2021) apontam que a pandemia trouxe diversas consequências para os alunos da educação especial. Uma dificuldade enfrentada por muitos alunos foi a falta de acesso ao ensino remoto, seja por não ter acesso a internet ou por falta de suporte dos responsáveis. Mesmo nas famílias em que os responsáveis possuíam tempo para acompanhar a criança nas atividades remotas, a falta de um profissional especializado para mediar os estudos e da interação com outras crianças criou dificuldades no processo.

Barbosa *et al* (2020) destacou a preocupação das famílias com a interrupção inesperada do processo de intervenção, visto que essa suspensão pode resultar em retrocessos nas habilidades que ainda estavam em processo de aprendizagem. Para controlar a mudança de rotina e das intervenções que eram feitas na escola com os alunos com TEA, muitas famílias precisaram implementar uma rotina em casa com atividades e apoio familiar para seu desenvolvimento.

Dessa forma, é preciso pensar sobre como a inclusão está sendo feita para que todos os desafios sejam enfrentados. Assim, Fumegalli (2012) aponta que

para que a inclusão aconteça, realmente, não temos receitas de como fazer, porém vivemos em um tempo de transformação positiva do sistema educativo onde vem se discutindo e refletindo as desejadas práticas, baseando-se em experiências e estudos de vários educadores interessados nessa mudança (FUMEGALLI, 2012, p. 41).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da presente pesquisa, foi possível fazer uma análise sobre a inclusão de alunos com TEA na escola regular. Embora a importância e os benefícios da inclusão escolar para os alunos com autismo sejam claros, pensar no assunto no campo teórico é menos complexo que na prática. Existe um novo

olhar sobre a prática pedagógica na educação especial que se originou a partir de um longo caminho de lutas contra a discriminação e pelo direito de acesso a uma educação de qualidade, porém ainda existem diversos desafios a serem enfrentados.

Dentro desse novo olhar, o papel do professor se torna fundamental para que se implemente mudanças dentro da sala de aula, então é necessário que a sua formação, inicial e continuada, e a sua prática docente estejam em constante reflexão pelo próprio professor, de forma a possibilitar um melhor acompanhamento e planejamento de suas ações educativas. Para isso, a escola também deve atuar como um espaço coletivo de reflexão sobre suas práticas, visando uma educação inclusiva.

Outro ponto de destaque é o conhecimento sobre as características das crianças com autismo e as necessidades individuais de cada um para o planejamento do trabalho pedagógico. O professor precisa conhecer o diagnóstico do aluno, seus interesses e peculiaridades para planejar sua prática de maneira que consiga atender suas necessidades e resulte no desenvolvimento e aprendizagem do educando. Cada aluno com autismo pode precisar de intervenções diferentes e, por isso, é necessário um olhar atento para suas singularidades.

Ademais, também é importante um trabalho colaborativo entre toda equipe escolar para o sucesso da inclusão. É preciso quebrar a ideia de separação entre o ensino regular e o especial, visto que esse trabalho deve acontecer em parceria. Dessa forma, o professor da classe comum e o professor especializado podem trabalhar em conjunto e trocar conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo.

Por fim, foi possível perceber que há uma questão que acompanha o desenvolvimento da proposta inclusiva, em que, apesar das possibilidades existentes, ainda há muitos desafios para que a proposta inclusiva se desloque do campo teórico para o prático. Se por um lado, ela oferece a oportunidade de inclusão, acesso à educação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com autismo, ela também evidencia as fragilidades da estrutura do sistema educacional, em relação a garantia das condições básicas dessa inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. K. **A formação docente no contexto da educação inclusiva.** Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos - Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

Associação Americana de Psicologia. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, A. M.; FIGUEIREDO, A. V.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Os impactos da pandemia Covid-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista da SJR**, v. 24, n. 48, p. 91-105, 2020.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

COSTA, F. B. L. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas.** Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?.** 2012. 50f. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

LEMOS, E. L. M. D.; NUNES, L. L.; SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 69-84, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**). www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa científica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, p. 19-32, 2012.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva e Processos Educacionais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

NASCIMENTO, A. V. S.; OLIVEIRA, G. M. G. **Inclusão e adaptação do aluno com autismo nas aulas on-line em tempos de pandemia**. VII Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. O. O.; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 557 -572, 2013.

OLIVEIRA, D. G.; ANGELO, C. M. P.; STREIECHEN, E. M. Transtorno do espectro autista e formação docente: perspectivas de alunos do curso de letras. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 77-95, 2020.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. A. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial, p. 139-156, 2020.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; DE OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, enero-abril, 2016, p. 222-235, Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil. 2016.

SERRA, D. C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. Programa de pós-graduação em Educação. Centro de Ciências e Humanidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.011

ADAPTAÇÕES CURRICULARES: AÇÕES DOCENTES DIRECIONADAS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO LUDOVICENSE

Andréa Carla Bastos Pereira

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Supervisora Pedagógica do Centro de Educação Especial Helena Antipoff/ (SEDUC- MA), Especialista em Educação da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE/ SEMED- SÃO Luís), andreabast@email.com;

Silvana Maria Moura da Silva

Doutora em Educação Motora pela UNICAMP; Professora Titular do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), lotada no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, silvana.moura@ufma.br;

Joice Fernanda Pinheiro

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Professora do Ensino Básico e Tecnológico - Colun/UFMA, pinheirojf93@gmail.com

RESUMO

Na perspectiva de práticas docentes voltadas para as necessidades e diferenças individuais dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, este estudo teve como objetivo geral analisar as adaptações curriculares direcionadas aos alunos com deficiência intelectual na rede pública de São Luís. Caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, descritiva e de campo, de abordagem qualitativa com base em elementos do método dialético. Os participantes foram 14 professoras de duas Unidades de Educação Básica da rede pública municipal ludovicense, do sexo feminino, média de idade de 45,3 e com formação predominante em Pedagogia. As professoras realizavam ações

pedagógicas com a proposição de avaliar os níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e estruturavam o planejamento educativo, a partir de atividades pedagógicas individualizadas e diferenciadas com utilização recorrente de adaptações curriculares de pequeno porte direcionadas a este público. Os resultados apontaram para um engajamento por parte das professoras em desenvolver práticas docentes com adaptações curriculares, considerando o nível de desenvolvimento dos alunos, pois concebiam a inclusão como um direito de todos e de grande relevância para ampliação dos saberes dos alunos com deficiência intelectual. Concluiu-se que houve um engajamento e empenho das professoras acerca da construção de práticas pedagógicas a partir das adaptações curriculares, estas com objetivos para o processo de acesso, permanência e aprendizagens deste público nas escolas da rede municipal de São Luís.

Palavras-chave: Inclusão, Prática docente, Adaptações curriculares, deficiência intelectual.

INTRODUÇÃO

Um dos principais pilares da educação nacional está em construir uma política educacional, que abranja a educação especial como um conjunto de elementos que configurem condições necessárias às relações dinâmicas entre os alunos público alvo da educação especial e a educação inclusiva desenvolvida nos espaços educativos. No decorrer dos anos, os sistemas de governos vêm implantando leis e ações em prol de uma educação que proporcione maior acessibilidade a essas pessoas no ambiente escolar. Em se tratando de políticas e legislações específicas na educação tem-se um conjunto de leis e decretos, que transcorrem sobre as transformações e efetividades nos sistemas de ensino em níveis nacional, estadual e municipal (MAZZOTTA, 2008).

Nesta perspectiva compreende-se um sistema educacional inclusivo que seja regulado pelos princípios democráticos, onde se estabeleçam programas, projetos e atividades que concebam o desenvolvimento pleno das personalidades dos indivíduos, fortalecendo os direitos humanos e as liberdades fundamentais. A inclusão educativa consiste na garantia de oportunidades de forma equitativa, em que as escolas devem assegurar a todos os alunos a oferta de diferentes modalidades de atendimento educacional, garantindo-lhes o sucesso na aprendizagem e na participação social de forma efetiva. Tal equidade compreende as diferenças dos indivíduos e a relevância no trabalho pautado na diversidade (CARVALHO, 2004; 2012).

Nos aspectos educativos, faz-se necessária a inclusão, principalmente para melhorar as condições da escola, de forma que nela possam ser construídas gerações mais preparadas e qualificadas para viver com plenitude, livre de preconceitos e de barreiras sociais (MANTOAN, 2003). Assim, para que aconteça a inclusão real e equitativa, de forma que atenda a todos estes alunos, fazem-se necessárias reflexões e qualificação profissional para o atendimento desses alunos.

O interesse e motivação para realizar esta pesquisa compreendem a relevância do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas nos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, a partir de adaptações curriculares, assim como o

quantitativo expressivo de alunos com deficiência intelectual matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Luís, onde se tem um número maior desse público em relação aos alunos com outras deficiências.

Conforme dados disponibilizados pela Superintendência da Área da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o quantitativo das matrículas dos alunos com deficiência foi de 2.340 alunos em 2018 (SEMED, 2018), sendo que desse universo, 1.382 tinham deficiência intelectual e estavam distribuídos na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, perfazendo assim um total de 59% das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na rede municipal de educação de São Luís (SEMED, 2018).

Em 2019, teve-se um percentual de 56,32% de alunos com deficiência intelectual compreendendo a 1.455 alunos em relação àqueles alunos público-alvo da educação especial que correspondem a um total de 2.583 (SEMED, 2019). Nesse contexto, destaca-se o desafio das práticas docentes diante do processo de inclusão desse público, que representa o maior quantitativo a ser atendido nesta rede de ensino.

Concorda-se que a educação formal é relevante para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, constituindo-se, então, como direito (BRASIL, 2008a). Para tanto, é imprescindível adotar sistemas mais flexíveis e adaptativos, a partir das necessidades individuais de cada um.

Na perspectiva de uma educação que se propõe inclusiva, as legislações internacionais e nacionais constituem-se na garantia do direito ao acesso, permanência e aprendizagem deste aluno com deficiência intelectual (D.I.). O crescimento destes movimentos ocorreu em meados do Sec. XIX (1960), a princípio intitulado por integração escolar, correspondendo à inserção de crianças com deficiência no ensino regular, em uma evolução temporal, iniciando-se os atendimentos às pessoas com surdez, deficiências física e mental por volta de 1970 (JANUZZI, 2012).

Em relação aos aspectos específicos da legislação e políticas educacionais inclusivas no Brasil, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que reserva o capítulo V para Educação Especial. Tal instrumento

legal, parte do conceito que a educação especial configura-se como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos portadores de necessidades especiais; havendo quando necessário serviços de apoio especializado, nas escolas regulares, de forma a atender as peculiaridades da clientela da educação especial e, também, será assegurado pelos sistemas de ensino a estes educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as necessidades especiais.

Concebe-se que a prática docente direcionada ao aluno com DI, deve dispor de adaptações curriculares para que a aprendizagem deste seja significativa e de qualidade. Com esta necessidade de pensar um currículo para a escola inclusiva foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Neste aspecto, entende-se que para a existência do benefício acadêmico deste aluno na escola regular, faz-se necessária a adoção de adaptações curriculares e de acessibilidade curricular (BRASIL, 1997). Nesta perspectiva, têm-se as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que determina à escola a organização para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade em que o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações e, quando for necessário, atividades de vidas autônoma e social no turno inverso (BRASIL, 2001).

As adaptações curriculares pressupõem não a criação de um novo currículo, mas a possibilidade de ajustes e modificações a serem realizados, a partir das peculiaridades de cada estudante, em favor das condições exigidas para a promoção de sua aprendizagem. Estas possibilitam maiores níveis de individualização no processo ensino aprendizagem (GLAT, 2007; CARVALHO et al., 2012).

Em prosseguimento ao avanço da legislação nacional na busca de garantias aos direitos a esse público, em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é assegurar o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com

orientação aos sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais destes alunos (BRASIL, 2008).

Com base nesse contexto educacional encontra-se, também, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13146 (2015) que no capítulo IV, artigo 27 constitui a educação como o direito da pessoa com deficiência, com projeções de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado por toda vida. Têm-se, ainda, as adaptações curriculares que determinam que os sistemas de ensino sejam inclusivos em todos os níveis e que estes adotem adaptações razoáveis para atendimento às características dos estudantes com deficiência, garantindo o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo conquistas e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Foi aprovada recentemente pelo MEC e homologada em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que a constituição deste documento faz parte da Política Nacional para a Educação Básica. A Base define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem ter ao longo da vida, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2017). Após a aprovação da BNCC cabem as instituições de ensino públicas e privadas, em instâncias federais, estaduais e municipais a revisão de seus currículos e propostas pedagógicas, com vistas à adequação e efetivação, conforme este documento até o final de 2019 ou até o início do ano letivo de 2020.

Conforme Arroyo (2011), no sistema escolar o currículo é o núcleo e espaço central mais estruturante na função da escola. Por isso, é o território mais cercado, mais normatizado. O currículo é determinante no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que esse é focado nela. O currículo deveria ser adaptado às necessidades dos estudantes e não vice-versa, assim como as escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas com habilidades e interesses diferentes (UNESCO, 1994).

Segundo Vigotski (1997) para educação da criança com deficiência, faz-se necessário o conhecimento do seu desenvolvimento, não sendo importante a deficiência em si, mas as reações que nascem na personalidade desses indivíduos durante o processo

de desenvolvimento, em resposta às dificuldades apresentadas por eles. Concorde-se com Vigotski (2010) que há potencialidades e capacidades nas pessoas com deficiência, mas entende-se que para poderem desenvolvê-las, devem-lhes ser oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Em relação à deficiência intelectual, Vigotski (2010, p. 389) afirma que:

As deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acumulação da experiência individual. Essas crianças costumam ser lentas em termos de formação de novos reflexos condicionados e, por consequência, são antecipadamente limitadas em termos de possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diversificado e complexo. Por isso é tarefa natural da educação de tais crianças estabelecer aquelas reações vitais sumamente importantes para a vida, que poderiam realizar uma adaptação mínima das crianças ao meio, fazer delas membros úteis da sociedade e criar para elas uma vida dotada de sentido e com trabalho.

Com isso, devem-se respeitar as diferenças, necessidades individuais e proporcionar uma educação voltada para a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, visando melhores possibilidades de desenvolvimento. Essa criança não é somente constituída com carências e dificuldades, seu organismo estrutura-se como um todo único, cuja personalidade está sendo equilibrada em diferentes aspectos e compensada para os processos de desenvolvimento. Nesse aspecto, é importante um currículo, que crie possibilidades de novas descobertas, estimule e acredite nas capacidades dos alunos. Neste contexto concorda-se com Carvalho (2019, p. 50):

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e do como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo do desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem.

Conforme Oliveira e Machado (2007), as adaptações curriculares em sentido amplo configuram como modificações

organizativas, no que se refere aos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização do tempo, na forma de condução das estratégias de avaliação para que assim todos os alunos com deficiência sejam atendidos em relação à construção do conhecimento. Portanto, a partir da avaliação diagnóstica destes alunos, o docente vai implementando as adaptações curriculares necessárias para o favorecimento da aprendizagem deles, sendo relevante que o professor tenha conhecimentos específicos voltados para propiciar o desenvolvimento de estratégias que respeitem a singularidade de cada aluno (PAIXÃO, 2018).

Os indivíduos constituem-se e desenvolvem-se nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas, dando relevância ao papel do outro e da linguagem nos processos mediados. A aprendizagem ocorre, a partir do processo no qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, com base nas relações estabelecidas com a realidade social, o meio ambiente e com os outros indivíduos. (VIGOTSKI, 2007). Partindo deste pressuposto, entende-se que os saberes docentes e a gestão de classe são elementos que devem ser conhecidos, analisados e construídos para que esse profissional consiga construir boas práticas pedagógicas e, por conseguinte, maior qualidade em suas ações docentes, pois conforme Gauthier et al. (1998) é fundamental o conhecimento dos elementos dos saberes docentes, que permitam que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência.

É relevante citar o documento Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2003), que ressaltou pontos essenciais para uma educação inclusiva, destacando as atitudes positivas da escola na diversificação e flexibilização no processo ensino aprendizagem, de modo que atenda as diferenças individuais, a substituição de uma visão uniforme do currículo por uma concepção de um currículo aberto e com propostas diversificadas e, ainda, a possibilidade da inclusão de professores especializados, serviços de apoio para o favorecimento do processo educacional.

Nesse documento existe a divisão das adaptações curriculares em “adaptações curriculares significativas”, que podem ocorrer em nível de organização curricular de competência das instâncias

político-administrativas e as “adaptações não significativas ao currículo”, que geralmente são de competências da equipe escolar e do professor, caracterizando-se por atividades organizativas relativas aos objetivos e conteúdos, metodológicas e avaliativas (ARANHA, 2003).

No percurso prático, há múltiplos determinantes apoiados em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e de condições físicas, que viabilizam as aprendizagens dos alunos. Portanto, compreender e respeitar as diferenças individuais pressupõe não somente definir um método de ensino aplicável a todos os estudantes. Ao contrário, a proposição é diversificar, ao máximo, a intervenção pedagógica, ajustando às características de cada um e segundo a natureza de cada objeto de conhecimento (CARVALHO, 2019).

Assim, pressupõem-se modificações necessárias conforme as adaptações curriculares e que sejam na base dos planejamentos educativos, nos conteúdos, na organização das atividades, sejam elas de forma plena ou em parte delas, mas isso não sugere o esvaziamento ou o empobrecimento deste currículo. Ressalta-se, que o entendimento é de que o currículo seja flexível, mas que não tenha diminuição de conteúdo, sendo essenciais adaptações nos elementos básicos do currículo escolar, currículo de classe e no currículo individual daquele aluno, de forma que o atenda, mas que não afete o ensino básico do currículo oficial. Portanto, considerase que as práticas curriculares são ações manifestadas dentro do espaço educativo e como tal precisam ser compreendidas em razão destas relações (SACRISTÁN, 2000; OLIVEIRA; MACHADO, 2007; MENDES, 2008).

É importante colocar, que as expectativas de aprendizagem dos alunos perpassam pelo currículo escolar, sendo isso decisivo no seu desenvolvimento. O olhar analítico acerca do currículo é um desafio de todo educador, que propõe uma prática inclusiva, tendo em vista o que ressaltou Veiga Neto (2013, p. 163):

Hoje é trivial dizermos que, mais do que um conjunto organizado de saberes e correlatos procedimentos- os quais, para sintetizar, vão do planejamento à execução e da execução à avaliação daquilo que é ensinado e aprendido- o currículo, esse artefato

inventado na passagem do século XVI para o século XVII, vem desempenhando um papel fundamental na constituição das subjetividades modernas.

Diante do exposto, tem-se o seguinte problema de pesquisa: Como ocorrem as adaptações curriculares no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual da rede pública municipal? O objetivo foi analisar as adaptações curriculares direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual na rede pública de São Luís.

METODOLOGIA

Este artigo compreende parte da Dissertação defendida pela autora e orientação da coautora, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), através do parecer consubstanciado nº 3.747.707, atendendo as determinações da Resolução CNS nº 510/16 e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2016).

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva e de campo, de abordagem qualitativa com base em elementos do método dialético. Cita-se a relevância da tipologia da pesquisa exploratória nas ciências sociais, pois são geralmente utilizadas quando as questões de interesse se referem ao como e ao por que e quando o foco é direcionado ao fenômeno contemporâneo em um contexto natural (GIL, 2002). Neste propósito, a pesquisa descritiva tem como objetivo conhecer o fenômeno e descrever suas características, estabelecendo as relações entre as variáveis, mas podem ir além, pretendendo determinar a natureza de tais relações. Utilizou-se a pesquisa de campo, com o objetivo de alcançar informações acerca do problema, no qual se busca uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A pesquisa qualitativa se caracteriza pela não preocupação com o quantificável ou com a representatividade numérica, mas sim com a compreensão das relações sociais, com a organização dos grupos sociais (MINAYO, 1994).

Optou-se pela escolha das entrevistas semiestruturadas com as professoras selecionadas, pois conforme Duarte (2004, p. 215) “são fundamentais quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais bem específicos”. A entrevista semiestruturada, neste estudo foi elaborada com questões estruturadas e previamente estabelecidas, mas flexíveis com determinada articulação interna.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionadas 14 professoras lotados em (02) duas escolas da Rede Municipal de Educação de São Luís, que conforme o Censo Escolar de 2018, possuíam o maior quantitativo de matrículas de alunos com diagnóstico de DI. Neste universo, 100% identificase como do sexo feminino, com a média de idade de 45,3 anos, 71,44% possui curso de Pedagogia. Relataram ter graduação distinta a esta, quatro (28,56%), sendo uma (7,14%) em Ciências; outra (7,14%) em Biblioteconomia; uma (7,14%) em Educação Física e outra (7,14%) em Normal Superior. Observou-se que a formação inicial não apresentou uma diversidade, considerando a predominância da graduação em Pedagogia, o que era esperado.

Em relação a curso de pós-graduação, (90%) das professoras possui formação Lato Senso e que somente duas das docentes (14,28%) realizam Pós-Graduação Stricto Sensu. Relataram, ainda, ter formação específica na área da Educação Especial, sete (50%) das docentes, das quais três (21,42%) disseram ter realizado curso de AEE. Com a intenção de preservar as identidades dos participantes da pesquisa, foram identificados pela letra P (Professora) e, após tal padronização, acrescentaram-se as numerações em ordem crescente, ficando de P1 a P14.

Observou-se que (85,72%) onze professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P14), acreditam na existência de adaptações curriculares nos planejamentos didáticos direcionados aos alunos com deficiência intelectual com vistas a promover acessibilidade curricular aos mesmos. Conforme as professoras estas ações perpassam pela análise do currículo escolar até a organização do material didático, conforme a realidade de cada aluno. Compreende-se a relevância das adaptações curriculares na

prática pedagógica direcionada aos alunos com deficiência intelectual, nas suas disposições para o alcance de aprendizagens significativas deste público.

Ao examinar os posicionamentos das participantes desta pesquisa, pode-se ter uma noção de como são pensadas e organizadas as adaptações curriculares nos planejamentos das aulas. Destaca-se que os alunos participavam das mesmas aulas que os outros alunos, embora houvesse o reconhecimento nos relatos das professoras da defasagem em relação às aprendizagens definidas para o ano cursado. Conforme o relato de P7 existia a intenção em fazer ajustes dos conteúdos, a partir dos níveis de aprendizagem dos alunos, através das adaptações curriculares. Foi enfatizada por P10, a preocupação de promover a acessibilidade curricular para que os alunos com DI conseguissem atingir os objetivos propostos, participando ativamente das atividades pretendidas e de fato houvesse aprendizagem por parte deles. P11 mencionou a relevância dos processos de mediação realizados por ela, a partir de atividades diferenciadas, que consideravam o nível de desenvolvimento do aluno.

Compreendeu-se a relevância das adaptações curriculares na prática pedagógica direcionada aos alunos com deficiência intelectual, nas suas disposições para o alcance de aprendizagens significativas deste público. Entende-se que ocorre a adoção de adaptações curriculares e de acessibilidade curricular nos planejamentos das aulas, conforme as verbalizações apontadas na categoria de adaptações curriculares nos planejamentos das aulas. As modificações de pequeno porte adotadas pelas professoras tiveram como propósito adaptações curriculares na base dos planejamentos educativos, nos conteúdos, nas organizações das atividades, algumas vezes de forma plena, outras parcialmente.

Considerando o caráter flexível do currículo, no sentido de observar que mesmo sendo essenciais tais adaptações nos elementos básicos do currículo escolar, currículo de classe ou o currículo individual daquele aluno, com o objetivo de dar respostas a ele, isto não significava empobrecimento do currículo e não afetava o ensino básico do currículo oficial (OLIVEIRA; MACHADO, 2007).

A questão acerca do planejamento das aulas, contendo adaptações curriculares direcionadas a estes alunos, (14,28%) dois

docentes, P12 e P13, sinalizaram a relevância na definição dos critérios para a realização das adaptações curriculares, considerando que o trabalho não tem um protocolo pronto, mas sim critérios com base nos níveis de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Conforme os relatos de P12 e P13, nos planejamentos das aulas havia sempre a garantia de espaços destinados às adaptações curriculares direcionadas aos alunos com DI. P12 afirmou que utiliza um protocolo pronto para o trabalho educativo, embora não acreditasse neste protocolo. Acrescentou utilizar critérios para realizar as adaptações, mas não fez maiores especificações sobre os protocolos pré-estabelecidos e nem sobre os referidos critérios. Compreende-se que a prática docente direcionada ao aluno com DI, deve dispor de adaptações curriculares.

Nesta perspectiva de refletir sobre o currículo para a escola inclusiva, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação, tendo como égide o avanço acadêmico deste aluno na escola regular. Neste documento, apresentam-se as adaptações curriculares voltados para a necessidade de adequar os objetivos e critérios de avaliação, como forma de atendimento à diversidade nos planos dos alunos em uma sala de aula (BRASIL, 1997).

Percebeu-se que (85,72%) doze docentes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P12, P13 e P14), utilizavam atividades pedagógicas diferenciadas e adaptações curriculares relacionadas às estratégias de ensino e ao conteúdo. Observou-se a referência da organização da atividade pedagógica diferenciada para que fosse possível a inclusão do aluno com DI, sendo relatadas as diversas formas de adaptar o conteúdo para favorecer sua acessibilidade, propiciando os ajustes das atividades e suas respectivas adaptações com vistas a desenvolver as competências dos alunos, tendo como referência para organizá-las, o nível de conhecimento do aluno acerca do conteúdo proposto para aquela aula e uma rotina de gestão de classe bem definida.

Analisando a fala de P1, observou-se a referência da organização da atividade pedagógica diferenciada para que fosse possível a inclusão do aluno com DI. Essa professora ressaltou as diversas formas de adaptar o conteúdo para favorecer sua acessibilidade.

Segundo Paixão (2018), o currículo exerce o papel de guia nas orientações às ações docentes nos diversos níveis de ensino, norteando o quê, quando, como ensinar e avaliar, com a premência de ser construído conjuntamente ao projeto político pedagógico da escola. Neste pressuposto, pode-se estabelecer a vinculação entre a aprendizagem e o currículo escolar, pois a forma como está organizado, corresponde à estruturação do trabalho docente.

A partir do relato de P2, notou-se que esta propiciava os ajustes das atividades e suas respectivas adaptações com vistas a desenvolver as competências dos alunos, tendo como referência para organizá-las, o nível de conhecimento do aluno acerca do conteúdo proposto para aquela aula e uma rotina de gestão de classe bem definida. Fator que conforme Gauthier (1998) revela-se como elemento variável, que mais determina esta aprendizagem. Para ele a rotinização de atividades torna os procedimentos mais compreensíveis e permite que as relações entre docentes e alunos ocorram mais harmonicamente.

A professora (P4), também, retratou a preocupação no planejamento de atividades pedagógicas diferenciadas e diversificadas, mas sempre preservando o currículo comum desenvolvido na sala por todos. Exemplificou as estratégias viáveis, na perspectiva de atender as diferenças individuais encontradas na sua sala de aula.

Observou-se que (7,14%) uma professora, abordou a existência de dificuldades na realização de adaptações curriculares, mas que mesmo assim realizava as adaptações nos seus planejamentos didáticos e outra (7,14%) professora discorreu sobre a relevância dos processos de mediação docente nas atividades pedagógicas adaptadas aos alunos com DI. Em relação aos processos de mediação docente, Vigotski (2007) enfatiza o trabalho docente no estímulo de situações de aprendizagem e que o docente exerce um papel significativo de interferência na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não aconteceriam de forma espontânea.

Ressalta-se que treze (92,86%) docentes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13 e P14), utilizavam como critérios para organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares, as avaliações dos níveis de desenvolvimento e aprendizagem do aluno e o currículo escolar. As professoras citaram a relevância de

avaliar o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos para organização das atividades e a necessidade de adaptações curriculares. Segundo Vigotski (1997) para a educação da criança com deficiência, é necessário o conhecimento do seu desenvolvimento e as reações originadas na personalidade desta criança durante o processo de desenvolvimento, tendo como pressuposto, que sua constituição não é somente de dificuldades e carências, mas que sua personalidade está sendo equilibrada em sua amplitude e, também, compensada para os processos de desenvolvimento.

Uma professora, P10, (7,14%) apontou a utilização da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2019) como critério para organização do seu fazer docente, no tocante às atividades pedagógicas e adaptações curriculares, demonstrando, também, inquietação nos resultados das avaliações externas realizadas pelos sistemas de ensino. Concorda-se ser importante considerar o olhar pedagógico sobre os componentes curriculares a serem trabalhados com os alunos, traduzindo-se nas finalidades educativas e em análises na melhor sequência da organização dos conteúdos curriculares, entendidos como o conjunto de conhecimentos de que o aluno se apropria, constrói e reconstrói (CARVALHO, 2019).

Observou-se que 100% das docentes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13 e P14), disseram direcionar e adaptar as atividades aos alunos. Analisando a fala da professora (P5), esta enfatizou a natureza das atividades diferenciadas, relatando a importância de preservar o mesmo o conteúdo (assunto trabalhado) para toda turma. A professora (P13) afirmou que há um planejamento específico para os alunos com deficiência intelectual, muito embora tenha citado que o momento da explicação do conteúdo, seja feito para todos os alunos simultaneamente e que somente difere na aplicação da atividade pedagógica, fazendo a orientação e acompanhamento individual ao aluno com deficiência intelectual. A professora (P8) demonstrou com mais riqueza de detalhes as atividades direcionadas e diferenciadas a estes alunos, em que afirmou adequar os conteúdos trabalhados, a partir de uma diversidade de recursos didáticos pedagógicos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) preveem e proveem acerca da organização das classes comuns para o pleno atendimento das necessidades educacionais

dos alunos, destacando as flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o sentido prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados. A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) assegura aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para o atendimento as suas especificidades.

Percebeu-se que as atividades planejadas a esses alunos são diferenciadas, muitas vezes com utilização de recursos pedagógicos ou materiais didáticos distintos dos demais alunos. Importante destacar a pertinência de um planejamento educativo com perspectivas de transformações dos processos de exclusão, de forma que aviste possibilidades desde os objetivos propostos e perpassa pelos ajustes nas estratégias de ensino, a partir do perfil da turma e do aluno com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se analisar as adaptações curriculares no processo de inclusão escolar direcionadas aos alunos com deficiência intelectual da rede pública municipal de São Luís, tendo em vista que todo aluno tem direito a aprendizagem e desenvolvimento educativo desde a sua infância, sendo previsto esses direitos por uma gama de leis e decretos nacionais.

A partir das entrevistas semiestruturadas, as professoras refletiram sobre o caráter flexível do currículo, no sentido de observar que mesmo sendo essenciais tais adaptações nos elementos básicos do currículo escolar, currículo de classe ou o currículo individual daquele aluno, não se pode incidir na carência do currículo, mas na sua efetividade. Ressalta-se que as práticas pedagógicas compreenderam adaptações curriculares de pequeno porte, organizadas com vistas à promoção de acessibilidade curricular aos alunos, bem como se basearam nas adequações dos planejamentos educativos, nos conteúdos e nas atividades pedagógicas direcionadas aos alunos com DI.

Os dados demonstraram que as adaptações curriculares utilizadas pelas professoras com intenção de práticas inclusivas aos alunos com DI foram organizadas de maneira diferenciada e

diversificada, mas sempre com a perspectiva de preservação do currículo comum. Para a organização dessas ações, professoras buscavam o reconhecimento do perfil do aluno, os componentes curriculares a serem desenvolvidos e recursos pedagógicos específicos para aplicação destas adaptações.

Em relação aos critérios utilizados pelas professoras nos anos iniciais do ensino fundamental público ludovicense na organização das atividades pedagógicas e adaptações curriculares para a inclusão desses alunos, os dados revelaram que as mesmas optavam por definir adaptações curriculares de forma individualizada, considerando o nível de conhecimento do aluno, em relação as áreas de conhecimento na busca de uma rotina pedagógica definida e organizada para a estimulação das competências de habilidades destes alunos.

Os desafios destacados pelas professoras tratam sobre as necessárias implementações e adequações da formação pedagógica para colaborar com a construção de experiências voltadas para viabilização de práticas mais inclusivas. E, ainda, melhores condições nas estruturas físicas e maior quantitativo de materiais pedagógicos mais adequados para atender as individualidades dos alunos com D.I. Ressalta-se que há um empenho das professoras sobre a construção de práticas pedagógicas a partir de processos de adaptações curriculares, voltadas ao processo de inclusão dos alunos com DI, bem como esforços do sistema público municipal em relação à garantia de direitos para o acesso e permanência dos alunos com DI na Educação pública.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Arquivos do programa de formação:** módulo VII. Chapecó: UFFS, 2014. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-deformacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>. Acesso em: 10 set. 2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2003. (Saberes e Práticas da Inclusão, 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 10 janeiro de 2022.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. (2016). **Resolução nº 510/2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. acesso em: 24 Abril 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br>

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CARVALHO, Edler Rosita. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Edler Rosita. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, Edler Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CARVALHO, Mariza Borges Barbosa Wall de et al. (org.). **Educação básica, educação superior e inclusão escolar**: pesquisas, experiências e reflexões. Niterói: Intertexto, 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Ijuí: Editora da Unijui, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 de março de 2022

GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Desafios para a política e a pesquisa em Educação Especial no Brasil. *In*: ALMEIDA, Maria Amélia et al. **Temas em educação Especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília, DF: Junqueira Marin, 2008.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala como objeto de estudo. *In* BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas em análise. Araraquara: Junqueira & Martins, 2008.p. 251 -300.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Conferência Mundial de Educação Especial, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

OLIVEIRA, Eloíza de; MACHADO, Katia da Silva. **Adaptações curriculares**: caminho para uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 36-95.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares de Teresina para os alunos com deficiência intelectual**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade do Piauí, Teresina, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Quantitativo de Professores (1º - 5º ano)**. São Luís: SEMED, 2019.

Veiga Neto, Alfredo. Delírios avaliatórios: O currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In* FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Pacheco Augusto; SALES, Resende Shirlei (org.). **Currículo: Conhecimento e avaliação, divergências e tensões**. Curitiba:PR CRV, 2013. P. 157-175.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semiónovic. Fundamentos de defectologia. *In*: VIGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. t. 5.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.012)

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL SOB O VIÉS DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Suzanli Estef

Doutora pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, PROPED/UERJ, suzanli_estef@hotmail.com ;

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Doutora pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, , PROPED/UERJ, cristinaangelicamascaro@gmail.com

RESUMO

O ensaio aqui apresentado está inserido no projeto que propôs uma investigação voltada para o ensino da leitura, escrita e letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual por meio de um programa de formação continuada. Sendo assim, teve como objetivo desenvolver um programa de formação docente para atuação com planos educacionais individualizados para este alunado. A intenção foi colaborar com a perspectiva da inclusão escolar por meio do desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas que favoreçam esse processo a este público. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, nos pressupostos da pesquisa-ação em todas as fases propostas no estudo, por meio remoto devido a pandemia. A intenção foi desenvolver uma formação para além da descrição de atividades de alfabetização, permitindo que o docente fosse capaz de contextualizar uma prática individualizada conforme as especificidades do alunado. Dessa forma, buscou-se colaborar com a sistematização de ações dialógicas para favorecer o processo de alfabetização

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.012)

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL
SOB O VIÉS DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

de jovens com deficiência intelectual. O protocolo do estudo favoreceu o desenvolvimento das práticas dos cursistas para alfabetizar por meio da mediação tecnológica e do trabalho colaborativo com demais cursistas. Os estudantes com deficiência intelectual participantes do estudo se beneficiaram de atividades pedagógicas no contexto de seu domicílio, por meio da proposta de formação para aplicação de plano educacionais individualizado (PEI), com a mediação de recursos tecnológicos e trabalho colaborativo. O estudo demonstrou uma possibilidade de sistematização do atendimento educacional especializado remoto para o alunado com deficiência intelectual com ênfase em atividades personalizadas.

Palavras-chave: Alfabetização, Deficiência Intelectual, Plano Educacional Individualizado.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional contemporâneo enfrenta desafios para ressignificar nossas escolas no paradigma da educação em uma perspectiva inclusiva. Acompanhando movimentos educacionais mundiais, nos últimos anos nosso país vem, por meio de um arcabouço legal, transformar nossas escolas em ambientes que abarquem a diversidade dos estilos de aprendizagem humana (BRASIL, 2009, 2015).

O movimento para transformar espaços educacionais em ambientes mais inclusivos requer ações além do preconizado no cenário legal, ou seja, envida esforços de toda a comunidade escolar para que a inclusão possa fazer parte do seu cotidiano. Entendemos que a inclusão escolar somente pode ser uma realidade quando essa escola contemporânea cumprir o seu papel para todos os estudantes, isto é, ser um espaço que vai além da transmissão de conhecimentos e consiga incluir socialmente. A inclusão na escola acontece quando o estudante tem além do acesso, a oportunidade de participar e construir conhecimentos que incidirão em um desenvolvimento do cidadão que possa contribuir com a sociedade e realizar seus sonhos enquanto ser humano.

Neste ensaio buscamos nos dedicar a apresentação de uma ação voltada para o processo de inclusão do alunado com deficiência intelectual e as questões relacionadas ao suporte especializado nesse processo. Estes estudantes por sua condição intrínseca, oriunda do déficit intelectual, ainda encontram muitas barreiras para a escola se torne um espaço inclusivo. Na perspectiva da inclusão, a escola precisa se ressignificar para atender às necessidades específicas do estudante, porém o que temos visto é que no caso de alunos com deficiência intelectual, são escassas as oportunidades de conclusão de um itinerário formativo escolar que possibilite a sua inclusão.

Uma investigação de Meletti e Bueno (2011) apontou que o estudante com deficiência intelectual, dentre o público-alvo da Educação Especial, é o que aparece com maior número de matrículas em nossas escolas. A proposição legal para apoiar o processo de inclusão deste alunado nas escolas comuns é a de que estes tenham acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)

no contraturno escolar (BRASIL, 2009). De acordo com a Resolução n.º 04, esta modalidade

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2009, p.1).

Esta proposta de atendimento para inclusão deste público tem se mostrado incipiente, tendo em vista que o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2020), aponta que o número de estudantes da Educação Especial de 4 a 17 anos que tem acesso às turmas de turmas de atendimento educacional especializado (AEE) aumentou de 37,4% em 2015 para 40,8% em 2019. Mas apesar desse aumento, ainda são escassos os estudos sobre estratégias para formação docente específica para atuação nessa modalidade de AEE.

Além da falta de docentes preparados para este suporte ao estudante com deficiência intelectual, há ainda outras variáveis que se traduzem como entraves para a construção de uma escola que atenda às suas especificidades. Em uma investigação sobre as histórias de vida de jovens com deficiência intelectual, Antunes e Glat (2013,p11) ressaltam:

As políticas inclusivas, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na realidade não traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaço-tempo escolar. As histórias de vida mostram como essa organização é inadequada às necessidades que os alunos com deficiência intelectual apresentam e fica mais evidente quando esses sujeitos avançam para as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Como já pontuado anteriormente neste ensaio, o propósito de uma escola inclusiva é de que ela promova acesso, participação e construção de conhecimentos para todos os estudantes, tendo como objetivo a inclusão social de seus alunos. Para isso, essa escola

precisa se adaptar às características e necessidades específicas de seus alunos para que oferecer condições para o desenvolvimento acadêmico e social do alunado.

Diante da premissa de que não basta uma orientação legal para que nossos sistemas educacionais se transformem, e de que há um agravante no que é proposto como AEE para o alunado com deficiência intelectual, como a dificuldade de operacionalizá-lo e a necessidade de formação docente para estruturar o trabalho pedagógico adequado neste espaço, surge a justificativa para nossa pesquisa sobre essa modalidade de atendimento para o alunado jovem e adulto com deficiência intelectual.

Sendo assim, enquanto pesquisadoras e atuando diretamente com estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual ao longo dos últimos vinte anos, tanto no espaço da escola comum como na da escola especial, percebemos a demanda por uma proposta de alfabetização que tivesse uma prática que se voltasse para as necessidades específicas desse alunado.

O que justifica nossa escolha pela alfabetização é o fato de que saber escrever, e ler e ser letrado são habilidades relevantes em uma sociedade pautada no letramento. A leitura e a escrita são ferramentas essenciais para a participação efetiva na vida social; estas habilidades são fundamentais para todas as aprendizagens necessárias ao longo da nossa vida.

Oliveira e Simões (2021) pontuam que a pessoa com deficiência intelectual precisa ser percebida como um cidadão que possui o direito fundamental de se alfabetizar. Destacam que esses alunos passam anos a fio em bancos escolares sem se apropriarem de maneira autônoma das habilidades de ler, escrever e contar; onde as práticas pedagógicas se resumem a infinitas estratégias de preparação para a alfabetização.

De acordo com Paiva (2009) isso pode ser relacionado a produção do analfabetismo ao investigar a educação de jovens e adultos e concluir que as escolas frequentemente se tornam espaços excludentes para esses jovens e adultos trabalhadores, muitas vezes sendo o próprio culpabilizado pela situação do analfabetismo. Nessa situação também se encontram os jovens com deficiência intelectual, tendo ainda como a culpabilização pelo fracasso no âmbito acadêmico devida a situação de seu déficit cognitivo,

ignorando-se completamente o que se preconiza na educação inclusiva, na qual a responsabilidade por um ensino de qualidade está na busca dessa escola pela eliminação de barreiras e entraves na escolarização dessa população.

A partir dessas ponderações sobre a importância da alfabetização e a necessidade de ir além de políticas, com base na produção de nosso grupo de pesquisa temos percebido uma estratégia pedagógica denominada Plano Educacional Individualizado com um grande potencial para o sucesso acadêmico do alunado com deficiência intelectual (MASCARO, 2017). Embora exista a recomendação para elaboração do PEI para o estudante da Educação Especial, não existem estudos que associem essa estratégia ao trabalho para alfabetizar o estudante com deficiência intelectual.

A Lei Brasileira de Inclusão-Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13146 (BRASIL, 2015), incumbe ao poder público em seu artigo 28, que se assegure, crie, se desenvolva, implemente, incentive, acompanhe e avalie: propostas de aprendizado ao longo da vida, planejamento de estudo de caso para elaboração do plano de atendimento educacional especializado, adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento de aspectos linguísticos, culturais e profissionais; dentre outras medidas.

Dessa forma, nosso projeto surge com o objetivo de implementar e avaliar uma proposta de formação docente para aplicação Plano Educacional Individualizado (PEI) com ênfase na Alfabetização e Letramento. A proposta formativa de caráter teórico prático, foi estruturada de forma remota, inclusive na etapa prática da qual os cursistas aplicavam o PEI com um estudante com deficiência intelectual, sendo assim foi uma formação baseada na mediação tecnológica em todas as suas etapas.

Para a etapa teórica, os colaborativos, planos educacionais conteúdos sobre apropriação do conhecimento, ensino individualizados, desenho universal na aprendizagem, alfabetização e letramento e mediação tecnológica eram priorizados. Na etapa prática os cursistas, divididos em equipes aplicavam o PEI com estudantes com deficiência intelectual a partir do protocolo de aplicação elaborado para o curso. Este atendimento na etapa prática caracterizou-se como um Atendimento Educacional Especializado (AEE) na modalidade remota, uma proposta inovadora tendo em vista a ausência

de um trabalho nesta proposta de interação tecnológica para alfabetizar jovens e adultos.

METODOLOGIA

Este estudo surge, primeiramente com a reflexão do papel da universidade no processo inclusivo de jovens e adultos com deficiência intelectual. A educação inclusiva é uma proposta voltada para que a escola cumpra seu papel social com todos os estudantes. E a universidade com base no seu tripé: ensino, pesquisa e extensão precisa ser um *locus* para a criação de estruturas que apoiem o desenvolvimento de uma nação inclusiva.

A partir de um projeto pesquisa intitulado “Formação docente para o atendimento educacional especializado: o plano Educacional Individualizado (PEI) mediado por tecnologias”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa pelo parecer nº 5.545.037 e de um projeto de extensão denominado “Alfabetização e letramento para estudantes com deficiência intelectual com ênfase no Plano Educacional Individualizado”, foi elaborada uma formação visando o ensino a partir de cursos sobre a aplicação do PEI mediado por tecnologias, a partir de um protocolo específico.

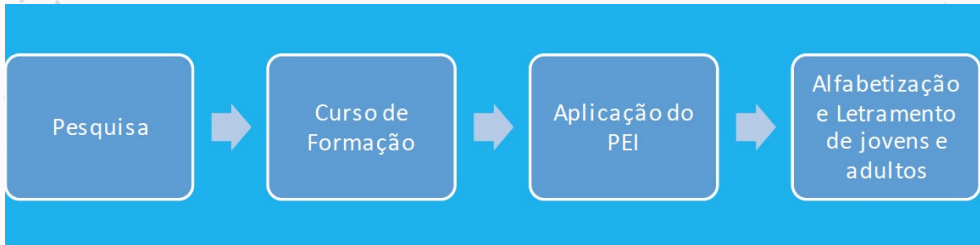
A pesquisa foi desenvolvida nos pressupostos da pesquisa-ação, que se caracteriza pelo potencial de transformação social, ao permitir a emancipação de indivíduos e outras condições que obstruem um processo emancipatório (LORENZI, 2021). No caso buscávamos tanto a emancipação dos estudantes com deficiência intelectual nas questões acadêmicas, como também a criação de possibilidades de prática docente para atender a demanda de alfabetização e letramento desses jovens. Apesar da legislação propor o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a estruturação do serviço e a formação docente para o mesmo é incipiente até o momento.

Ainda segundo Lorenzi (2021), o ponto de partida de uma pesquisa-ação é o agir coletivo em prol de uma ação que objetiva resultados positivos para os atores sociais envolvidos, isto é, para os pesquisados e para os pesquisadores.

Nosso estudo buscou por meio do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão conduzir mudanças necessárias para atender as necessidades específicas de estudantes com deficiência

intelectual e as demandas de formação inicial e continuada de docentes para atuar com esse alunado.

Figura 01- Sequência do estudo, considerando os pressupostos da Pesquisa-ação



Fonte: As autoras (2022)

A figura 01 apresenta como se estruturou nossa sequência metodológica, para tal, o estudo se dividiu em três etapas, a saber:

1ª ETAPA:

- Levantamento, seleção e análise de artigos científicos nacionais sobre alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual; com a finalidade realizar uma revisão integrativa sobre o tema e fundamentar teoricamente o material produzido no estudo.
- Divulgação pelas redes sociais da oferta do curso de formação sobre PEI e Alfabetização.
- Contato via *Whatsapp*¹ com a direção da unidade escolar Caep Favo de Mel da rede FAETEC que atende estudantes jovens e adultos com deficiência.
- Troca de e-mails com direção e coordenação do Caep Favo de Mel para apresentação da proposta de pesquisa e solicitação de autorização para captar estudantes matriculados para participarem do estudo.
- Elaboração com a equipe da proposta de formação docente sobre o Plano Educacional Individualizado para o estudante

1 Aplicativo que permite o envio e recebimento de mensagens de áudio, texto e vídeo pela internet via smartphones e computadores.

com deficiência intelectual com ênfase na Alfabetização e Letramento.

2ª ETAPA:

- Aplicação da formação docente.
- Organização dos procedimentos e instrumentos de coleta dos dados como, por exemplo, inventário de observação participante, roteiro para entrevistas semiestruturadas, elaboração das propostas do Plano Educacional Individualizado.
- Orientação para os cursistas da formação docente na elaboração e aplicação de Planos Educacionais Individualizados para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual.
- Avaliação da proposta de formação continuada.

3ª ETAPA:

- Análise dos dados coletados de acordo com o objetivo do estudo.
- Validação do protocolo para aplicação do Plano Educacional Individualizado para estudantes com deficiência intelectual com ênfase em Alfabetização e Letramento.
- Elaboração de relatórios de pesquisa.
- Elaboração de um vídeo instrucional do protocolo para aplicação do Plano Educacional.
- Devolutiva dos resultados para comunidade escolar envolvida com os estudantes participantes com o objetivo de realizar uma avaliação e discussão coletiva sobre os dados obtidos na pesquisa.
- Apresentação da pesquisa em eventos científicos.
- Elaboração do relatório final e publicação de artigos com os resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta formativa buscou conciliar o conteúdo teórico e sua aplicação prática, visando criar o espaço para a *práxis* em relação a proposta do PEI e dos processos relativos à alfabetização e ao letramento. Nesse sentido selecionamos dados referente a atuação com um estudante com deficiência intelectual, considerado o aluno piloto, a fim de exemplificar algumas ações dentro do escopo proposto do curso.

O aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, o qual vamos denominar como Mauro tem Síndrome de Down, possui 28 (vinte e oito) anos de idade e estuda no Centro de Apoio Especializado à Educação Profissional Favo de Mel, unidade escolar da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec). Foi inserido no mercado de trabalho, o que gerou a necessidade de práticas voltadas para sua adaptação ao novo ambiente e desafios da nova realidade laboral.

Neste sentido, o Plano Educacional Individualizado foi elaborado priorizando suas necessidades laborais através de atividades que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizado para atuação no seu posto de trabalho. Foram elencados objetivos com foco na sua permanência no emprego, desenvolvimento de potencialidades e autonomia social. As atividades personalizadas foram aplicadas via Plataforma Google Meet e em atividades desenvolvidas no Google Forms.

A etapa prática da formação seguia um protocolo para que os cursistas aplicadores do PEI pudessem atuar com os estudantes, em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação, permitindo a reflexão para cada ação planejada e aplicada. O trabalho com Mauro teve início com uma sequência de quatro entrevistas por meio do Aplicativo *WhatsApp* e dois encontros pela Plataforma de videoconferência *Zoom*, tendo como participantes: o aluno, sua responsável, e a própria equipe. Nesse momento, de acordo com as necessidades do sujeito e considerando o que ele já sabia e o que ainda precisava apreender e consolidar, foram traçados metas e objetivos de acordo com os seus ritmo e interesses.

A partir disso, foram elaboradas quatro atividades para aplicação remota, considerando o que foi investigado na anamnese e o objetivo geral do seu PEI, que foi o de desenvolver atividades que

favoreçam a construção da leitura e escrita alinhando as necessidades do seu cotidiano laboral e atividades sociais.

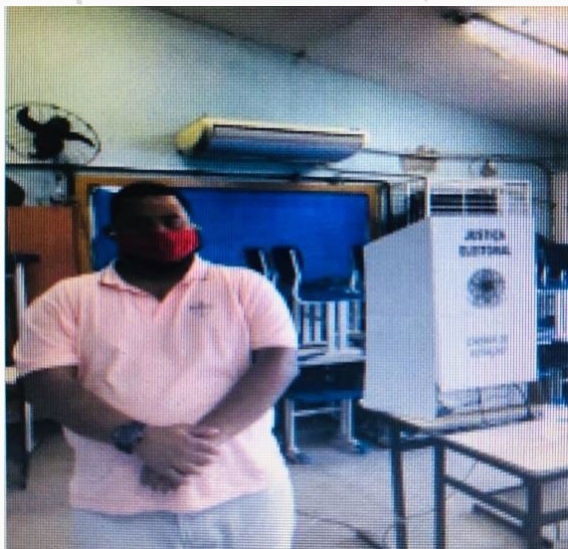
Usando como suporte o uso dos meios eletrônicos, foi planejado o trabalho referente a identidade do aluno, enquanto sujeito, que precisava compreender o contexto da nova fase que estava sendo inserido, ou seja, o mercado de trabalho. Dessa forma, foi traçado como objetivos o aprofundamento da leitura e escrita, escrita do nome completo e da sua data de nascimento, sua filiação, aprimoramento da assinatura pessoas, reconhecimento e transcrição das letras de imprensa maiúscula e minúscula, a consciência da função do documento e conseqüentemente a sua relação para o exercício pleno da cidadania.

Como o PEI foi aplicado no mês de novembro, e este foi permeado pelo período eleitoral (2020) incluímos atividades relacionadas à cidadania. Nesse intuito foi trabalhada a importância desse momento, assim como a função do prefeito, do vereador e as orientações para o dia da eleição. Com o objetivo de participar sempre de forma colaborativa, a mãe do aluno enviou aos professores com antecedência a cópia da identidade e da certidão de nascimento do aluno. Com base nesses documentos, foram elaboradas atividades no Google Forms com nome completo, nome do pai, nome da mãe e data de nascimento; os documentos usados no dia da votação e as orientações dadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), para a segurança pessoal e coletiva diante do contexto da pandemia, para serem tomadas no dia das eleições.

Como resultado, destacamos o exercício do papel político e social exercido pelo aluno durante o pleito eleitoral quando cumpriu com louvor o seu papel de cidadão, ao comparecer às urnas e depositar de forma autônoma e consciente o seu voto àquele que foi escolhido por ele para representá-lo no poder executivo e legislativo.

Para, além da aplicação do PEI, a dinâmica que é retratada alcançou também a família do sujeito e permitiu a construção de um trabalho colaborativo entre os diferentes agentes. Uma vez que com o uso das tecnologias digitais nesse novo viés de aplicação do PEI, surge a necessidade de instruir o aluno e sua família nesse uso, uma vez que esta ferramenta se torna o principal elo entre o processo de ensino e aprendizagem.

Figura 02 - Aluno exercendo a sua cidadania (eleições de 2020)



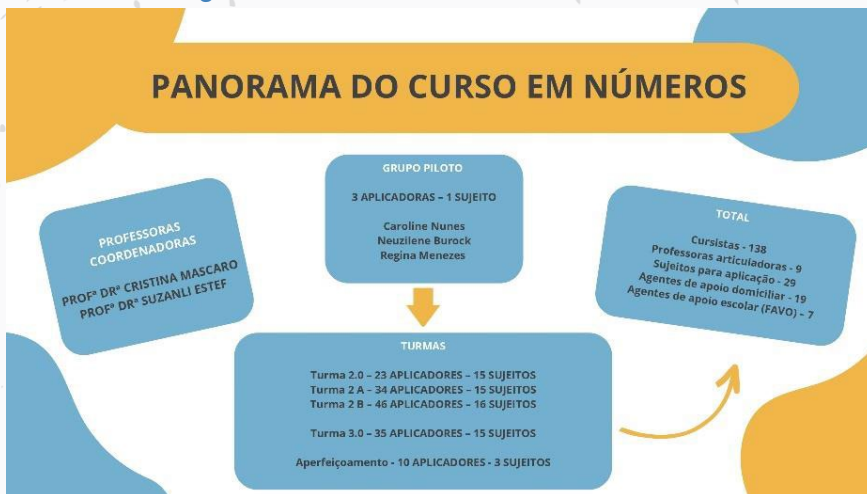
Fonte: Banco de dados da pesquisa (2020)

Os conteúdos iniciais tiveram desdobramentos dentro dessa perspectiva e novos conceitos, valores, aplicações, tomaram espaços primordiais dentro do cotidiano desse aluno e o uso das tecnologias passam a desenvolver outras funções além das práticas elencadas inicialmente. O uso do celular e do computador, por exemplo, tomaram uma grande importância e valorização no contexto, educacional, familiar, social e político do aluno in foco.

Com o uso de aplicativos e plataformas digitais, o sujeito e sua família tiveram a oportunidade de minimizar distâncias no atual período da pandemia, estreitar laços entre amigos distantes, registrar sua participação como cidadão no pleito eleitoral, participar de ações culturais e acadêmicas de forma virtual.

Conforme explicitado acima exemplificamos a dinâmica do curso com o primeiro participante, considerando-o aluno piloto, o qual sua participação se perpetua até os dias atuais. Em um cenário geral do curso, considerando a formação docente para aplicação Plano Educacional Individualizado (PEI) com ênfase na Alfabetização e Letramento, a Figura 3 demonstra o panorama do curso em números até a presente data.

Figura 03 – Panorama do curso em números



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2022)

Consolidando a importância do trabalho personalizado no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, suscitamos a importância da continuidade da aplicação do Plano Educacional Individualizado dentro da modalidade virtual e híbrida, de forma que esse viés, ora implementado num caráter de urgência venha consolidar o seu importante papel na quebra de paradigmas constituído ao longo dos tempos de que o suporte deste alunado só seja possível no formato presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional atual exige o atendimento às demandas para que a escola cumpra sua missão de promover uma educação de qualidade para todos, contribuindo assim para uma sociedade mais justa, com oportunidades de realização para todos. A experiência aqui relatada visa contribuir com parte dessas demandas contemporâneas.

Por meio de uma proposta formativa inédita na qual pautamos o compartilhamento de conhecimentos com docentes para atuação com o alunado que ainda não se apropriou de habilidades básicas como a alfabetização e o letramento. Sabe-se que há um número expressivo de alunos com deficiência intelectual que, apesar de

anos na escola, não se apropria destas habilidades tão relevante em uma sociedade grafocêntrica. A leitura e a escrita, assim como o uso social destas habilidades são habilidades básicas para aprendizagens posteriores. Neste contexto, também torna-se essencial a aprendizagem relativas ao uso das tecnologias para inserção no mundo digital.

Acreditamos que uma alfabetização inclusiva está diretamente relacionada ao desenvolvimento da humanidade, permitindo apropriação de tecnologias digitais, possibilidades de participação política e social, conforme apresentado no relato sobre o trabalho com o estudante Mauro. Nesse sentido também cabe destacar a pesquisa-ação como uma opção metodológica para formação docente contemporânea, pois permitiu com todos os interessados (professores cursistas, estudantes com deficiência intelectual cursistas) com intuito de colaborar com a validação de uma proposta diferenciada para desenvolver habilidades de alfabetização e letramento.

Sendo assim, buscamos no tripé constitutivo da universidade coadunar o que temos pesquisado sobre assunto, buscando o ensino no que se consolida na pesquisa e trazendo a extensão como uma possibilidade de propagar os conhecimentos consolidados para atuação na escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Katiúscia; GLAT, Rosana. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, Anais... Londrina, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução No4**, de 02 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica – na modalidade Educação Especial. 2009.

_____. Lei no 13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. **Pesquisa-ação**: pesquisar, refletir, agir, transformar. Curitiba: InterSaberes, 2021.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional** de Janeiro, Rio de Janeiro, **individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio 2017.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na educação infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Heli Sabino; SIMÃO, Jalmiris Regina de Oliveira. A alfabetização como elemento de inclusão/exclusão: desafios e perspectivas na educação de jovens e adultos. In: SOARES, Ângela Mathylde; CAPOVILLA, Fernando Cesar; SIMÃO, Jalmiris Regina de Oliveira; NEVES, Luís Miguel. **Caminhos da aprendizagem e da inclusão**: entretecendo múltiplos saberes. Belo Horizonte: Artesã, 2021.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alí; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.013)

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS AUTISTAS

[Ariane Luzia dos Santos](#)

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. ariane.santos@unesp.br

RESUMO

O Transtorno do espectro autista (TEA) é um dos transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizado, entre outras coisas, por dificuldades na interação social, por comportamentos repetitivos e estereotipados e interesses restritos. O presente estudo tem como objetivo compreender elementos do processo de ensino e aprendizagem da Matemática para alunos autistas. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa e bibliográfica sobre o tema em questão, em anais de eventos de educação, considerando as duas edições que ocorreram nos anos de 2020 e 2021. O referencial teórico adotado neste trabalho foi a teoria histórico cultural de Lev Vygotsky. Fizemos uma busca avançada utilizando as palavras autismo, autista e TEA, nesta ordem. Os principais resultados da pesquisa indicam que precisamos desenvolver mais pesquisas que versam sobre este tema, considerando a neurodiversidade apresentada no TEA e discutir a temática em encontros educacionais. Além disso, devemos considerar as características e individualidades dos alunos autistas para que as relações sociais e o próprio ambiente escolar possibilitem um melhor entendimento sobre a situação em que se contextualiza o ensino e a aprendizagem da Matemática por estudantes autistas e que faça valer o direito de todos à educação escolar, com garantia de acesso e permanência a um ensino de qualidade que respeite as diferenças.

Palavras-chave: Autismo, Transtorno do espectro autista, Educação Matemática, Educação Inclusiva.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.014)

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA MPBC: MODELOS DIDÁTICOS PRODUZIDOS PARA UM ENSINO INCLUSIVO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Ana Lúcia Biggi de Souza

Professor do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, anabiggi@uesb.edu.br;

Jerry Adriane Pinto de Andrade

Professor do Curso de Odontologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, jerrypa@uesb.edu.br.

RESUMO

Este trabalho refere-se a um relato sobre a experiência vivenciada na disciplina Modelos e Práticas em Biologia Celular (MPBC), no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESB, uma universidade pública no sudoeste da Bahia, Brasil. O objetivo deste é relatar e discutir as razões que levaram à produção de modelos didáticos inclusivos por alunos de Ciências Biológicas na referida disciplina, além de descrever os resultados obtidos nessa experiência, visando deficientes visuais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interventiva. A pesquisa intervenção visa produzir mudanças e transformação, destinadas a melhorias no processo de aprendizagem dos sujeitos (20 estudantes participantes). O instrumento de coleta foi a entrevista semiestruturada. O referencial teórico é a tomada de consciência na Epistemologia Genética. Artigos e trabalhos de outros autores também contribuíram para nossas reflexões. A tomada de consciência ocorre pela capacidade de dialogar, de refletir acerca de sua ação, à qual foi evidenciada na construção de diferentes modelos didáticos e nas verbalizações

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.014)

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA MPBC:
MODELOS DIDÁTICOS PRODUZIDOS PARA UM ENSINO INCLUSIVO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

desta vivência pelos discentes. A ação aqui foi uma ação mental, uma cooperação que permitiu que os sujeitos coordenassem diferentes pontos de vista, e fossem inferindo; e, desta forma, estabelecendo relações, dentro das possibilidades de cada um, até uma estruturação do pensamento, constituindo “novos possíveis”. Podemos constatar que as discussões dos textos, a cooperação nos grupos e a produção de modelos didáticos inclusivos, contribuíram para tomadas de consciências sucessivas, o que implicou numa aprendizagem significativa, ainda que os níveis de aprendizagem tenham sido diferenciados, principalmente em relação aos alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: Materiais didáticos, Tomada de Consciência, Biologia celular, Deficiência visual, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A atuação dos estudantes durante as atividades experimentais exige um saber autônomo, que requer a aprendizagem de habilidades para que possam manipular vidrarias, equipamentos, saber medir, pesar, misturar, manipular com materiais, para a construção de modelos. Essa seria uma primeira forma de conhecimento necessária, mas não suficiente para a tomada de consciência.

Devemos enfatizar que não é o fazer que conduz ao conhecimento científico, ainda que, de um certo modo, constitua uma primeira forma de conhecimento, um *savoir-faire*. É preciso não esquecer que não são as ferramentas científicas (ou seja, o fazer) que impulsionam a evolução da ciência, mas a própria inteligência, ou seja, a relação entre o fazer e o compreender as razões do êxito e do fracasso no fazer. Logo a ciência é maior do que a técnica, e não ao contrário (PIAGET, 1978 a, b).

Como diz Huxley: “experiência não é o que se faz, mas o que se faz com aquilo que se fez” (HUXLEY, 2000). Dessa reflexão podemos extrair alguns princípios para as atividades práticas; elas devem: i) valorizar a reflexão, a compreensão dos fenômenos; ii) organizar atividades em forma de problemas, trazendo novidades e desafios – gerando conflitos cognitivos nos discentes; iii) incentivar a cooperação, através de atitudes questionadoras e diálogos contínuos; iv) incentivar o trabalho em grupo e o *selfgovernment* (ANDRADE et al., 2013).

Apesar da valorização destes aspectos, devemos destacar que o processo de tomada de consciência não se resume a uma simples iluminação, o que implicaria uma mudança conceitual súbita. A conceituação é um processo lento e laborioso, onde Piaget situa o recalçamento cognitivo¹. Entre o sucesso precoce do fazer, e

1 No ensino de Ciências e Biologia, um exemplo de recalçamento pode ser observado durante um exercício de terminologia, quando é exigido do aluno medir a temperatura de ebulição da água, em uma cidade situada acima do nível do mar. Sabendo que água ferve a 100° C (ao nível do mar), ele, ao obter um valor menor, se nega a reconhecer essa perturbação, atribuindo a anomalia a um defeito do termômetro. Em síntese, ao desconsiderar a diferença de temperatura na fervura da água, o sujeito não entra em contradição (ANDRADE, 2013 apud CARVALHO, 2005).

os indícios errôneos da tomada de consciência existem momentos intermediários que apontam para uma consciência incompleta do fazer. Isso, já pressupõe que a tomada de consciência é um processo – logo, sua construção presume diferentes níveis, e, portanto, não pode ser imediata a passagem da inconsciência para consciência; logo, sua construção prevê diferentes níveis (PIAGET, 1978 a, b).

Diante do exposto acima, ainda podemos refletir sobre o processo de tomada de consciência, em relação aos diferentes tipos de deficiências, as limitações reais impostas por cada uma delas e, principalmente, as infinitas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. Por exemplo, para Piaget: “As crianças surdas embora alcancem organizar o mundo no plano-motor, por danos produzidos nos canais auditivos, apresentam dificuldades ou limitações na troca com o meio no plano simbólico ou semiótico. Em função disso, o ritmo de formação do pensamento operatório fica prejudicado.” (MONTROYA, 2011, p. 127).

De qualquer forma, para Piaget todos os sujeitos são capazes de avançar (pessoas com deficiência ou não), e este avanço deve ser procurado na qualidade das interações e nas reais possibilidades de cada um, em cada contexto e temporalidade. Como ressalta, Nunes e Lomônaco (2010) em relação aos alunos cegos: sem negar as suas reais limitações, devemos enfatizar as potencialidades deles, uma vez que tais possibilidades estão frequentemente encobertas pelo manto dos preconceitos, transformando as pessoas surdas, cegas e com deficiências intelectuais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados em segundo plano.

Para Piaget (1976; 1973) dentro das possibilidades de cada um – o que é possível, pode-se avançar atualizando as representações, o que implica um novo possível graças às novas adaptações. Essas por sua vez, imprimem uma transformação nos sistemas de significação (o que sugere uma atualização dos conhecimentos prévios), integrando novos conhecimentos. Esse processo gera tomadas de consciências sucessivas, onde o sujeito amplia seu campo de representação. Assim, o ponto de partida para o planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas deve ser, sempre, a singularidade do sujeito – é preciso oportunizar estratégias pedagógicas diversificadas, com foco em suas reais potencialidades, envolvendo os alunos, e a família.

Sendo assim, este trabalho se justificativa, pois a falta de conhecimento das possibilidades – do possível, em relação aos alunos deficientes e dos mecanismos que propiciam esse avanço – tomada de consciência (ANDRADE et al., 2013; DANIN, RANGEL, BECKER, 2022), fazem com que a deficiência seja considerada por muitos uma incapacidade para aprendizagem, um peso, muitas vezes, no contexto da sala de aula. É neste sentido, que este trabalho tem por objetivos relatar e discutir as razões que levaram à produção de modelos didáticos inclusivos por alunos de Ciências Biológicas na disciplina Modelos e Práticas em Biologia Celular (MPBC), além de descrever os resultados obtidos nessa experiência visando deficientes visuais².

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (DEMO, 1989), cuja metodologia de coleta de dados inspirou-se em uma pesquisa de intervenção. A pesquisa intervenção (OLIVEIRA e FÁVERO, 2009) visa produzir mudanças e transformação, destinadas a melhorias no processo de aprendizagem dos sujeitos participantes, e também, a tomada de consciência dos efeitos desta interferência. As atividades foram conduzidas de forma híbrida (75% presencial e 25% ensino remoto), conforme cronograma (Quadro 1).

2 “O conceito de deficiência visual é mais abrangente visto que engloba não só a cegueira como também a baixa visão. Embora haja quem acredite ser o termo “cego” preconceituoso ou pejorativo, não compartilhamos dessa premissa. Utilizamos a palavra por seu caráter descritivo: cego é aquele que é privado de visão, segundo o dicionário Houaiss. E é dessa realidade que estamos tratando. Não há preconceito na utilização do termo cego. O preconceito está em pressupor que o cego é um sujeito menos capaz” (NUNES E LOMÔNACO, 2010, p. 56).

Quadro 1. Cronograma da disciplina optativa Modelos e Práticas em Biologia Celular no período letivo 2021.1.

| CRONOGRAMA - 2021. 1 | | | |
|---|-----|-----|---|
| Modelos e Práticas em Biologia Celular (OPTATIVA) - 75% presencial e 25% ensino remoto | | | |
| Profa. Ana Lúcia Biggi de Souza | | | |
| DEZEMBRO/2021 – ERE (ensino remoto) | | | |
| 10 | SEX | T | Semana de integração do calouro |
| 17 | SEX | T/P | Apresentação do plano de curso da disciplina |
| FEVEREIRO/2022 – Presencial (a partir deste mês) | | | |
| 04 | SEX | T/P | Apresentação dos materiais disponíveis no Lab. de Biologia. Leitura e discussão de capítulo de livro: Tendências do ensino de biologia no Brasil. KRASILCHIK, M. Práticas de ensino de biologia. |
| 11 | SEX | T/P | Leitura e discussão de capítulo de livro: O aprendizado de biologia. KRASILCHIK, M. Práticas de ensino de biologia. |
| 18 | SEX | T/P | Leitura e discussão de capítulo de livro: Modalidades didáticas. KRASILCHIK, M. Práticas de ensino de biologia. |
| 25 | SEX | T/P | Leitura e discussão de artigo: ORLANDO, T. C. et al. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de biologia celular e molecular no ensino médio por graduandos de ciências biológicas. Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular. |
| MARÇO/2022 | | | |
| 04 | SEX | T/P | Leitura e discussão de artigo. Apresentação dos modelos didáticos e jogos disponíveis no Laboratório de Biologia. |
| 11 | SEX | T/P | Apresentação das propostas a serem desenvolvidas pelas equipes: 1) Evolução das células, 2) Célula vegetal e a organização morfológica dos feixes vasculares, 3) Organização das células animais em tecidos, 4) Organização celular no desenvolvimento embrionário, 5) Microscópio artesanal. |
| 18 | SEX | T/P | Leitura e discussão dos capítulos do livro: Ebook Inclusão, Educação e Psicologia. 4.1) Recursos didáticos no ensino de ciências para uma educação inclusiva. 4.4) A reutilização de materiais na construção de recursos didáticos para estudantes com deficiência visual. |
| 25 | SEX | T/P | Apresentação das propostas nas áreas de Citologia, Genética e Inclusão. |
| ABRIL/2022 | | | |
| 01 | | T/P | Confecção dos materiais didáticos |
| 08 | | T/P | Confecção dos materiais didáticos |
| 22 | | T/P | Confecção dos materiais didáticos |
| 29 | | T/P | Confecção dos materiais didáticos |

CRONOGRAMA - 2021. 1

Modelos e Práticas em Biologia Celular (OPTATIVA) - 75% presencial e
25% ensino remoto
Profa. Ana Lúcia Biggi de Souza

MAIO/2022

| | | | |
|----|-----|-----|--|
| 06 | SEX | T/P | Apresentação dos materiais didáticos produzidos. Discussão sobre a aplicabilidade da utilização dos mesmos |
| 11 | SEX | T/P | Apresentação dos materiais didáticos produzidos. Discussão sobre a aplicabilidade da utilização dos mesmos |
| 20 | SEX | T/P | Avaliação final da disciplina |

Durante a realização da disciplina optativa Modelos e Práticas em Biologia Celular, oferecida no 8º semestre do período letivo 2021.1, para 20 alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, Bahia, os discentes desenvolveram, em grupo³, modelos didáticos visando a proposta de se trabalhar com educação inclusiva. Essa ideia surgiu a partir dos encontros realizados semanalmente durante as aulas teóricas e práticas da disciplina, quando discutíamos estratégias que pudessem facilitar o ensino de Biologia Celular e áreas afins, como a Genética, para alunos do ensino médio e superior portadores ou não de necessidades especiais.

Após a produção dos modelos didáticos no final do semestre, os mesmos foram utilizados por dois graduandos de Ciências Biológicas portadores de deficiência visual, um do primeiro semestre e o outro do penúltimo semestre letivo, a fim de que estes os avaliassem. Os temas abordados foram: 1) Células procariótica e eucariótica, 2) Pele humana e 3) Células vegetais "normal" e plasmolisada. Foi realizada uma entrevista semi-estruturada baseada nos seguintes questionamentos: 1. Estabeleça uma distinção entre célula procariótica e célula eucariótica, 2. Descreva as camadas e estruturas que compõem a pele humana, 3. Qual a diferença estrutural entre uma célula vegetal "normal" e uma célula plasmolisada?,

3 Foram organizados cinco grupos, trabalhando-se com temáticas diversas: Grupo 1: Modelos didáticos para o ensino de citologia; Grupo 2: Histologia animal; Grupo 3: Modelos didáticos para o ensino de botânica; Grupo 4: Tabuleiro de Punnett para o sistema ABO; Grupo 5: Microscópio artesanal (Modelos 4 e 5 não relatados aqui).

4. Qual a sua opinião sobre as atividades didáticas propostas visando a inclusão? Elas são efetivas ou não para o aprendizado?

RELATO SOBRE A CONFECÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PELAS EQUIPES

Ao final da disciplina MPBC, cada grupo entregou um relatório sobre a construção do modelo, justificando o que motivou a produção do material didático. Os títulos dos relatórios foram: (1) Modelos didáticos para o ensino de Citologia, (2) Histologia animal: elaboração de modelo didático visando o ensino-aprendizagem de videntes e deficientes visuais, (3) Modelos didáticos para o ensino de botânica: estratégias para educação inclusiva. Ressalta-se ainda que foram produzidos outros dois relatórios referentes à construção do: (4) Tabuleiro de Punnett para o sistema ABO e (5) Microscópio artesanal, porém os resultados destes não foram incluídos no presente trabalho.

Foram mencionados como objetivos pelas equipes, respectivamente: (1) “facilitar o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o professor de forma pedagógica e objetiva na utilização dessas ferramentas durante suas aulas, que junto com o conhecimento teórico irão possibilitar um melhor aprendizado, tornando possível o entendimento sobre as estruturas e o funcionamento de moléculas microscópicas para pessoas com ou sem deficiências visuais”, (2) “permitir uma melhor abordagem no ensino de características histológicas da pele humana para uma aproximação das formas microscópicas presente nas mesmas, possibilitando assim uma melhor forma de ensino e aprendizagem dos assuntos abordados na área utilizando modelos didáticos”; “buscar alternativas para adaptar as formas microscópicas presentes na histologia para incluir alunos deficientes visuais no ensino-aprendizagem”, (3) “contribuir para o ensino-aprendizagem de botânica; aproximar o discente dos assuntos tratados nas aulas teóricas; enquadrar os modelos em educação inclusiva; facilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência visual”.

Os materiais utilizados e os procedimentos descritos pelas equipes são relatados a seguir:

(1) Modelos didáticos para o ensino de Citologia

Materiais:

Cabeça de boneco de tamanho médio, Espuma de travesseiro, EVA, Miçangas autocolantes, Bola plástica, Pregador, Tesoura, Estilete, Pistola e bastão de cola quente, Biscuit, Cordão de barbante, Boia estilo “espaguete” de piscina, cordão de macramê.

Procedimento:

Para a célula eucariótica, a cabeça do boneco foi aberta com a tesoura e, depois, preenchida com a espuma. Para cobrir a espuma, foi utilizado EVA, a fim de delimitar o citoplasma, recortado no tamanho ideal para encaixar no espaço aberto. Depois, as organelas foram coladas com cola quente; os ribossomos foram representados pelas miçangas; o núcleo foi representado pela bola plástica; o complexo de Golgi foi feito com o biscuit e o retículo endoplasmático foi representado com o cordão. A parte externa da cabeça representa a região da membrana plasmática.

Para a célula procariótica, a boia de piscina foi utilizada para fazer a parede celular, o flagelo e as fímbrias. Na boia foi aberto um espaço com o auxílio do estilete, sendo depois forrado com EVA, para representar o citoplasma. Depois, o cordão de macramê foi colado, para representar o DNA, e, por fim, as miçangas autocolantes, para representar os ribossomos.

(2) Histologia animal: elaboração de modelo didático visando o ensino-aprendizagem de videntes e deficientes visuais

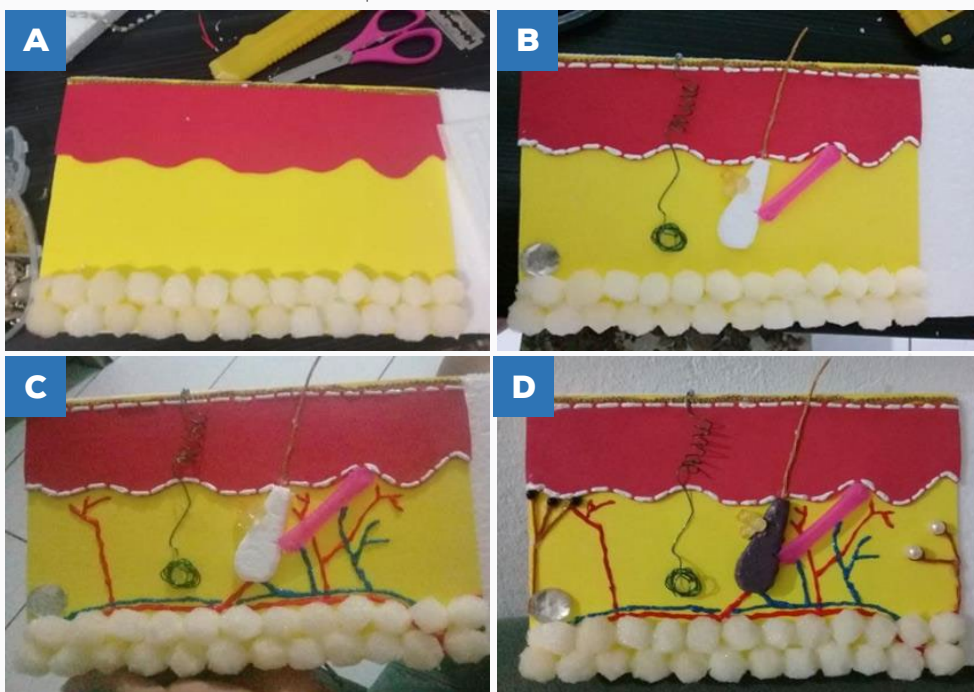
Materiais:

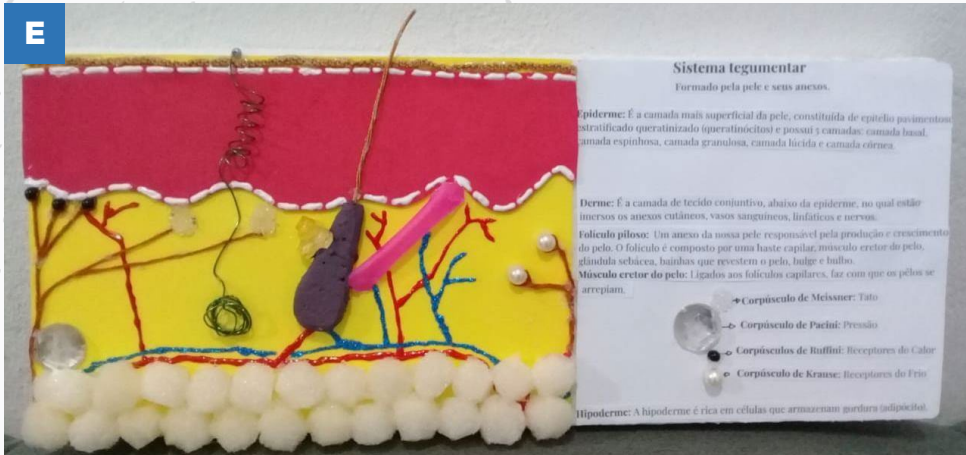
Pistola e bastão de cola quente, Cola branca para papel, Papel cartão, EVA, Cola 3D branca, azul com glitter e vermelha, Linha de crochê, Fio de cobre, Miçangas, Pedaco de espuma, Isopor, Canudo, Tinta.

Procedimento:

O sistema tegumentar foi construído aos poucos sob uma tira de isopor, de tamanho 35 x 15. Neste material colocou-se um pedaço de EVA de cor amarela de tamanho 21x15. Sob o EVA amarelo colocou-se na parte superior, um pedaço de EVA vermelho e um pedaço de linha trançada para representação da epiderme, na parte inferior colocou-se pedaços arredondados de espuma para representação do tecido adiposo (hipoderme). Entre estes dois espaços mencionados, ficou visível o EVA amarelo que foi posto logo de início, este espaço ficou representando a derme (Figura 1A).

Figura 1. Passo a passo referente ao modelo produzido do sistema tegumentar humano (pele humana). (A): Delimitação da epiderme (EVA vermelho), derme (EVA amarelo) e hipoderme (tecido adiposo, camada de espuma em bolinhas). (B) e (C): Início da composição das estruturas da pele. (D) Estruturas detalhadas da pele. (E) Modelo final com as informações (lado direito) sobre as estruturas da pele (foliculo piloso, pelo, glândula sebácea, músculo eretor, glândula sudorípara, veias, artérias, receptores cutâneos e nervos).





A derme é um tecido conjuntivo, e nela estão imersos os anexos cutâneos, vasos sanguíneos, artéria e nervos (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2017). As estruturas (Figura 1D) foram representadas por:

- Para construção do folículo piloso, utilizou-se um pedaço de isopor, que foi pintado e colado na derme, junto a ele colocou-se miçangas para representação da glândula sebácea e do lado oposto colocou-se um pedaço de canudo para representação do músculo eretor, na ponta o folículo piloso foi feito com um fio de tecido, que passa pela epiderme e fica exposto na parte superior para representação do pelo.
- Para representação da glândula sudorípara utilizou-se um fio de cobre de cor verde, a sua base foi enrolada de forma que ficou com formato circular e na parte superior foi feito uma mola, esta parte fica sobre a epiderme enquanto a parte mencionada anteriormente, fica sob a representação da derme.
- As veias e artérias foram produzidas com cola 3D, em cores vermelha e azul, a vermelha é uma cola normal, e a azul possui glitter, a escolha de colas diferentes foi pelo fato de facilitar a percepção de cada uma delas através do tato, a vermelha fica lisa enquanto a azul fica crespada.
- Os receptores cutâneos foram representados com miçangas de tamanhos, forma e cores diferentes, para beneficiar a percepção dos alunos que enxergam e dos que possuem

deficiência visual. Cada receptor está ligado a nervos e estes foram representados por linha de crochê.

- Por fim, colocou-se uma placa ao lado com algumas informações referente à algumas das estruturas presentes no material. E miçangas iguais às que foram utilizadas no modelo para que facilite a identificação, pois do lado de cada uma delas colocou-se o nome de cada corpúsculo que as representam (Figura 1E).

(3) Modelos didáticos para o ensino de botânica: estratégias para educação inclusiva

Materiais:

Pistola e bastão de cola quente, Papelão, Madeira, EVA, Emborrachado, Isopor, Bolinhas de isopor, Tintas verde água e vermelho, Barbante, Plástico bolha, Corante azul de metileno, Papel colante branco.

Procedimento:

As células foram produzidas em uma base de madeira retangular de 64 centímetros, cada célula apresenta aproximadamente 20 cm de diâmetro e 4 cm de altura. Para iniciar a confecção, foi necessário primeiramente, desenhar um heptágono, para se ter a estrutura da parede, a qual foi feita de papelão (Figura 2A), sendo coberta na parte interna por emborrachado na cor amarela, e na parte externa de verde; utilizou-se barbante entre os emborrachados verde e amarelo, para representar a lamela média. Posteriormente, pintou-se a parte interna da célula com tinta guache na cor verde água (Figura 2B).

As organelas (retículo endoplasmático liso e rugoso, mitocôndrias, cloroplastos) foram confeccionadas com material de EVA, em diferentes cores (Figura 2B); no retículo endoplasmático rugoso, foi adicionado bolinhas de isopor, as quais representa os ribossomos. Para representar o núcleo, utilizou-se uma bola de isopor branca, na qual foi feita um pequeno corte da parte superior, para ser possível a visualização do nucléolo, o qual foi feito de fio de cobre.

Figura 2. Confeção das células normal e plasmolisada pela equipe. (A) Delimitação da forma das células vegetais pelas alunas. (B) Revestimento das células com EVA verde (região externa da parede celular) e amarelo (região interna da parede celular) e colagem das organelas.



Ambas as células, normal e plasmolisada, foram confeccionadas com o mesmo material, o que as diferenciam, é o vacúolo, o qual foi feito por plástico bolha; dentro dele colocou-se água com corante azul de metileno, o qual representa o suco celular, sendo que em uma célula o vacúolo está com seu volume “normal”, e em outra está vazio, e a membrana plasmática está com uma parte descolada da parede celular, na plasmolisada; para isso, revestiu-se este espaço com papel colante branco.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os modelos didáticos produzidos visam facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente pensando naqueles com deficiência visual, a fim de tornar mais próximo e acessível os conteúdos estudados nas aulas de Biologia Celular, e áreas afins, no ensino superior e também nas aulas de ensino médio quando tratam conteúdos de Citologia, os quais, na maioria das vezes, são assuntos abstratos e de difícil percepção.

Especificamente, os modelos devem propiciar o reconhecimento e a diferenciação das células procariótica e eucariótica, e a identificação de suas estruturas (Figura 3); das células vegetais nos estados “normal” e plasmolisada (Figura 4), possibilitando a discussão deste processo quando a célula fica murcha, num meio hipertônico; e nas camadas que compõem a pele humana (Figura 5), sendo, neste caso, uma boa alternativa de representação

das formas microscópicas presentes na histologia do sistema tegumentar.

Figura 3. (A) Célula eucariótica (organelas em relevo, com materiais e texturas diferentes). (B) Célula procariótica (material genético em barbante). Vista lateral da célula eucariótica: (C) uma proteína canal na membrana celular (base vermelha com o ápice de pregador); (D) uma proteína receptora (extremidade branca com miçangas) e uma permease (projeção vermelha).

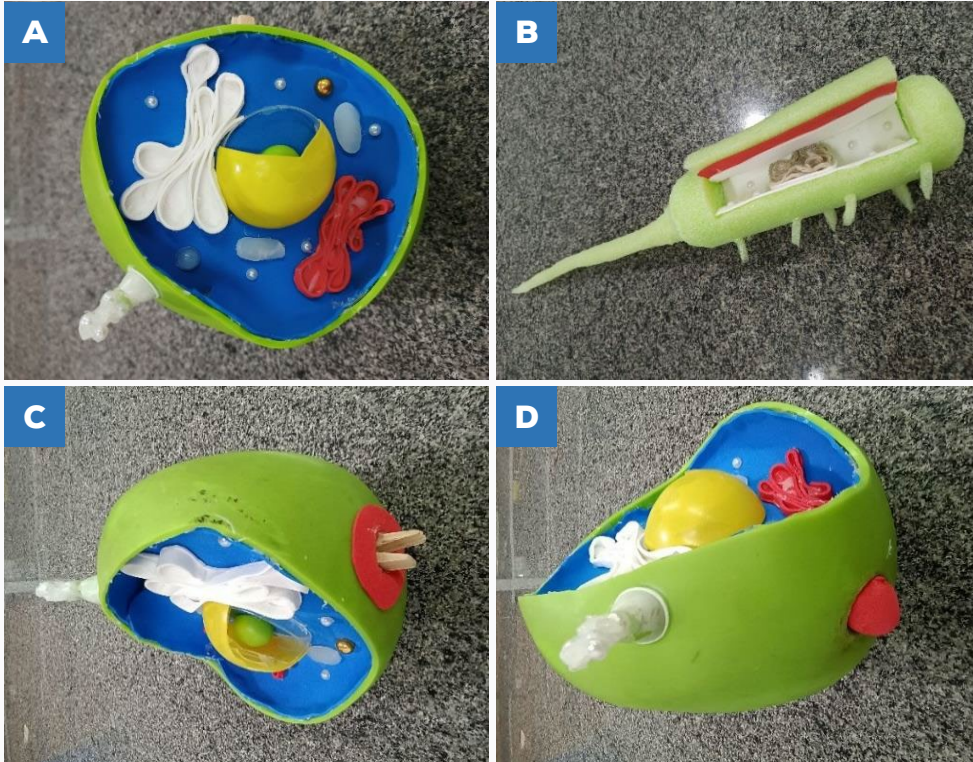


Figura 4. (A) Célula vegetal “normal” (organelas em relevo, com materiais e texturas diferentes). (B) Célula plasmolisada. Notar o vacúolo murcho (saquinho azul) e a membrana plasmática (em branco) descolada da parede celular. (C) Tabuleiro com as duas representações das células vegetais, com informações laterais sobre as organelas e a plasmólise.

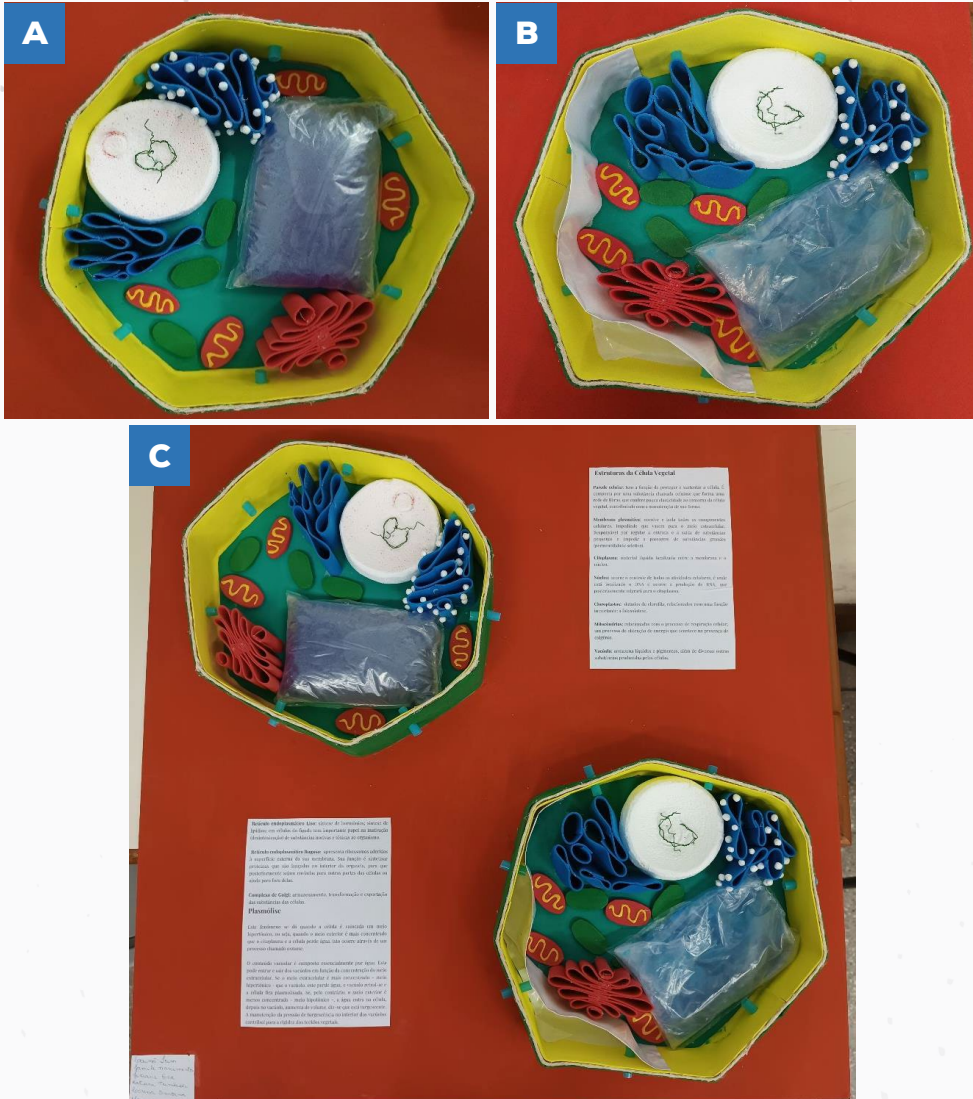
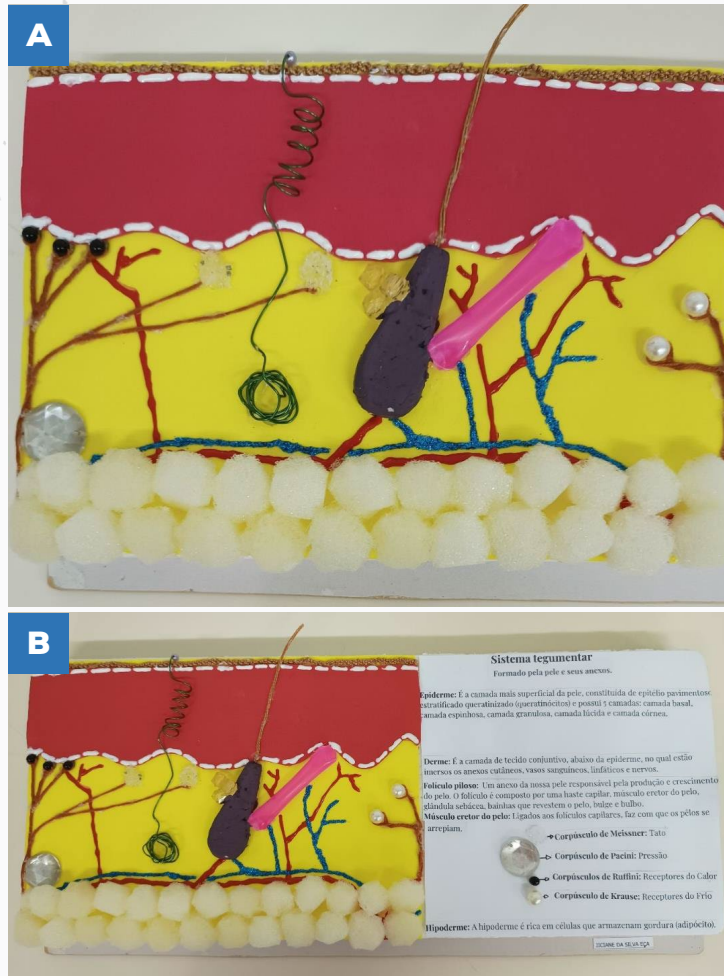


Figura 5. (A) Camadas da pele: Epiderme (EVA vermelho), Derme (EVA amarelo) e Hipoderme (tecido adiposo, representado por bolinhas em espuma). Observar as estruturas que compõem a pele humana (folículo piloso, pelo, glândula sebácea, músculo eretor, glândula sudorípara, veias, artérias, receptores cutâneos e nervos). (B) Modelo acompanhado da descrição, à direita, das camadas e estruturas.



Em relação às entrevistas realizadas com dois discentes com deficiência visual, um sendo aluno do primeiro semestre e outro do penúltimo semestre letivo do Curso de Ciências Biológicas da UESB, observou-se que: referente ao primeiro aluno mencionado - o mesmo não respondeu claramente às perguntas, mas constatamos o estabelecimento de relações, enquanto manipulava os modelos apresentados. Por exemplo, ao ser questionado sobre a diferença estrutural entre a célula procariótica e eucariótica, este demorou

para identificar o núcleo na célula eucariótica. E conseguiu identificar mais rapidamente os ribossomos, detectados em ambas as células, mas não a função desta organela.

Também conseguiu mencionar o complexo de Golgi e relacioná-lo com o transporte de substâncias na célula eucariótica. Ele levantou o aspecto sobre a região hidrofílica e hidrofóbica da membrana plasmática, isso por conta de associar com o conteúdo teórico estudado em sala de aula na disciplina de Biologia Celular, mas teve dificuldade em relacionar com a região externa da membrana que delimitava o modelo da célula eucariótica. Ele conseguiu também identificar o flagelo da célula procariótica.

Em se tratando da diferença entre a célula normal e a plasmolisada, o discente conseguiu verificar que um “saquinho” dentro da célula estava com o volume maior e o outro estava murcho. E ao discutirmos sobre isso, ele chegou à conclusão sobre a célula plasmolisada, relacionado com um seminário que apresentou na disciplina Biologia Celular. Expliquei pra ele que se tratava do vacúolo que perdia água por osmose, quando a célula fica em meio hipertônico. Foi mais fácil para ele identificar o núcleo na célula vegetal, devido ao contato anterior que já tinha tido com o modelo da célula eucariótica. Assim como a identificação da região do citoplasma e da membrana celular.

Essa capacidade de estabelecer relações (entre a célula normal e a plasmolisada), implica em coordenações nascentes que podem ser classificadas como etiquetagem⁴. Para Piaget a capacidade de estabelecer relações, ou seja, de inferir é responsável pela construção dos sistemas de significações que constituem a consciência. Essa capacidade de estabelecer relações é mais ampla que a capacidade de operar (em termos de classificar e ordenar), e está na base da construção do conhecimento científico e do conhecimento não científico (PIAGET, GARCIA, 1988).

No caso do segundo aluno entrevistado - por se tratar de um discente praticamente formando, as respostas foram bem

4 Comparar os elementos uns com os outros - trata-se de um início de coordenações batizada como “etiquetagem”. Esse termo foi cunhado por H. Sinclair; para ela cada elemento individual é qualificado de modo absoluto segundo uma graduação que comporta implicitamente relações (coordenações nascentes) (PIAGET, 1978a).

mais elaboradas, próprias de regulações ativas e coordenações inferenciais, que utrapassam o simples fazer, e permite ao sujeito compreender as relações estabelecidas no e entre os modelos construídos, o que implica tomadas de consciências sucessivas. Como diz Piaget, “fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até se poder resolver os problemas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas” (PIAGET, 1978 b, p. 176). Constatamos essas tomadas de consciências sucessivas, esse compreender, quando o aluno:

- a. relaciona as estruturas com processos celulares, e consegue estabelecer diferença entre a célula procariótica e a eucariótica, mencionando que a célula bacteriana possuía uma estrutura mais simples, não contendo todas as organelas, apenas ribossomos e citou também a presença da parede celular; neste caso, não celulósica, como fez questão de frisar ao entrevistá-lo. No caso da célula eucariótica, ele fez referência a algumas estruturas e/ou organelas detectadas, tais como, o núcleo, o nucléolo (ao tocar no que ele chamou de “bola de DNA”, dentro do núcleo), retículos, mencionando que as substâncias passam do retículo endoplasmático para o complexo de Golgi, a membrana plasmática, citando as estruturas da membrana do modelo como canais de Na^+/K^+ (neste caso, representado pelo “pregador”). Disse ainda que esta era uma célula completa e que “sofre” mitose.
- b. fez distinção entre as camadas e estruturas tateadas, destacando as veias, a camada de gordura, a glândula sudorípara (mencionando o seu canal), a região externa com uma membrana (que enfatizei como a camada mais externa da pele, na epiderme); ele chamou a atenção para as “veias espessas”, significando estarem alteradas ou aquecidas após exercício físico, relacionou também a camada gordurosa (de espuma) com a quebra de gordura, e falou do suor secretado pelas glândulas sudoríparas.
- c. estabelece diferença entre a célula vegetal “normal” e a plasmolisada, ele detectou na “normal” a presença do

núcleo, dos retículos endoplasmático liso e rugoso, dos cloroplastos e do vacúolo “cheio”, e relacionou com plantas novas e verdes. No caso da plasmolisada, este citou a presença da parede celular, do núcleo, dos retículos liso e rugoso ao lado do núcleo, e do vacúolo (mencionando que continha água); no entanto, o discente falou que ao perder água este “murchou”, o que ocorre em plantas velhas e que estão secando. Ele mencionou também a perda de água através dos estômatos, por evapotranspiração.

Este também mencionou que a parede celular nas células vegetais é reforçada, o que garante não se romperem quando ganham muito água, que a membrana plasmática fica abaixo da parede celular, e a célula ao perder água fica murcha e se descola da parede; disse ainda que a estrutura tocada parecia um estômato. Denominou o cloroplasto como o “vilão” da célula vegetal, e que o seu pigmento capta a energia solar. E que o oxigênio é liberado pelas folhas através dos cloroplastos. Aí falei para ele que através da fotossíntese é que ocorre a liberação do oxigênio pelas plantas.

Outro aspecto que devemos destacar na disciplina, é que tanto na organização dos grupos - para construção dos modelos, como no trabalho com os textos, priorizamos a cooperação. De acordo com o conceito de cooperação na obra piagetiana, cooperar significa operar conjuntamente (cooperação); isso só é possível através das discussões que obrigam o sujeito a pensar em função da realidade comum e coordenar diferentes pontos de vista. Essa resistência do outro com que se dialoga leva o sujeito à tomada de consciência (PIAGET, 1978 a).

Assim, as significações dos alunos estão inseridas em uma totalidade coordenativa, cuja natureza inferencial é inegável, o que nos permite concluir que os alunos estão atribuindo significados aos modelos construídos e aos textos trabalhados. Para Piaget, atribuir significado aos objetos consiste em interpretá-los, o que é para o autor uma conduta complexa, de base constantemente inferencial, por mais simples que sejam essas interpretações. Apesar dos avanços, permanecem lacunas, pois o primeiro aluno não conseguiu tomar consciência de que a membrana plasmática estava

descolada da parede celular na célula plasmolisada, nem o processo relacionado a isso.

Por fim, ao perguntar ao primeiro aluno entrevistado sobre o que ele achou dos materiais didáticos produzidos para um ensino inclusivo, o discente disse que os mesmos contribuem muito para um melhor aprendizado; segundo ele, cerca de 90%, e falou que gostaria que os materiais tivessem sido produzidos no início do semestre, para o auxiliar no entendimento dos conteúdos estudados em Biologia Celular, ao facilitar a explicação na sala de aula junto ao monitor da disciplina. Ele gostou muito dos modelos produzidos, com as texturas diferenciadas. No caso dele, a distinção nas cores não interfere, pois ele tem deficiência total na visão.

Já no caso do segundo aluno considerado, quando questionei a sua opinião sobre os modelos produzidos visando a inclusão, este avaliou que os mesmos são didáticos, porque os materiais produzidos quando apresentados juntos às explicações, propiciam o aprendizado sobre as células animais e vegetais, levam a entender o mundo “microscópico”, o que permite enxergar as organelas e as células com os dedos, que são os seus “olhos”. Ele ainda mencionou que quando ingressou na UESB, a instituição não tinha material “adaptado” e enfatizou a importância dos professores para desenvolverem materiais específicos nas suas disciplinas, a fim de facilitar o seu processo de aprendizagem, contando com o apoio dos monitores e dos colegas de sala de aula durante a sua graduação. Ele chamou isso de “amor pela inclusão e pelo conhecimento”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta exposição teve como objetivo relatar e discutir as razões que levaram à produção de modelos didáticos inclusivos por alunos de Ciências Biológicas na disciplina Modelos e Práticas em Biologia Celular (MPBC), além de descrever os resultados obtidos nessa experiência visando deficientes visuais. Pode-se concluir neste relato, que o trabalho de modelagem atrelado às discussões de textos, em ambientes de cooperação, contribuiu para tomada de consciência sucessivas, e, portanto, para uma aprendizagem significativa dos alunos, ainda que esses níveis de aprendizagem tenham sido diferenciados - principalmente em relação aos alunos

com deficiência visual. Consideradas as diferenças, dentro das possibilidades de cada um, todos avançaram.

O foco que garantiu a aprendizagem dos sujeitos, não deve estar apenas centrado nos modelos construídos, eles representam o resultado desse processo. A garantia de uma aprendizagem significativa, advém da aplicabilidade das teorias pedagógicas, do domínio dos conhecimentos específicos da disciplina pelo professor, dos espaços de cooperação, da simpatia, da sensibilidade, do comprometimento da equipe executora, do querer aprender, da força de vontade do aluno (interesse e motivação). Assim, os modelos construídos, juntamente com as discussões dos textos, permitiram a tomada de consciência, porque houve aplicações metodológicas que influenciaram na aprendizagem, e, desta forma, impactando nos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. A. P.; BECKER, M. L.; VAINSTEIN, H. M. **Atividades Experimentais em ciências à luz da Epistemologia Genética com convergências em psicologia cognitiva e neuropsicologia**. In: Deise Teresinha Chapani; Joventino dos Santos Silva. (Org.). Difusão da ciência: Educação em ciências. 1 ed. São Paulo: Escrituras, 2013, v. único, p. 65-77.

DANIN, R; RANGEL, L. P; BECKER, M. L. R. Tomada de consciência e autonomia em contextos pedagógicos: um estado da arte. **Revista e-Curriculum**; São Paulo, v. 19. N. 3, 2021. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/46348/37778>>. Acesso em 20 maio 2022.

DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. 2 ed. São Paulo: **Atlas**, 1989.

HUXLEY, A. Admirável muno novo. 27 ed. São Paulo: **Globo**, 2000.

JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. Histologia básica. 13 ed. Rio de Janeiro: **Guanabara Koogan**, 2017.

KRASILCHIK, M. Práticas de ensino de biologia. 4 ed. São Paulo: **EDUSP**, 2011. 199p.

MONTOYA, A. O. D. **Aquisição da linguagem e pensamento: para além dos reducionismos endógenos e exógenos.** In: Adrián Oscar Dongo Montoya; Alessandra de Moraes-Shimizu; Vicente Eduardo Ribeiro Marçal; Josana Ferreira Bassi Moura. (Org.). Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo, Marília: Oficina Universitária, 2011. 236 p.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 55-64, 2010.

OLIVEIRA VIEIRA, D.; FÁVERO, M. H. (2009). **A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais em professoras: uma pesquisa de intervenção com foco no autismo.** In: Sociedade Brasileira de Psicologia. [Resumos de Comunicações Científicas]. XXXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, 28 a 31 de outubro de 2009, Centro de Convenções de Goiânia, pp. 09-42.

ORLANDO, T. C.; LIMA, A. R.; SILVA, A.M.; FUZISSAKI, C. N.; RAMOS, C. L.; MACHADO, D.; FERNANDES, F. F. ; LORENZI, J. C. C.; LIMA, M. A.; GARDIM, S.; BARBOSA, V. C.; TRÉZ, T. A. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de biologia celular e molecular no ensino médio por graduandos de ciências biológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**, 2009. v. 1, p. 1-17.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1973.

PIAGET, J. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978 a.

PIAGET, J. **Fazer e compreender.** Tradução de Christina Larroudé e Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1978 b.

PIAGET, J. **Le possible, l'impossible et le nécessaire.** Archives de Psychologie, 1976.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Hacia una logica de significaciones.** Buenos Aires: Tucumán, 1988.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.015)

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE REMOTA¹

Caroline Menezes Nunes de Oliveira

Mestranda do Curso de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ,
cmnunesoi@gmail.com Lattes autor: <http://lattes.cnpq.br/1289084650392922>

Neuzilene Ferreira Nascimento Burock

Mestranda pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UERJ, aeeleneburock@hotmail.com; Lattes coautor 1: <http://lattes.cnpq.br/2380492523079217>

RESUMO

Entende-se que a Educação Especial para ser efetivada não depende exclusivamente do acesso e permanência do alunado na escola, mas também da aprendizagem consolidada durante o percurso formativo do sujeito. Dessa forma, os sistemas escolares precisam dispor de dispositivos e estratégias pedagógicas diferenciadas para proporcionar ambientes em que o aluno público-alvo da Educação Especial consiga desenvolver e alcançar os conhecimentos escolares, e em especial, o aluno com deficiência intelectual, sujeito que possibilitou a prática da proposta que será relatada. Diante disso, o presente trabalho busca relatar sobre um curso de formação continuada a partir de um curso de extensão na área da Educação Especial oferecido na modalidade remota para a aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para adultos e jovens com deficiência intelectual pelo viés do Alfabetramento. O curso tem como público-alvo estudantes de

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

pedagogia e licenciaturas; graduados em pedagogia ou licenciaturas e pós-graduados na área da Educação. A capacitação se encontra na sua quarta turma atrelando teoria e prática pelos pressupostos da pesquisa-ação com mais de 100 cursistas já formados, 39 cursistas em formação, 29 jovens e adultos com deficiência intelectual assistidos e uma equipe com 2 professoras coordenadoras e com 15 professoras articuladoras no momento. A formação contabiliza 180 horas de atividades, incluindo encontros teóricos síncronos, elaboração do PEI de acordo com as necessidades apresentadas pelo sujeito (aluno com deficiência intelectual) e aplicação de forma síncrona das atividades elaboradas contemplando os objetivos traçados no PEI. Os encontros realizados com os sujeitos da aplicação são mediados por recursos tecnológicos com o uso de plataformas de videoconferências, como o Google Meet. Dessa forma, os cursistas conseguem se especializar na temática absorvendo conteúdos teóricos e práticos para uma prática profissional mais completa em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Especial, Formação continuada, Plano Educacional Individualizado.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas a Educação, e em específico para esse trabalho, a Educação Especial, vem ganhando espaço entre as peças legais do nosso país. Pode-se verificar na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que o direito à educação é para todos, sendo ela dever do Estado e da família como precedente para o pleno desenvolvimento do indivíduo. A partir desse documento, outros foram sendo construídos com a finalidade de garantir que essa educação seja efetivada.

A Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), é um exemplo disso, já que em seu Artigo 28, incumbe ao poder público a implementação, acompanhamento e avaliação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como o aprendizado ao longo da vida. Dentre outras peças que reforçam que a educação é para todos, e para isso ela deve ter uma perspectiva inclusiva.

No entanto, a escola ainda encontra dificuldades em realizar uma prática que seja efetiva para todos, e em específico para esse trabalho, para o aluno com deficiência intelectual, uma vez que para isso, é necessário que sejam pensadas estratégias específicas levando em consideração as suas especificidades (MASCARO, 2017). Sendo assim, é evidente a falta de integração entre o que é posto e garantido em lei e as práticas que vêm sendo desenvolvidas. Esse cenário suscita a necessidade de sincronia entre as partes para que não somente o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem sejam garantidas.

Nesse sentido, uma das práticas que vem crescendo é o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI), que segundo Glat e Pletsch (2013) é definido como:

(...) um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma. É uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares (GLAT; PLETSCHE, 2013, p.22)

Ou seja, o PEI se caracteriza como um documento educacional e surge como uma estratégia que leva em consideração a individualidade do aluno, atendendo os objetivos acadêmicos e escolares para a personalização do seu ensino. Dessa maneira, ele leva em conta o papel ativo do sujeito assistido por esse plano, além de contemplar as suas especificidades, experiências e gostos visando também a sua autonomia e independência. Redig (2019, p. 7) corrobora ao afirmar que:

[...] esse documento é importante para garantir uma escolarização significativa para os estudantes com deficiência intelectual e com estratégias para o desenvolvimento de habilidades para o momento pós-escola. O PEI precisa contemplar metas acadêmicas, sociais e laborais.

À vista disso, ele se configura como uma boa forma de auxiliar os estudantes com deficiência intelectual em alguma transição, seja para o mercado de trabalho, para outro percurso formativo (ensino fundamental II, ensino médio, curso técnico, curso profissionalizante, graduação), entre outras possibilidades de vivências durante o seu período escolar e após ele.

Diante do que foi apresentado, o presente trabalho busca relatar sobre um curso de formação continuada, que surge como desdobramento de um projeto de pesquisa, através de um curso de extensão na área da Educação Especial oferecido na modalidade remota para a aplicação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para adultos e jovens com deficiência intelectual pelo viés do Alfabetramento. Essa formação que contabiliza 180 horas é intitulada² como “Alfabetização e letramento sob o viés do Plano Educacional Individualizado – PEI”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, somando quatro turmas no período entre 2020 e 2022. A oferta dessa formação para profissionais da área da educação pode ser um meio para capacitar pessoas com a

2 O nome do curso utilizado no presente trabalho é o da primeira turma. No entanto, ao longo dos mais de dois anos de formação, ele vem sofrendo alterações em cada turma, seguindo sempre a mesma proposta de formação.

finalidade de fundamentar a sua prática com o objetivo de garantir o direito educacional de seus alunos com deficiência intelectual.

Para isso, o curso se utilizou dos pressupostos da pesquisa-ação, já que ela se mostra benéfica em pesquisas que se utilizam do estreitamento da teoria a uma ação, como bem pontua Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é 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. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Sendo assim, a formação contou com dois momentos: i) formação síncrona teórica para os profissionais, assim como atividades complementares realizadas concomitantemente de forma assíncrona; ii) formação prática através da aplicação do PEI para jovens e adultos com deficiência intelectual pelo viés do Alfabetramento. No primeiro momento os profissionais conseguiram desenvolver seus conhecimentos acerca das temáticas teóricas, a partir de uma revisão integrativa sobre inclusão, alfabetização e letramento de pessoas com deficiência intelectual. Dessa forma, eles conseguiram aprofundar seus conhecimentos principalmente sobre as formas de aprender e a diferença entre alfabetização e letramento, que segundo Soares (2021) se distinguem por serem:

[...] processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2021, p. 27).

Apesar dessa distinção é possível perceber que são processos que ocorrem de forma simultânea e tem relação interdependentes, sendo esse processo de ensino e aprendizagem caracterizado como um Alfabetramento³. O curso adota então essa forma de pensar a escolarização dos alunos, uma vez que ela deve ser pautada pensando também nas práticas sociais de leitura e de escrita para gerar mais independência e autonomia na vida dos educandos.

O segundo momento de formação possibilitou que os profissionais em formação conseguissem ter uma relação direta com os alunos através de videochamadas e assim construir de forma cooperativa as práticas pedagógicas mediadas pelo PEI. Para isso, os profissionais eram alocados em grupos de 2 até 5 pessoas para em conjunto realizarem a aplicação das atividades do Plano Educacional Individualizado para os alunos jovens e adultos com deficiência intelectual. As equipes contavam também com uma professora articuladora⁴ e uma agente de apoio⁵. Além disso, foi possível que eles conhecessem novas ferramentas tecnológicas e aprofundassem seus conhecimentos acerca do digital voltado para a prática pedagógica.

A partir do desenvolvimento dos cursos, uma vez que ele já se encontra na sua quarta turma, foi possível identificar avanços em relação às habilidades acadêmicas voltadas para o alfabetramento, alfabetização digital, autonomia e independência dos sujeitos assistidos pelo Plano Educacional Individualizado. Dessa maneira, a formação, assim como a utilização do documento apresentado se

3 Esse termo tem origem do verbo “alfabetrar” (SOARES, 2021) criado para representar a integração possível entre alfabetização e letramento.

4 Nomenclatura utilizada para fazer referência às professoras que tinham passado pela primeira turma de aplicação do curso, e após esse momento assumiram o papel de articular todos os agentes envolvidos para o melhor desenvolvimento do trabalho e orientar o trabalho desenvolvido. Essa função foi fundamental para a articulação do próprio grupo, uma vez que as profissionais tinham experiência prévia na metodologia da formação. Essa função só teve início a partir da segunda turma do curso, uma vez que surgiu da demanda de uma pessoa para articular e orientar os grupos.

5 Nomenclatura utilizada para denominar a função que os cuidadores/parentes dos jovens e adultos com deficiência intelectual assumiram dentro da equipe. Essa função se destina à prestar suporte tecnológico aos jovens e adultos no momento do encontro para a aplicação das atividades pedagógicas. A partir do momento em que os sujeitos alcançavam maior autonomia nos meios digitais, os agentes de apoio não tinham mais a necessidade de ficar ao lado deles.

mostram como práticas profícuas para a formação dos profissionais que irão atuar na Educação Especial, assim como para o desenvolvimento de habilidades para os alunos com deficiência intelectual.

METODOLOGIA

Conforme mencionado anteriormente, no presente trabalho, a proposta formativa teve como pressuposto a pesquisa-ação, uma vez que ela “desempenha um papel de “bússola” na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada uma das decisões por meio de alguns princípios de cientificidade”, já que ainda nesse sentido “uma pesquisa concebida sem esse tipo de exigência corre o risco de se limitar a uma simples reprodução de lugares-comuns e de encobrir manipulações por parte de quem “fala mais alto” nas situações observadas” (THIOLLENT, 2011, p. 32). Dessa maneira, o curso assumindo essa forma de funcionamento cria a possibilidade de ajustes ao longo das práticas que vão sendo desenvolvidas. Além disso, proporciona que as relações estabelecidas sejam mais horizontais, uma vez que todos estão trabalhando de forma cooperativa e participativa.

Associada à pesquisa-ação foi utilizado o Protocolo Mascaro (2021) como fio condutor da aplicação do Plano Educacional Individualizado na parte prática da formação. Ele é estruturado em seis momentos: etapa introdutória; inventário; priorização; plano bimestral/trimestral; atividades e avaliação.

A etapa introdutória corresponde ao momento em que se realiza a coleta de dados anteriores ao momento da efetiva aplicação do Plano Educacional Individualizado. Nessa etapa é possível o contato com professoras, responsáveis e o ideal é que com o aluno também. É factível coletar os dados através de relatórios, materiais didáticos, entre outros, no entanto, o importante é que se conheça a pessoa com a sua própria percepção, sem julgamentos prévios. Nas últimas turmas do curso, foi comum o uso de dinâmicas utilizando o Microsoft PowerPoint⁶ para simular um jogo de roleta (FIGURA 1). Dessa forma, era possível conhecer o seu aluno de forma lúdica e

6 Software desenvolvido pela Microsoft que consiste em uma série de ferramentas e recursos disponíveis para a criação, edição e exibição de apresentações gráficas (slides).

descontraída, além de conseguir investigar suas habilidades de leitura, escrita, alfabetização matemática e digital.

O inventário é a etapa que ocorre quando após o profissional conhecer previamente o sujeito e conseguir investigar as habilidades necessárias e suficientes para preencher a matriz de conteúdos prioritários (FIGURA 1). Essa matriz consiste em uma tabela dividida em cinco campos: i) aquisição do sistema de escrita; ii) leitura; iii) escrita e produção de textos; alfabetização matemática e iv) alfabetização digital. Cada um desses campos apresenta um número de conteúdos visando a alfabetização e letramento no meio digital, totalizando 25 conteúdos.

Figura 1 - Matriz de Conteúdos Prioritários

| MATRIZ DE CONTEÚDOS PRIORITARIOS | | | |
|---|--|-----------------------|------------------------------|
| Participante: Equipe: Previsão de aplicação: | | | |
| Conteúdos | | Data: | Data: |
| Aquisição do sistema de escrita | Crítérios de observação | Categorização inicial | Categorização após aplicação |
| 1. Compreensão das diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação. | Verificar se o estudante faz distinções entre: letras e números, sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico, marcas ou sinais gráficos ou outros sistemas de representação. | | |
| 2. Conhecimento do alfabeto. | Identificação das letras do alfabeto. Distinção entre as letras de imprensa maiúscula e minúscula, e a cursiva, maiúscula e minúscula. | | |
| 3. Domínio de convenções gráficas: orientação da escrita; alinhamento da escrita; segmentação dos espaços em branco e pontuação. | Reconhecimento: <ul style="list-style-type: none"> Entre a direção correta da escrita (esquerda direita, de cima para baixo) e utilização correta da folha (pautada ou não, de acordo com o planejamento pedagógico); Das formas gráficas destinadas a marcar a segmentação na escrita (espaçamento entre palavras e pontuação). | | |
| 4. Reconhecimento de palavras e unidades fonológicas ou segmentos sonoros. | Identificação de: <ul style="list-style-type: none"> Rimas, as sílabas e sons existentes no início, nomeio e no final de palavras compostas com sons semelhantes e diferentes Segmentação oral de palavras em sílabas; Segmentação oral de frases em palavras. | | |

Fonte: Mascaro (2021)

Ela deve ser preenchida de acordo com a escala de avaliação (FIGURA 2) do Protocolo Mascaro (2021) antes das aplicações das atividades serem iniciadas, e ao final dos dois/três⁷ meses de aplicação, para que assim seja possível identificar quais foram os conteúdos que sofreram alguma modificação com o intuito de identificar quais práticas estão sendo benéficas ou não.

Figura 2 - Escala de Avaliação

| Categorização | Sigla | Critério de inclusão | Pontuação |
|----------------------|-------|---|-----------|
| Realiza independente | RI | Não requer nenhuma ajuda | 4 |
| Realiza parcialmente | RP | Requer pouca ajuda | 3 |
| Realiza com apoio | RA | Não realiza sem ajuda física ou de suporte | 2 |
| Não Realiza | NR | Não consegue, mesmo com ajuda física ou suporte | 1 |
| Não foi apresentado | NA | Não houve atividade | 0 |

D

Fonte: Mascaro (2021)

No entanto, no momento da priorização era necessário a seleção dos conteúdos que seriam priorizados para aquela aplicação bimestral/trimestral. Dessa maneira, os profissionais após avaliação e investigação, alinhando teoria, necessidade e desejo do educando, selecionava de 4 a 10 conteúdos da matriz para serem trabalhados durante aquele período.

Após o momento de seleção dos conteúdos prioritários, os profissionais passaram para a fase do plano bimestral/trimestral. Essa etapa é necessária para que os cursistas consigam estabelecer qual será o objetivo geral e quais serão os objetivos específicos

7 No primeiro curso realizado, a parte prática, ou seja, a aplicação do Plano Educacional Individualizado ocorreu em um período de dois meses. No entanto, nos demais cursos, a aplicação se deu ao longo de três meses. A mudança foi decorrente da identificação de que a aplicação em três meses com uma aplicação semanal era mais confortável para os cursistas e para os sujeitos, do que duas aplicações semanais em dois meses, já que esta última gerava uma rotina cansativa para todos os participantes.

de acordo com a demanda que foi investigada. Ainda nessa etapa, o grupo de aplicadores deve escolher qual a indicação do Plano Educacional Individualizado. O Protocolo Mascaro (2021) conta com essa possibilidade, e dispõe de três indicações: i) Plano para complementar/suplementar habilidades na vida acadêmica; ii) Plano para planejamento de inserção em nova etapa de itinerário formativo (Ensino Fundamental II, Curso de Formação Profissional, Ensino Médio, Ensino Superior.) e iii) Plano para planejamento de inserção ou manutenção no mercado de trabalho. Dessa forma, a prática desenvolvida se torna ainda mais específica para a necessidade do período de vida do aluno.

Após o estabelecimento de todas as metas, conteúdos e indicações chega-se ao momento das atividades. Ele consiste no planejamento das atividades que serão realizadas ao longo do período estipulado para trabalhar os conteúdos priorizados. Ou seja, é nesse momento que os cursistas personalizam os processos de ensino levando em consideração as suas especificidades para que o seu aluno consiga desenvolver a sua aprendizagem.

O planejamento é realizado de acordo com a ficha de planejamento (FIGURA 3) e deve conter: os dados informativos dos participantes, hora e dia da aplicação; os conteúdos da matriz que serão trabalhados; objetivos a serem alcançados; descrição da atividade e quais os recursos que serão utilizados. Eles ainda podem acrescentar algum comentário qualitativo sobre aquele dia, além de alguma observação e contam também com um espaço para o registro da aplicação que geralmente é feito através de fotos ou print da tela do meio tecnológico utilizado.

Figura 3 - Ficha de Planejamento Semanal

| APLICAÇÃO DO PEI – Turma ____ – Equipe ____ | |
|--|---|
| PEI nº ____ Vigência: ____ | |
| Planejamento de atividades nº: _____ | |
| Participante: | |
| Agente de apoio: Nome do agente de apoio | |
| Equipe de pesquisadores (aplicadores): Preencher com o nome das aplicadoras | |
| Articuladora da equipe: Nome da professora articuladora da equipe | |
| Data: Data em que será realizada a aplicação | Horário: Horário em que será realizada a aplicação |
| Conteúdos: De acordo com a Matriz de conteúdos prioritários (Protocolo PEI – Apêndice A) | |
| Objetivos: Elencar os objetivos específicos para a atividade | |
| Descrição da atividade: Descrever como será a atividade | |
| Recursos: Escrever quais recursos serão necessários para a realização da atividade | |
| Avaliação ao final da atividade: (conforme modelo da Escala de Avaliação) – Realizar e registrar a avaliação sempre após a aplicação da atividade | |
| Parecer qualitativo sobre a avaliação, quando necessário: | |
| Observação: Observações pertinentes de acordo com o desenvolvimento da aplicação. | |
| Foto ou outro registro: <input type="text"/> | |
| Anexar as fotos ou prints para registro da aplicação | |

Fonte: Mascaro (2021)

Após todo o percurso percorrido chega-se à última etapa, a avaliação. Ela é fundamental para nortear a prática que vem sendo desenvolvida, tanto no período de aplicação, quanto após.

Então, ao final da aplicação da atividade planejada na etapa anterior, os cursistas devem fazer uma avaliação de cada conteúdo trabalhado naquele dia de acordo com a escala de avaliação, já aqui mencionada, e registrar na ficha de planejamento. Importante salientar que ainda que seja realizado o planejamento, ele tem a

possibilidade de flexibilização e reajuste de rota durante o período da aplicação, uma vez que deve-se avaliar constantemente a prática para entender se ela está sendo benéfica para o aprendiz. Mascaro (2017, p. 121) aponta para como a dinâmica da avaliação é importante durante o processo de ensino:

A avaliação é um instrumento de grande relevância no trabalho do professor, pois tem a função de proporcionar esclarecimentos sobre o que o aluno aprendeu ou não, podendo assim refletir sobre a metodologia utilizada para ensinar, melhorando sua prática e a aprendizagem do aluno. Temos que considerar que quando o aluno não aprende, pode ser que, os recursos e estratégias que não foram adequados para a forma como ele se apropria e constrói conceitos. Por isso, é tão importante a avaliação processual em todas as etapas relacionadas ao ensino, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizado do aluno (MASCARO, 2017, p.121).

Essa avaliação também deve ocorrer no final do período de aplicação através da matriz de conteúdos prioritários, avaliando todos os conteúdos trabalhados e também realizando uma avaliação qualitativa registrando-a na ficha de avaliação (FIGURA 4).

Figura 4 - Ficha de avaliação

| Ficha de avaliação de etapa do PEI | |
|---|--------------|
| PEI n°: | Data: |
| Participante: | |
| Agente de apoio domiciliar: | |
| Equipe de pesquisadores (aplicadores): | |
| Articuladora: | |
| Parecer qualitativo: | |
| Encaminhamentos: | |
| Outras observações: | |
| Data, nome legível e assinatura dos participantes: | |

Fonte: Mascaro (2021)

A partir do que foi até aqui abordado, é possível identificar quais foram as prerrogativas, assim como foi a metodologia desenhada para que fosse possível uma formação que tivesse como

beneficiado todos os participantes envolvidos. No entanto, se faz necessário entender quais são resultados de uma formação continuada para profissionais da área da educação para a aplicação do Plano Educacional Individualizado para jovens e adultos com deficiência intelectual.

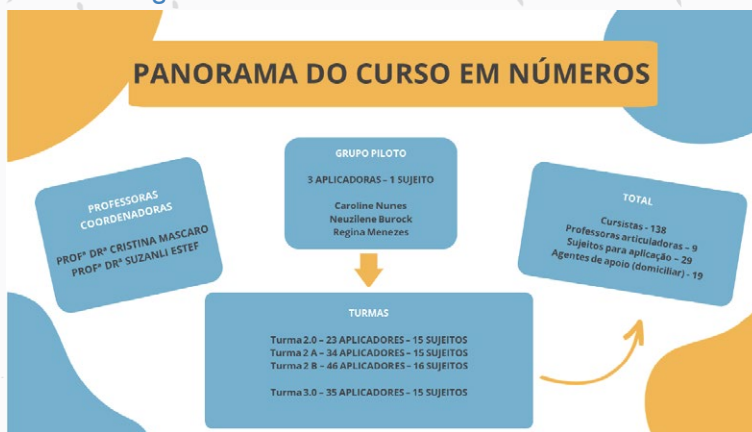
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aponta que os sistemas de ensino no sentido de promover o atendimento às necessidades educacionais especiais, deverão ofertar “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5). Nesse sentido, Aguiar (2006) afirma que a formação continuada, de grande importância para o exercício pedagógico, não pode ser apenas episódica, ocorrendo ocasionalmente, mas algo permanente, processual.

A proposta da educação inclusiva compreende que, a formação e a atuação docentes são componentes imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem e atendimento às necessidades educacionais especiais que os estudantes possam apresentar. Redig, Mascaro e Dutra (2017, p.36) reiteram que “há diversas dificuldades impostas pelas políticas de inclusão escolar de sujeitos com deficiência no que tange a formação de professores”, pois não basta apenas a inserção em sala de aula dos alunos com deficiência. É necessário atendimento às necessidades específicas que eles possam apresentar, ou seja, a garantia de que todos tenham acesso à aprendizagem de forma significativa e efetiva, traduzindo-se muitas vezes, em um desafio para a prática pedagógica dos professores.

Assim, oportunizar formação docente com foco em práticas de alfabetamento através do PEI, demonstra ser uma possibilidade de caminho para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade para os alunos público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, a proposta formativa que foi apresentada tem como resultados não somente a conclusão de inúmeros profissionais da área, que serão multiplicadores dos conteúdos aprendidos e as práticas construídas como o quadro a seguir apresenta (Figura 5).

Figura 5 - Panorama do curso em números



Fonte: Dados da pesquisa

Resultados relevantes dessa formação são também referentes à contribuição científica (MASCARO et al, 2021a; OLIVEIRA; FRANCISCO, 2021; MASCARO et al., 2021b; MASCARO; SOUZA; CARVALHO, 2021; BUROCK; PESSOA, 2021; FRANCISCO et al., 2021; OLIVEIRA et al. 2021; OLIVEIRA; OLIVEIRA; BUROCK, 2022), já que alguns cursistas ao terminarem a formação se sentem inclinados a publicar as suas experiências, mostrando as possibilidades do uso do Plano Educacional Individualizado.

Ao que diz respeito ao aluno com deficiência intelectual é possível observar a evolução através de cada etapa do Plano Educacional Individualizado. Para exemplificar, pode-se perceber na figura 6 (FIGURA 6) que ao longo de 5 PEIs, compreendidos entre 2020 e 2022, o sujeito adulto com deficiência intelectual que acabara de ingressar no mercado de trabalho, apresentou avanço expressivo através das práticas desenvolvidas a partir do Protocolo MASCARO (2021).

Os avanços mencionados, podem ser verificados no conteúdo 19. Identificação do valor do dinheiro, passando do RA (realiza com apoio) para RI (realiza independente), assim como os conteúdos 16. Conhecimento dos números no contexto social e 17. Noção de quantidade e número, passando do conceito RP (realiza parcialmente) para RI (realiza independente). Esse resultado aponta para a relevância da continuação do trabalho com Plano Educacional Individualizado, uma vez que nas primeiras aplicações os resultados

foram acontecendo, porém a independência em relação aos conteúdos veio a ser desenvolvido após dois anos.

Ainda assim, alguns conteúdos apresentados ainda estão em desenvolvimento, como, por exemplo, 20. Manuseio de dinheiro: agrupamento e distribuição de valores para pagamentos e trocos; 24. Uso de smartfone/tablet e celulares e 25. Uso de notebook ou computador de mesa. Apesar desses resultados, eles indicam que esses conteúdos necessitam de atenção para que o sujeito consiga ter a habilidade alcançada e como consequência mais autonomia e independência em sua vida.

Figura 6 - Panorama dos resultados da aplicação de cinco PEIs

| | PEI 01 | PEI 02 | PEI 03 | PEI 04 | PEI 05 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| 16. Conhecimento dos números no contexto social. | RP | RP | RP | RP | RI |
| 17. Noção de quantidade e número. | RP | RP | RP | RP | RI |
| 19. Identificação do valor do dinheiro. | RA | RA | RP | RP | RI |
| 20. Manuseio de dinheiro: agrupamento e distribuição de valores para pagamentos e trocos. | RA | RA | RA | RA | RA |
| 24. Uso de smartfone/tablet e celulares | X | RA | RA | RA | RA |
| 25. Uso de notebook ou computador de mesa | X | RA | RP | RP | RP |

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima demonstra resultados relevantes, apresentando avanços nas habilidades avaliadas, evidenciando que o PEI representa uma alternativa pedagógica que permite planejar e desenvolver atividades individualizadas, flexibilizando o currículo, permitindo avaliar e replanejar as práticas contribuindo para o desenvolvimento significativo desses educandos.

Desse modo, foi possível observar que o planejamento e aplicação do PEI de forma remota, partindo de atividades que contemplem situações reais e que partem do interesse dos alunos, com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, permitiram contribuir para aprendizagens e desenvolvimento de potencialidades dos sujeitos. Atendendo assim, às suas necessidades e singularidades, enfatizando que o trabalho colaborativo entre todos os atores envolvidos no processo de escolarização do aluno com deficiência ou necessidade educacional especial torna-se fundamental para o desenvolvimento dessas práticas.

Logo, a proposta de formação docente pelo viés do trabalho fundamentado na elaboração de PEIs para a escolarização de alunos com deficiência, demonstra ser uma importante estratégia para a individualização do processo de ensino-aprendizagem

e efetivação das políticas de Educação Inclusiva, compreendendo esses alunos como produtores de conhecimento, valorizando suas potencialidades, protagonismo, necessidades e interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que a iniciativa de se desenvolver uma formação docente contemplando teoria e aplicação prática do PEI, vai ao encontro do que preconiza a Educação Inclusiva. Isso é decorrente da proposta abarcar o atendimento às necessidades dos alunos visando uma educação de qualidade para todos.

Dessa forma, a elaboração e aplicação do PEI de forma remota possibilitou o acesso e desenvolvimento das necessidades educacionais dos sujeitos visando a eliminação das barreiras ao aprendizado. Assim como possibilitou o planejamento de forma individualizada e a personalização de todo o processo, através de atividades planejadas de acordo com as necessidades e interesses dos educandos jovens e adultos com deficiência intelectual, que contribuíram, entre outros avanços, para o desenvolvimento de sua autonomia e independência.

Tudo isso tornou-se possível pela formação docente que teve como objetivo oportunizar aos profissionais participantes capacitação por meio de práticas pedagógicas personalizadas através da elaboração e aplicação do PEI no que se refere às habilidades de leitura, escrita e letramento, alfabetização matemática e digital, tão exigidas em uma sociedade letrada. Para além disso, a modalidade remota permitiu a extensão da formação para um número maior de professores com culturas diversificadas, uma vez que muitos cursistas residiam em estados diferentes do Rio de Janeiro, local da universidade em que o curso é vinculado. Como consequência desse cenário, foi proporcionado grande troca entre todos os integrantes das equipes participantes, além da parceria entre família e profissionais, tão importantes para o processo de aprendizagem.

Dito isso, o objetivo da escola, como preconizado nas legislações educacionais, é o de promover um ensino de qualidade, assegurando que todos os estudantes tenham seu direito à aprendizagem garantidos. Para isso, "a escola precisa criar mecanismos e estratégias para que o estudante com deficiência intelectual tenha

suas potencialidades e necessidades trabalhadas a fim de favorecer o processo inclusivo” (MASCARO et al, 2021, p. 2). Sendo assim, oportunizar uma formação docente pelo viés do PEI vai ao encontro da necessidade de contemplar currículos flexíveis e estratégias personalizadas que atendam as necessidades, especificidades e potencialidades dos alunos, possibilitando desenvolver aprendizagens significativas.

No mais, é evidente que uma formação continuada, não dá conta de suprir todas as dificuldades que abarcam a educação, porém, ela demonstra ser um caminho. Dessa forma, esperamos colaborar com a difusão do conhecimento acerca do PEI como uma ferramenta de uma educação em uma perspectiva inclusiva. Além disso, possibilitar o conhecimento de novas ferramentas tecnológicas que contribuam com uma prática pedagógica voltada para o alfabetamento que venham a contribuir para a aprendizagem, autonomia e independência de jovens e adultos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. *Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional*. Psicol. educ. São Paulo , n. 23, p. 155-173, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1414-69752006000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 nov. 2022.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Ministério da Educação / SECADI. Brasília - DF, 2007..

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 1.3146 de 2015, *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BUROCK, N. F. N.; PESSOA, T. C. A experiência do Plano Educacional Individualizado na modalidade remota para um jovem com síndrome

de down. In: Anais - Simpósio de Educação Básica do Coluni, IV, 2021, UFF.

FRANCISCO, P. R. C. et al. O plano educacional individualizado (PEI) como um recurso pedagógico para atendimento educacional especializado remoto. In: Anais - Congresso Brasileiro de Educação Especial, IX, 2021, UFSCar.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1 ed. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2012, v. 1, p. 17-32.

SOARES, M. Alfalettar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. Editora Contexto, 2021.

MASCARO, C. A. A. C. O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do Plano Educacional Individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso. 2017. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, C. A. A. C. Protocolo para aplicação do PEI. Material de aula do Curso de Extensão UERJ: Alfabetização e letramento sob o viés do Plano Educacional Individualizado, Faculdade de Educação. UERJ, 2021.

MASCARO, C. A. A. C. et al. Atendimento Educacional Especializado Remoto para o jovem com deficiência intelectual com ênfase no ambiente laboral. In: Anais - Congresso Brasileiro de Educação Especial, IX, 2021a, UFSCAR.

MASCARO, C. A. A. C. et al. Uma proposta de ensino individualizado para alfabetização e letramento por meio do ensino remoto para um estudante com deficiência intelectual. Portal Práticas Educacionais Inclusivas, ObEE, UFRRJ, 2021b.

MASCARO, C. A. A. C.; SOUZA, A. R. S.; CARVALHO, R. R. Plano Educacional Individualizado para Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual – Desafios e Possibilidades no Ensino Remoto. In: Anais - Simpósio de Educação Básica do Coluni, IV, 2021, UFF.

OLIVEIRA, C. M. N.; FRANCISCO, P. R. C. O plano educacional individualizado em contexto de pandemia. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021.

OLIVEIRA, M. R. T. M. et al. Plano Educacional Individualizado na Modalidade Remota para Estudantes com Deficiência Intelectual: Estratégias Pedagógicas na Pandemia da COVID-19. In: Anais - Congresso Internacional de Educação Inclusiva, IV, 2021.

OLIVEIRA, C. M. N.; OLIVEIRA, M. R. T. M.; BUROCK, N. F. N. Plano Educacional Individualizado: uma proposta de formação docente. In: Anais - Seminário Internacional: as Redes Educativas e as Tecnologias, XI, 2022, UERJ.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p.33-44, 2017. Disponível em: <<http://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/a-formacao-continuada-do-professor-para-a-inclusao-e-o-plano-educacional-individualizadouma-estrategia-formativa/>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

REDIG, A. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. Revista Educação Especial v. 32, 2019- Santa Maria.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.016)

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA - UMA BREVE REFLEXÃO

Livia dos Reis Amorim

Doutoranda em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Americana, Graduada em Geografia -Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, liviaamorimdosreis@email.com.

RESUMO

O presente artigo discute as políticas educacionais que envolvem o binômio educação e inclusão escolar, por meio de reflexões acerca de diretrizes e ações para inclusão de alunos com necessidades especiais. Considera importante desenvolver as análises iniciais sobre a política de educação especial no país e compreender minimamente sua complexidade e a emergência da educação inclusiva como um direito humano, relacionando com a formação docente necessária. Problematisa alguns aspectos históricos e conceituais sobre educação inclusiva e sua relação com a educação especial através das transformações fundamentais para a prática da Educação Inclusiva; existência da relação entre Educação Inclusiva e formação docente; função da escola perante a Educação Inclusiva e o papel do professor frente ao desafio de incluir, para que se possa melhor compreender o contexto no qual estão inseridas. Os caminhos investigativos adotados neste estudo têm seus fundamentos consolidados na natureza qualitativa. o trabalho compreendeu estudos documentais e bibliográficos, numa proposta exploratória através de leituras fundamentadas em diferentes livros, artigos e documentos oficiais que abordam sobre a inclusão escolar. Para a construção metodológica utilizamos, fontes primárias e fontes secundárias, sendo realizados em três etapas:

levantamento documental e bibliográfico; sistematização, tratamento e análise dos dados e apresentação dos dados. Quanto à documentação, foram selecionados documentos político-normativos que tratam da Educação Especial e Inclusiva no cenário brasileiro. O estudo destaca como resultado que a Educação Inclusiva demanda adaptações no ambiente educacional, desde uma postura acolhedora da escola em relação aos alunos com deficiência até aperfeiçoamentos metodológicos na prática pedagógica. Por fim, entende o direito humano à educação inclusiva como manifestação de uma luta permanente para que alunos com necessidades especiais possam interagir e participar das atividades desenvolvidas em sala de aula e demais espaços escolares, assim como aprender, a partir de suas potencialidades e limitações, os conhecimentos historicamente produzidos.

Palavras-chave: Direito à educação, Inclusão escolar, Educação especial, Formação docente.

INTRODUÇÃO

Devido a sua essencialidade, a educação passou a ser assegurada e difundida, no âmbito do ordenamento jurídico internacional, como um direito humano. Apesar desse direito estar previsto e garantido em documentos político-normativos indicando um avanço em termos de garantia, a sua efetivação, na perspectiva da educação formal, muitas vezes apresenta-se, problemática e/ou insatisfatória em relação a sua prática.

Sacavino (2007, p. 458-459) afirma que “a garantia do direito à educação abre a porta para outros direitos, enquanto o seu desprezo traz consigo a negação de outros direitos e a perpetuação da pobreza”. A escola como espaço de escolarização sempre se organizou como um ambiente seletivo e de exclusão que buscou homogeneizar e agrupar ao máximo seus estudantes, seja por idade, sexo e condições cognitivas.

No período que antecedeu o surgimento da Educação Especial, as pessoas com deficiência ou alguma diferença em seu desenvolvimento eram consideradas como um transtorno real na sociedade, constituindo uma realidade de segregação e preconceito. Para Mazzotta (2001), a Educação Especial aparece no Brasil como consequência de iniciativas de grupos de brasileiros preocupados com a causa das pessoas com deficiência e influenciados por ações voltadas para favorecer as pessoas com deficiência que estava acontecendo na Europa e nos Estados Unidos.

Nas últimas décadas, sob a perspectiva da atenção à diversidade, têm sido realizadas inúmeras ações com o intuito de atender à demanda de alunos com diferenciadas características nas escolas públicas comuns/regulares brasileiras, principalmente para alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, atendidos tradicionalmente pela educação especial.

A proposta de escola inclusiva visa atender à diferença, divergindo essa seletividade histórica. Como aponta Marchesi (2001), alunos com deficiência se incluem à escola regular para participar de experiências de aprendizagem similares aos demais alunos. Portanto, o papel da escola seria de oportunizar a todos experiências

de aprendizagem, independentemente de diferenças físicas, cognitivas e/ou psicológicas.

O atendimento educacional especializado deve trabalhar em duas frentes: na relação direta com os alunos público-alvo da educação especial e junto aos demais profissionais da educação, a fim de direcioná-los a solucionar às necessidades educativas desses alunos. Conforme Glat e Pletsch (2011, p. 19) a proposta de inclusão “reafirma o aluno como sujeito de direitos, com capacidade para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade”.

Consideramos importante neste texto desenvolver as análises iniciais sobre a política de educação especial no país e compreender minimamente sua complexidade e a emergência da educação inclusiva como um direito humano, relacionando com a formação docente necessária. Problematizamos alguns aspectos históricos e conceituais sobre educação inclusiva e sua relação com a educação especial através das transformações fundamentais para a prática da Educação Inclusiva; existência da relação entre Educação Inclusiva e formação docente; função da escola perante a Educação Inclusiva e o papel do professor frente ao desafio de incluir, para que se possa melhor compreender o contexto no qual estão inseridas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os caminhos investigativos adotados neste estudo têm seus fundamentos consolidados na natureza qualitativa, pois se ajusta a opiniões e estudos científicos de pesquisadores que discorrem sobre a temática da Educação Inclusiva e suas variadas visões sobre a prática inclusiva na escola. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de materiais já elaborados, como artigos e livros.

Assim, o trabalho compreendeu estudos documentais e bibliográficos, numa proposta exploratória através de leituras fundamentadas em diferentes livros, artigos e documentos oficiais que abordam sobre a inclusão escolar. Para a construção metodológica utilizamos, fontes primárias e fontes secundárias, sendo realizados em três etapas: levantamento documental e bibliográfico; sistematização, tratamento e análise dos dados e apresentação dos dados.

Diante dessa movimentação metodológica escolhida para fundamentar as ideias aqui tecidas, algumas problemáticas relativas ao direito humano à educação, aspectos conceituais sobre inclusão escolar do público-alvo da educação especial, à formação docente, o papel do professor perante a inclusão escolar, bem como a função da escola numa perspectiva de Educação Inclusiva, foram organizadas e discutidas.

Quanto à documentação, foram selecionados documentos político-normativos que tratam da Educação Especial e Inclusiva no cenário brasileiro tais como: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília (2001), Plano Nacional de Educação (2000), Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (2006), Diretoria de Políticas de Educação Especial. Programa de Sala de Recurso Multifuncional (2010), Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília (2015).

Para a realização desta pesquisa foram estudados dentre outros os autores: Marcos J.S Mazzotta (2001), Mel Ainscow (2009), Denise Meyrelles de Jesus (2011), Eugênio Cunha (2017), Gilberta de Martino Jannuzzi (2012), Mary A. Falvey. et al. (2011), Susana Sacavino (2007), Jose Geraldo Silveira Bueno (2008), Ana Rita Saramago (2004), Antonio Carlos Gil (2008), Denise Meyrelles de Jesus (2011 e 2012), Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2014), Eladio Sebastian Heredero. (2010) e Rita de Cássia Magalhães (2002). Por fim, os resultados da pesquisa são aprofundados, acompanhados das considerações finais.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação é legitimada como um direito no ordenamento jurídico internacional e nacional. A Constituição Federal de 1988 enfatiza a educação como direito de todos, evidencia no artigo

206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Por estabelecer-se como um direito de acessibilidade a outros direitos, a defesa da educação deve ser garantida e efetivada. A educação “é um direito humano em si e, como tal, fundamental para a realização de uma outra série de direitos” (SCHILLING, 2008, p. 27).

Segundo pesquisas de Januzzi (2012), mesmo os alunos público-alvo da educação especial possuindo direito legítimo à educação, no transcorrer da história, estes sempre foram invisíveis diante das legislações educacionais. No país do século XIX, o acesso ao ensino interessava e era disponibilizado apenas à classe dominante, a preocupação era o ensino superior, já que os filhos da elite precisavam ser doutores, somente os filhos de quem detinha o poder e estava livre do trabalho braçal tinham acesso ao ensino fundamental. “A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação [...] Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições”. (idem, 2012, p.15).

Os primeiros pronunciamentos em favor da Educação Especial no Brasil foram estimulados por grupos isolados de uma sociedade onde nem todos tinham acesso à escolarização. Diante do exposto às primeiras instituições tiveram uma característica mais de assistência médica do que pedagógica, como demonstrado com a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), e posteriormente a Sociedade Pestalozzi (1932) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954). “O governo da Corte, numa sociedade agrária, iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movido provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares” (JANNUZZI, 2012, p. 57).

Mesmo com a implantação de várias instituições direcionadas para a assistência das pessoas com deficiência. Apesar desse atual serviço especializado o aluno com deficiência ainda não era educado formalmente em ambientes com as crianças ditas normais, pois as atividades não ocorriam em sala de aula comum, o que fica bem evidenciado com o surgimento das classes especiais na década de 1930. “Acreditava-se que este tipo de atendimento

– institucionalizado – seria o mais adequado em virtude das peculiaridades advindas das deficiências” (MAGALHÃES, 2002, p. 35).

A partir da década de 1990, várias transformações legais e conceituais, direcionadas à defesa ao direito de todos à educação, começam a ser desenvolvidas através de programas e políticas educacionais de cunho global, principalmente com a publicação da Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada na Espanha, que proclama a necessidade de elaboração de políticas públicas educacionais voltadas à igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo.

A Declaração de Salamanca pode ser considerada como o nascimento da proposta da educação inclusiva, pois solicita que as escolas utilizem estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. (UNESCO, 1994).

Diante do exposto, todas as pessoas são apontadas como público-alvo de uma educação inclusiva. Considerando os antecedentes de vulnerabilidade e exclusão no processo de escolarização, a Declaração de Salamanca enfatiza os alunos intitulados com necessidades educacionais especiais (GLAT; PLETSCH, 2011).

Para Bueno (2008, p. 50) “o termo ‘necessidades educativas especiais’ abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela”. Portanto a Declaração de Salamanca prioriza às “crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (UNESCO, 1994).

Apenas em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, a educação das pessoas com deficiência foi evidenciada

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Surgiram diversos movimentos que visavam à inclusão social de grupos minoritários, como o movimento conhecido na década de 70 como filosofia da integração em educação especial, que preconizava que as pessoas com deficiência deveriam ser educadas em ambientes regulares de ensino. Esses movimentos viabilizaram melhor compreensão sobre a educação que deveria ser oferecida às pessoas com alguma dificuldade, limitação ou deficiência. Assim, o melhor lugar para a construção de uma educação livre de discriminação, significativa e com todas as perspectivas necessárias a aprendizagens ao indivíduo passa a ser a sala de aula regular.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n°. 9.394/96, as reformas educacionais no Brasil ganham visibilidade, com orientações legais para a construção de políticas e práticas na perspectiva da inclusão nas escolas. Em seu Art. 58, ficar evidenciado que a educação da criança com deficiência deve acontecer, preferencialmente, em ambientes de ensino regulares.

Nas palavras de Michels e Garcia (2014), o termo inclusão passa a ter relevância como eixo da política nacional a partir do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), quando integra os Planos Plurianuais (PPA) do Brasil, com a uma diretriz estratégica: "Combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social". O termo permanece nos dois mandatos do governo Lula; no primeiro mandato (2003-2006) o PPA 2004-2007 recebeu a denominação "Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social", com afirmações de inclusão social associadas à desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas. No segundo mandato (2007-2010), o PPA 2008-2011 foi nomeado "Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade", onde a educação é tratada como estratégia principal para oportunizar em especial os jovens e as populações pobres. a inclusão social associada à redução das

desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável.

Já em 2001 a Resolução CNE/ CEB nº. 2 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, evidenciando em seu artigo 2º

Os sistemas de ensino devem 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. (BRASIL, 2001).

Desde 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), em consonância com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU, 2009), tem sido implementada no Brasil um conjunto de diretrizes políticas para ampliar e garantir os direitos educacionais do público-alvo da educação especial formado por pessoas com deficiência intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assegura as pessoas com deficiência autonomia e independência individual, bem como a liberdade de escolhas e oportunidade de estar ativamente envolvidas nos processos de tomada de decisão sobre políticas e programas, incluindo os de seu interesse. Em seu artigo 19.º enfatiza o direito a viver de modo independente e a ser incluído na comunidade. O artigo 24.º recomenda ainda o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação.

Diante das diretrizes nacionais e internacionais, os sistemas de ensino são convocados a estruturar ou reestruturar o atendimento ao público-alvo do ensino especial nas escolas comuns a partir de programas implementados pelo Ministério da Educação (MEC).

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas

e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2000, p. 87).

A intenção, entre outros aspectos, é garantir a inclusão escolar de alunos da educação especial pública, orientando os sistemas de ensino a fim de assegurar: acesso ao ensino regular com aprendizagem e continuidade a níveis mais elevados do ensino, recomendando que a educação especial seja transversal desde a educação infantil até a educação superior. Propõe ainda à oferta do atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno à escolarização como suporte educacional.

As redes de ensino, bem como as universidades, têm buscado implementar ações e propostas educativas para executar as indicações da política e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou como também é designado Estatuto da Pessoa com Deficiência (LEI N^o 13.146), de 6 de julho de 2015.

ASPECTOS CONCEITUAIS E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A expressão inclusão tem recebido grande atenção das políticas públicas contemporâneas, “num contexto de exclusões sociais, econômicas e culturais, o discurso político da inclusão emerge, nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, ou seja, a ‘solução’ para quem se encontra, de alguma forma, excluído” (NOZU, 2014, p. 141). A partir do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), que teve como uma diretriz estratégica: “Combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social”, o termo passou a ter importância como eixo da política nacional na medida em que integrou os Planos Plurianuais (PPA).

De acordo com pesquisas de Ainscow (2009), no âmbito educacional não existe um entendimento na definição de inclusão, assim e define cinco medidas para sua caracterização: inclusão como

proposta adstrita aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE); inclusão como resposta a exclusões de alunos indisciplinados; inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; inclusão como forma de combate ao sistema de escolas classificatórias, organizadas com base nas capacidades dos alunos; inclusão como educação para todos.

Na perspectiva inclusiva, as escolas devem se adequar para atender à heterogeneidade dos educandos, configurando assim em “meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994). Uma escola inclusiva necessita formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever a interação vigente entre todos os seus segmentos, sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus discursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para que a escola atenda todos os alunos, é preciso especialmente, rever suas intenções e escolhas curriculares, oportunizando um ensino diferenciado que propicie o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 16)

A Declaração de Salamanca destaca a que as escolas regulares com orientação inclusiva “proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994).

Inclusão significa aprender a viver com o outro. Não é simplesmente estar “no” mesmo espaço físico. É estar “com” e acolher as pessoas nesse espaço. O pré-requisito é “estar lá” à mesma mesa, na mesma sala de aula ou no local de trabalho. Tragicamente para demasiadas pessoas, a exclusão continua a ser a norma. Elas nem sequer estão “no” mesmo espaço. As portas fecham-se com base na raça, sexo, orientação sexual, classe social ou capacidade. Nestes casos, a batalha consiste em derrubar a porta, passar a soleira e sentar-se à mesa. (FALVEY et al, 2011, p. 84).

Logo, na perspectiva inclusiva, são as escolas que devem se modificar para atender à heterogeneidade dos educandos, constituindo assim em “meios mais eficazes de combater atitudes

discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994).

A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação, e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. (HEREDERO, 2010, p. 197).

A partir da década de 1990, a educação inclusiva e educação especial são influenciadas politicamente por dois grupos de pressão, os inclusionistas totais e os inclusionistas. Segundo Prieto (2005) e Mendes (2006), os inclusionistas totais defendem que a educação especial não deve pautar-se em um atendimento paralelo ao ensino comum, assim sustentam a possibilidade de reinvenção da escola, com condições de receber todos os alunos, sem distinção, em classes comuns. Já os inclusionistas sustentam a existência e manutenção de uma rede de serviços de educação especial, levando em conta as limitações das classes comuns para atender todo e qualquer aluno.

A política educacional passou a privilegiar a escola comum/regular como alternativa principal para os alunos da educação especial, e educação inclusiva passa a ocorrer em classes comuns. Como recurso central para sustentação dessa política, foi institucionalizada por meio de extensa documentação (BRASIL, 2006b; 2008a; 2008b; 2009; 2011; 2015), e instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007) o Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e posteriormente o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite e retratado nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica como: “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL 2009, p. 3).

Os objetivos expressos no programa são apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; e promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2012).

As ações de atendimento educacional especializado são denominadas pelo Ministério da Educação como “AEE”, sendo direcionado por duas concepções distintas, a primeira percebendo a função das instituições especializadas como colaboradoras do processo de educação inclusiva, somente com práticas complementares ou suplementares, a segunda considera que estas devam permanecer com uma função central nessa política (BARBOSA, 2014; 2010; MANTOAN; CAVALCANTE; GRABOIS, 2011). A função do AEE, que consiste em

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

Para o funcionamento adequado do programa os alunos devem frequentar a sala de aula comum e no contraturno receber atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, de forma complementar ou suplementar à escolarização. Para incentivar essa política, com melhor direcionamento de recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) às escolas, foi considerado a dupla matrícula do aluno da educação especial que estivesse em sala comum e no atendimento educacional especializado.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É claro a relação existente entre Educação Inclusiva e formação docente, a Educação Especial é entendida como tema transversal na escola, para tanto necessita da conquista de conhecimentos por parte dos educadores para a inclusão dos educandos com deficiência. Constata-se a importância da escola em relação a Educação Inclusiva, apresentando-se como espaço acolhedor das diferenças e influenciador de discussões dialógicas para a melhoria da formação dos professores, visando à inclusão escolar de alunos com e sem deficiência.

O professor da Educação Especial, deve, em primeiro lugar, ter conhecimento da filosofia da escola inclusiva, sendo capaz de elaborar uma nova visão sobre a aprendizagem de diversas habilidades de seus alunos. Fundamentado no contexto histórico do surgimento da Educação Especial, deve-se observá-la como prática social historicamente produzida e não apenas como uma especialização para alguns profissionais das áreas da educação e da saúde. (MAGALHÃES, 2002)

Observa-se que o atendimento deve trabalhar em duas frentes: na relação direta com os alunos público-alvo da educação especial e junto aos demais profissionais da educação, a fim de orientá-los quanto às respostas às necessidades educativas desses alunos. Um dos princípios a ser considerado na constituição dos cursos de formação de professores foi a "inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 2000, p. 99).

De acordo com o PNE (Brasil, 2000) deve ser incluído ou ampliado, habilitação específica, principalmente nas universidades públicas, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial. Entretanto, a resolução n. 1/2006 Brasil (2006a), ao instituir as diretrizes para os cursos de pedagogia, deliberava pela extinção das habilitações em educação especial nesses cursos. As diretrizes confirmam o impasse sobre a formação do professor de educação especial, pois não seria mais no curso de pedagogia.

Ao longo da década houve a abertura ou aprofundamento de formação no formato pós-graduação lato sensu e aperfeiçoamento, especialmente no setor privado. No final da década, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) oportunizou a recolocação da formação dos professores da modalidade no nível de graduação através da criação de licenciaturas em educação especial em algumas universidades públicas do país.

Em 2005 o MEC elabora o programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, voltado para a formação de gestores e professores. A avaliação de sua organização/realização locais evidenciou que o programa não cumpriu o objetivo de formar gestores públicos, pois, muitas vezes, teve foco na formação do professor especializado e não nas ações específicas da gestão pública de tais processos (ZWETSCH, 2011; JESUS, 2012).

Em 2007 com a implantação do Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, para atender a todos os alunos conhecidos oficialmente como público-alvo da política de educação especial, aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A atual política propõe um modelo de atendimento que faz do professor de educação especial um ser multifuncional, um gestor de recursos de aprendizagem.

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 alunos público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL 2010, p.6)

Como salienta Cunha (2017), a instituição para atender aos objetivos da inclusão, deverá apresentar adequação e organização referentes à diversidade dos estudantes. Para que alcance resultados positivos, seu corpo docente deverá disponibilizar as condições primordiais de trabalho se mantendo sempre atualizado.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MULTIDEFICIÊNCIA

Pessoas com necessidades educativas múltiplas apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e podem precisar de cuidados de saúde específicos. Os alunos com multideficiência, por apresentar uma série de impedimentos de nível físico, sensorial, comunicativo, psicossocial e de saúde não tem autonomia para participar ativamente da construção de experiências nas suas vidas,

Mesmo sendo uma população multifacetada, é habitual que as pessoas com necessidades educativas múltiplas apresentem excessivas limitações em relação a compreensão e produção de mensagens orais, interação verbal, conversação e acesso à informação, o andar e deslocação, mudança de posições do corpo, movimentação de objetos e motricidade fina, funções visuais ou auditivas; podendo ainda apresentar graves problemas de saúde física como epilepsia e problemas respiratórios.

Geralmente constata-se, um desenvolvimento mais lento em comparação com as crianças que não apresentam necessidades educativas especiais, além de poder apresentar comportamentos desajustados na área social, intelectual e de linguagem. Para oportunizar o desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas, é necessário ajudas ou recursos que não estão frequentemente acessíveis no seu contexto educativo, carecendo de maior quantidade de experiências para aquisição do mesmo conceito e mais eficiente estruturação da sua aprendizagem.

Deve ser considerado outros parâmetros de contextualização do ensino, pois quanto maiores forem as suas necessidades educativas, mais a aprendizagem tem de ser contextualizada, considerando que esses alunos têm sempre muitas dificuldades nos processos de generalização. Segundo aponta Gee (2004), a realização da intervenção deve estabelecer quem vai interceder na atividade; qual a rotina da atividade; como será a participação do aluno; quais as adaptações e estratégias serão necessárias para participação mais autônoma do aluno; como será estabelecido o processo comunicativo entre o aluno e mediadores.

As crianças e jovens com necessidades educativas múltiplas são um enorme desafio para educadores e professores devido às múltiplas dificuldades que as constituem, pois, a aquisição de competências, a capacidade de atenção e concentração, a tomada de decisões e a resolução de problemas, assim como a generalização de competências, estarem gravemente comprometidos.

Conforme evidencia Saramago et al. (2004), as principais necessidades dos alunos com multideficiência são apoio intensivo tanto na realização das atividades diárias como na aprendizagem; parceiros que as aceitem como participantes ativos e que sejam versáteis; vivências semelhantes às outras crianças e jovens em ambientes diversificados; ambientes comuns onde existam oportunidades significativas de participação em experiências diferenciadas com oportunidades de interação significativas.

CONCLUSÕES

As dificuldades que o sujeito apresenta em seu desenvolvimento não podem se representar empecilhos para o seu progresso físico, motor, cognitivo, intelectual e social. A Educação Inclusiva tem como finalidade eliminar a segregação e a discriminação das pessoas com deficiência no ambiente escolar, viabilizando oportunidades para que os sujeitos com deficiência possam ter os mesmos direitos de aprendizagem referente as pessoas ditas normais.

A pesquisa verificou a existência da relação entre Educação Inclusiva e formação docente, percebendo a Educação Especial como tema transversal na escola, portanto necessitando da aquisição de conhecimentos por parte dos educadores para a inclusão dos educandos com deficiência na sala de aula regular.

O estudo destaca como resultado que a Educação Inclusiva demanda adaptações no ambiente educacional, desde uma postura acolhedora da escola em relação aos alunos com deficiência até aperfeiçoamentos metodológicos na prática pedagógica. Por fim, entende o direito humano à educação inclusiva como manifestação de uma luta permanente para que alunos com necessidades especiais, mais que estar na escola, possam interagir e participar das atividades desenvolvidas em sala de aula e demais espaços

escolares, assim como aprender, a partir de suas potencialidades e limitações, os conhecimentos historicamente produzidos.

A pessoa com deficiência deve ter oportunidade de estar ativamente envolvida nos processos de tomada de decisão sobre políticas e programas, incluindo aqueles que diretamente lhes digam respeito. As intervenções devem ser centradas na pessoa, assim como a responsabilidade da escola e de educadores na criação de comunidades de aprendizagem que promovam o exercício da plena cidadania. A escola, ao levar em conta as diferenças individuais de seus educandos, estará propensa a ofertar várias alternativas de ensino aprendizagem, a fim de estimular as habilidades existentes nos alunos.

Diante das ponderações realizadas no estudo, fica evidenciado o fato do sujeito com deficiência necessitar de uma educação de qualidade que potencialize suas habilidades, proporcione novas aprendizagem, garantindo o seu lugar de cidadão de direitos na sociedade.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al (Org). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

BARBOSA, R. **Valeu a pena lutar!** Vencemos! Plano Nacional de Educação é aprovado, 2014. Disponível em <<http://eduardobarbosa.com/noticias/>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: jun./2022.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

_____. Portaria Normativa nº 13. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

_____. Decreto nº 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE. CEB, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006a. Seção 1, p. 11.

_____. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006b.

_____. Ministério da Educação. SECADI. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Programa de Sala de Recurso Multifuncional. **Documento Orientador**. 2010.

_____. **Documento subsidiário**. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC. SECADI, 2015.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

FALVEY, M. A. et al. **Toda a minha vida é um círculo**. Oliveira de Frades: ASSOL, 2011.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 15-35.

_____: PLETSCHE, M. D. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GRABOIS, Victor. Gestão do cuidado. Gondim R, Grabois V, Mendes Junior WV, organizadores. **Qualificação dos gestores do SUS**. 2a ed. Rio de Janeiro: Fiocruz/ENSP/EAD, p. 153-90, 2011.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea), 211p.

JESUS, D. M. Política de Inclusão Escolar: cartografando o Espírito Santo. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **Educação Especial e Inclusiva:** conhecimentos, experiências e formação. Junqueira e Marin Editores: Araraquara, 2011.

_____. de (Org.). **Gestão da educação especial:** pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012.

GEE, K. Developing Curriculum and Instruction. In: ORELOVE, F.P.; SOBSEY, R.; SILBERMAN, R.K. **Educating Children with Multiple Disabilities:** a collaborative approach. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Company, 2004.

MAGALHÃES, R. C. P. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, R. C. P.; LAGE, A. M. V. (Orgs.). **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, M. T. E.; CAVALCANTE, M.; GRABOIS, C. **Movimento contra a inclusão.** 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCHESI, A. A Prática das Escolas Inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Org). **Educação e Diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Portugal: Porto Editora, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 157-173, 2014.

NOZU, W. C. S. A ordem do discurso da inclusão escolar. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. **Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais**. Campo Grande: Editora UFMS, 2014.p. 139-156.

ORGANIZAÇÃO NAÇÕES UNIDAS. **A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e protocolo opcional**. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, 2009.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos nas escolas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SACAVINO, S. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, R. M. G. et al (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 457- 467.

SARAMAGO A. et al. **Avaliação e Intervenção em Multideficiência**. Lisboa: Ministério da Educação, 2004.

SCHILLING, F. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 273-284.

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

ZWETSCH, Pamalomid et al. **Políticas de educação inclusiva: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS**. 2011.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.017)

RELAÇÕES INTERNACIONAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMPARATIVO ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL

Samuel Vinente

Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – SP, samuelvinente@ifsp.edu.br;

Márcia Duarte Galvani

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – SP, marciaduarte@ufscar.br ;

RESUMO

O Brasil, Moçambique e Portugal integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CLPL) e possuem firmados diversos acordos de cooperação bilaterais ou multilaterais que incidem na viabilização de programas educacionais. Tais países são signatários de vários acordos internacionais e ratificam, em suas próprias legislações, os discursos oficiais disseminados pelos organismos multilaterais. Esse trabalho teve como objetivo analisar, a partir das relações internacionais firmadas, os programas e as ações governamentais implementadas nesses países, considerando período entre 2008 e 2022. Foi realizado um estudo de cunho descritivo e utilizada a técnica de pesquisa documental em publicações oficiais. Foi utilizado um Protocolo de Análise Documental das Políticas de Educação Especial e os dados foram analisados por meio do método comparativo. Os resultados apontaram que os estudos internacionais, focalizados na análise de programas e ações governamentais podem contribuir para a compreensão dos diferentes aspectos das políticas internacionais. Embora esses países integrem a CLPL, apresentam ações e programas distintos, em virtude

dos aspectos de constituição política. Alguns desses países passaram por distintas fases de revisão de suas políticas educacionais. Outro fator importante, diz respeito às diferentes conjunturas políticas, que vêm se desdobrando, como exemplo, a gestão das respectivas pastas administrativas da educação com representantes de partidos políticos progressistas, bem como outros, mais conservadores. Observou-se diferentes formas organizativas do trabalho pedagógico, considerando-se as especificidades políticas, econômicas e sociais. No tocante à terminologia adotada nos documentos oficiais, pode-se dizer que são similares, se comparados aos diferentes serviços especializados implementados. Os dados potencializaram a comparação de diferentes programas e ações governamentais, assim como das diversas formas de estruturação dos sistemas de ensino. Nesse contexto, a realização de estudos que analisem programas e ações governamentais já implementados pode auxiliar aos gestores na formulação e no monitoramento de políticas públicas de Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial, Política Educacional, Ciência Política, Relações Internacionais.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.018)

REGIME DE INCLUSÃO NA PROVA BRASIL: FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS NA ANÁLISE DO DESEMPENHO DE LEITURA

Liliane Afonso de Oliveira

Docente do Curso de Letras da UFRA, Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia – PA, liliane.afonso@ufra.edu.br;

Alini do Socorro Pinheiro Cruz

Professora da Educação especial na Secretária de Educação do Estado do Pará, Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia – PA, alinipinheiro@gmail.com;

Cintia Maria Cardoso

Docente do Curso de Letras da UFRA, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, cintia.cardoso@ufra.edu.br;

RESUMO

Os surdos, dentro dos espaços escolares, têm convivido com grandes barreiras linguísticas e as práticas de aprendizagem da leitura e escrita para sujeitos surdos não tem refletido nas Políticas de Avaliação Nacional em Língua Portuguesa pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O objetivo deste trabalho é analisar as políticas de avaliação nacional em Língua Portuguesa, especificamente, a Prova Brasil, realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicadas no ano de 2017 aos alunos do 9º ano do ensino fundamental. A categoria deste artigo é de pesquisa exploratória, reflexiva-investigativa. Caracteriza-se como qualitativo-bibliográfica e documental, pois realizou-se uma análise documental da Prova Brasil de 2017 – ensino fundamental, bem como suas matrizes de referência, tópicos, descritores e relatório de desempenho e aprendizagem em Língua Portuguesa (com foco em leitura) dos alunos do 9º ano do ensino fundamental

– e as contribuições das políticas públicas de inclusão criadas para a educação de Surdos no Brasil. Os resultados parciais apresentam que um dos principais objetivos deste mecanismo de monitoramento é a criação de políticas públicas voltados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral, contudo os resultados não apontam as diferenças individuais dos alunos, a saber, o Surdo, buscando discutir a influência da linguagem viso-espacial no processo de aprendizagem desses sujeitos.

Palavras-chave: Alunos Surdos, Avaliação, Português, Ensino Fundamental, Prova Brasil.

INTRODUÇÃO

Os Surdos, dentro dos espaços escolares convivem com grandes diferenças, dentre elas a mais marcante, a linguística. Por intermédio das relações sociais, o sujeito tem a possibilidade de acepção e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características linguístico-discursivas e socioculturais diante dessas vivências sociais.

A língua, em suas variadas narrativas linguístico-discursivas, reflete os aspectos culturalmente significativos nos processos de produção da identidade e cultura do sujeito surdo. A língua de sinais surge pelas necessidades naturais e específicas do homem de usar um sistema linguístico para expressar ideias, sentimentos e ações, apresentando-se tão complexa e expressiva quanto à língua oral. Deste modo, a língua permite ao ser humano relacionar-se com o mundo.

No cenário educacional, diferentes contextos discursivos levam o professor de Língua Portuguesa, a exemplo, trabalhar com diferentes práticas de ensino de leitura e escrita no espaço escolar, sendo de responsabilidade do professor, criar práticas para trabalhar sobre determinada unidade linguística, decompor essas unidades em unidades menores, adequando ao perfil dos alunos, Surdos ou ouvintes.

O ser humano desenvolve uma ou mais línguas, conforme sua necessidade, não havendo, sob este ponto de vista, uma língua superior à outra. Entre as muitas línguas, há a Língua Brasileira de Sinais (Libras), usada pela Comunidade Surda Brasileira, que muitos ouvintes ainda desconhecem.

O processo educacional de alunos surdos é marcado historicamente por correntes filosóficas distintas, mas que contribuíram comumente para a constituição de uma proposta educacional que permitisse aos alunos surdos o seu desenvolvimento cognitivo, alargando seus horizontes e ampliando seu pensamento criativo e reflexivo.

Por conseguinte, o Brasil possui políticas públicas inclusivas implantadas em marcos contínuos históricos, que visam a efetivação dos surdos e de pessoas com outras deficiências nas escolas públicas e particulares regulares como: a Educação Especial, com

a implantação do Atendimento Educacional Especializado; a Lei nº 10.436/2002, em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é definida como comunicação e expressão oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil a partir de um sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria e; o Decreto nº 5.626/2005, que reconhece a Libras como língua oficial do Surdo e a defini como L1 para os surdos e a Língua Portuguesa como L2 e o ensino da Libras em todos os níveis de ensino.

Contudo, no cenário educacional, ainda se observa uma grande parte dos encaminhamentos metodológicos para Surdos com as mesmas estratégias e recursos educacionais voltados para os ouvintes, não-surdos, trazendo assim, sérios problemas no aprendizado do Sujeito Surdo, uma vez que esse mergulha no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação.

Ademais, apesar dos avanços educacionais conquistados pela comunidade surda, percebe-se que há espaços escolares que não têm conseguido colocar em prática o que as Leis e as políticas pertinentes ao campo das deficiências prevêem, já que o surdo continua, muitas vezes, apenas copiando os conteúdos do quadro ou do livro e sem o direito de acesso a Libras como L1 e à Língua Portuguesa como L2. Desse modo, identifica-se uma prática educacional excludente, apenas com a presença física dos alunos surdos na sala de aula que prioriza as práticas de leitura e escrita a partir da L2 desses sujeitos.

Assim, o objeto de estudo deste artigo são os resultados dos testes de desempenho de Língua Portuguesa por alunos Surdos no 9º ano / 8ª série, na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, no ano de 2017.

Para tanto, este estudo tem como objetivos analisar os indicadores de rendimento em Língua Portuguesa, com foco em leitura por estudantes Surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, segundo o Relatório Saeb com dados de 2017 (Brasil, 2019) pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e compreender os sistemas de avaliação da educação no Brasil sobre o desempenho de alunos sob regime de inclusão na Prova Brasil.

Esta análise considera-se de grande relevância pois avança nas pesquisas na área da qualidade da educação de Surdos e contribui com as reflexões sobre o processo de inclusão do sujeito surdo

nesse processo de interação e comunicação dentro do espaço escolar.

REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E SURDEZ NOS ESPAÇOS ESCOLARES

As conquistas educacionais do surdo nas escolas regulares do Brasil somente foram implementadas pela Lei nº 10.436, em 2002, marco em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é definida como comunicação oriunda de pessoas surdas do Brasil a partir de um sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria. No entanto, somente com o Decreto nº 5.626, em 2005, essa Lei de reconhecimento da Libras foi regulamentada e a definiu como L1 para os surdos e a Língua Portuguesa como L2 e o ensino da Libras em todos os níveis de ensino.

O governo brasileiro criou, em marcos contínuos históricos, políticas públicas inclusivas, como a Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009 sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Especial. Dessa forma, as escolas deveriam oferecer toda estrutura na receptividade desses alunos com as Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE. Destarte, não foram criados recursos humanos que pudessem receber o aluno surdo com maior receptividade e práticas bilíngues.

Os surdos que utilizam a Língua de Sinais são considerados formadores de uma comunidade linguística minoritária, isto é, tem sua identidade, cultura e língua própria. As expressões cultura e identidade surda têm se legitimado, principalmente, pela defesa da língua de sinais como sendo a língua natural dos surdos.

Dessa forma, para Bentes (2010) e para inúmeros teóricos, a língua é um meio de interação social. Isso quer dizer que “os interlocutores se tornam sujeitos no ato de enunciação”. Essa defesa se faz por meio de uma inversão teórica que toma a língua, num primeiro momento, como determinada pelas práticas e interações sociais e, num segundo, faz dela definidora dessas mesmas práticas (SANTANA; BERGAMA, p. 34, 2005).

No entanto, conhecer a importância da aquisição de linguagem, neste processo, via Língua de Sinais, é favorecer com todos os esforços o desenvolvimento eficaz dessa aquisição, para que ela

propicie a elaboração e constituição do pensamento e inclusão de fato no ambiente escolar.

A relevância dessa pesquisa atenua-se a partir desse contexto, da necessidade premente da inclusão do aluno surdo no espaço escolar, uma vez que esse processo educacional ainda não atende de forma satisfatória as expectativas desse grupo, que ainda é excluído dentro do ambiente educacional e que constituem parte expressiva de toda essa mudança no ensino regular.

Destarte, diante da dualidade existente na inclusão de alunos surdos, torna-se fundamental a análise no processo de reconhecimento de práticas bilíngues (uso da Língua Brasileira de Sinais), não somente ao professor de sala de aula ou do AEE, mas principalmente a comunidade que integra o espaço escolar desde o porteiro, direção e todos os profissionais que integram esse sistema inclusivo, enfatizando, a participação de todos os personagens envolvidos no ambiente escolar, para que a inclusão se efetive como um todo e possa contribuir na melhoria das relações interpessoais no processo de aprendizagem.

Dessa forma, mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos (DAMÁZIO, 2007, p. 14). A escola precisa estar atenta às práticas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas (QUADROS, 2004, p. 53).

Não se trata, então, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos minoritários, obscuros, colonizados, subalternos e dominados. Mas, trata-se de produzir uma política de significações que gera outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica (SKLIAR, 1998, p.14).

Pesquisas e momentos de debates e reflexões vem proporcionando subsídios sobre um “consenso possível” da qualidade que as escolas devem procurar assegurar para a educação de surdos no Brasil. Uma educação de qualidade é diretriz e meta do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, por meio da Lei nº 10.172, procurando cumprir preceito constitucional e norma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Contudo, percebe-se que ainda não há uma análise diferenciada nos sistemas de avaliação da educação no Brasil sobre o desempenho de crianças sob regime de inclusão na Prova Brasil. Os testes realizados em 2017 têm refletido em seus indicadores um baixo nível de rendimento em leitura – demonstrados nos testes aplicados de Língua Portuguesa e de Matemática por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, na utilização da língua portuguesa – segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), porém, não apresenta dados individuais de desempenho nos níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura) para Surdos, ou seja, não se pode avaliar os ganhos de aprendizagem entre 2015 e 2017 desse ensino ao Surdo e contribuir para a melhoria dessa qualidade.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB).

Os sistemas de avaliação da educação no Brasil começam a se expandir desde meados de 1988 até o atual contexto educacional. Este estudo avança nas discussões dos avanços e limites dos sistemas de avaliação da educação no Brasil, implantados a partir de 1990, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que tem como missão subsidiar a formulação de políticas educacionais, a saber, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep, realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais (INEP, 2020).

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o

monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (INEP, 2020).

Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturas até chegar ao seu formato atual. Segundo Bonamino e Franco (1999), a origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento BIRD (Brasil, 1988). De acordo com os autores, tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau SAEP.

Assim, de acordo com Bonamino e Franco (1999, p. 10) “em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos”. Porém, a falta de recursos financeiros a época, impediram o andamento do projeto, que só pôde retomar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Saeb).

A avaliação das escolas e das redes de ensino tem sido uma característica presente no conjunto das reformas educacionais tanto em escala internacional quanto nacional, desde a década de 80. Entretanto, os objetivos e papéis desempenhados pela avaliação no contexto de diversas reformas educacionais têm perfis muito diferenciados.

O Saeb foi reestruturado em 2005, pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, e o sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Sobre o processo de Anresc, os objetivos gerais estabelecidos ficaram:

- a. avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b. contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c. concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; (BRASIL, 2005)

Deste modo, com a reestruturação do Saeb de 2005, passou-se a ter duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até aquele momento pelo Saeb e, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas (MEC, 2019).

Contudo, em 2013, foi incorporada ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) pela Portaria Ministerial nº 482, de 7 de junho de 2013, que revogou a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

Assim, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), passou a ser composto, por três avaliações externas em larga escala: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil; c) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):

A Aneb é uma avaliação bianual que abrange, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio regular. A prova mantém as características, os objetivos e os procedimentos

da avaliação da educação básica efetuada até 2005 pelo Saeb, tendo como objetivo principal avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. A Aneb apresenta os resultados representativos do País por regiões geográficas e unidades da federação (MEC, 2019).

A ANA é uma avaliação censitária que envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e tem como objetivo principal, avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria do INEP nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, mantendo os objetivos, características e procedimentos de avaliação da Aneb/Prova Brasil e inclui a ANA no conjunto do Saeb (MEC, 2019).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, foco deste estudo, é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos da 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas de ensino, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante, bem como para as redes de ensino (MEC, 2019). A Prova Brasil também apresenta indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola.

METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa consiste na organização do pensamento reflexivo-investigativo em torno de um quadro de referências decorrentes do percurso em análise durante todo o processo investigativo, e não apenas um manual de ações deste pesquisador.

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador não pretende realizar um estudo minucioso acerca da aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa por surdos – através da análise de produções textuais escritas e suas alterações morfossintáticas e lexicais presentes na escrita desses alunos –, mas analisar as práticas de ensino

da leitura e escrita dos alunos Surdos por professores de Língua Portuguesa a partir dos dados de desempenho dos alunos Surdos pelo Saeb, como um processo de construção contínuo e gradativo que antecede e sucede a escolarização, bem como a língua reflete os aspectos culturalmente significativos nos espaços escolares, e o sujeito letrado torna-se autônomo em suas decisões, influenciando sobre a compreensão de identidade e cultura da posição dos sujeitos surdos nos seus espaços escolares.

No que concerne à epistemologia da metodologia da pesquisa, o trabalho se reporta ao modelo subjetivista, procedendo análises das articulações entre sujeito e objeto, assim entre o Surdo e dados de desempenho dos alunos Surdos pelo Saeb, refletindo as práticas de ensino da leitura, considerando o modelo dialético, fundamentalmente incorporado ao caráter sócio-histórico da realidade social, levando em conta o ser humano como transformador e criador de seus contextos.

Para constituir o corpus da análise, representativo desta estudo, realizou-se uma análise documental da Prova Brasil de 2017: ensino fundamental, bem como suas matrizes de referência, tópicos, descritores e relatório de desempenho e aprendizagem em Língua Portuguesa (com foco em leitura) dos alunos Surdos do 9º ano do ensino fundamental, na Prova Brasil (INEP, 2017), no intuito de nos aproximarmos dos informantes, permitindo, em momentos oportunos, realizar indagações e complementações que fossem necessárias ao objetivo da pesquisa, a partir da técnica de investigação.

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo-bibliográfica e documental, pois busca situar, a partir de descentramentos teóricos e suporte legal, aspectos concernentes às contribuições das políticas públicas de inclusão criadas para a educação de Surdos no Brasil; e, por conseguinte, as implicações nas políticas de educação de Surdos no Brasil, no que concerne à aplicação da Prova Brasil, realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O trabalho analisa dados que foram coletados no site do Ministério da Educação e buscou-se averiguar as seguintes problemáticas: Quais os resultados de níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (com foco em leitura) dos alunos Surdos do 9º ano do

ensino fundamental na Prova Brasil, realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicadas no ano de 2017; e como é mensurada, pelo Ministério da Educação, a qualidade do ensino, nos níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (como foco em leitura) para Surdos, ministrado nas escolas das redes públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Prova Brasil é um instrumento de avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC) que têm como principal objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes disponibilizados para os alunos no quinto e nonos anos (quarta e oitava séries) do ensino fundamental, os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. De acordo com o MEC (2020a) sobre o questionário socioeconômico:

os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho (MEC, 2020a).

Assim, a partir das informações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

Os testes de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática elaborados pela Prova Brasil são baseados nas matrizes de referência. Estas reúnem os conhecimentos e processos cognitivos a serem aferidos em cada disciplina e série/ano.

De acordo com o Relatório Saeb com dados de 2017 (BRASIL, 2019), foco deste estudo, as Matrizes de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb que pautaram a edição de 2017 foram estabelecidas em 2001. Ainda de acordo com o Relatório, as matrizes não compõem todo o currículo escolar e “não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois são recortes dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar”.

Ainda de acordo com o INEP e MEC no relatório das evidências da edição de 2017 do SAEB (BRASIL, 2019), em decorrência do estabelecimento da base nacional comum curricular prevista no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), as matrizes de referência do Saeb foram revisadas no decorrer do ano de 2018.

Acerca dos testes de Língua Portuguesa, o Saeb discorre que tem como foco a leitura e seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Contudo, tentaremos enxergar a presença do sujeito surdo nos dados deste relatório de 2017.

De acordo com o INEP/MEC (BRASIL, 2019), a opção pelo teste da Língua portuguesa justifica-se porque ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar.

Este estudo dialoga com a matriz de referência de Língua Portuguesa e as escalas de proficiência/desempenho para os alunos do 9º ano do ensino fundamental refletindo sobre as implicações da qualidade do ensino, nos níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (como foco em leitura) para Surdos, ministrado nas escolas no Pará, analisadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Os conhecimentos e as competências linguísticas esperados para cada etapa estão indicados nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, dividida em 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Essa matriz é composta por seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos

estudantes e dentro de cada tópico, há um conjunto de descritores ligados às competências desenvolvidas.

Na matriz, podem ser observados descritores comuns às três etapas de ensino avaliadas. Este estudo analisa o descritor D1 que está inserido no tópico I referente a procedimentos de leitura refletindo o grau de complexidade da tarefa resultante de aspectos relativos aos diversos saberes que o sujeito Surdo terá que mobilizar para resolver o problema proposto.

Na Prova Brasil, de acordo com a escala SAEB – escala de proficiência com a descrição das competências e habilidades que os estudantes devem ser capazes de demonstrar em cada nível com os descritores do detalhamento das habilidades cognitivas – permite-se verificar o percentual de alunos que já desenvolveram as habilidades e competências para cada ano, quantos ainda estão desenvolvendo e quantos estão abaixo do nível desejado para a série, além de ser possível verificar também quem está acima do nível esperado.

Contudo, nos dados fornecidos pelo Ministério da Educação, não há uma análise diferenciada do desempenho de crianças sob regime de inclusão na Prova Brasil. Os cadernos de provas aplicadas e seus respectivos gabaritos do SAEB não são divulgados. O que são divulgados no site do INEP e Ministério da Educação são apenas exemplos de provas e questões comentadas, que avaliadas parcialmente, não estão adaptadas ao Surdo.

À molde, na Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano/8ª série, referente aos comentários sobre os tópicos e Descritores com Exemplos de itens, temos uma amostra de item do descritor D1 (quadro 1):

Quadro 1 - Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano/8ª série

| MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
|--|--|
| 9º ano – Língua Portuguesa | |
| Tópico | Habilidades/Descritores |
| I. Procedimentos de leitura | D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. |

Fonte: BRASIL. Relatório SAEB [recurso eletrônico]. – Brasília: INEP, 2019.

O descritor D1 está inserido no tópico I referente a procedimentos de leitura. O descritor D1 tem a função de localizar informações explícitas em um texto. Para o INEP a habilidade que pode ser avaliada por este descritor, relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifestar por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.

Para exemplificarmos, selecionamos o exemplo de itens do descritor D1, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC, 2020b), na Matriz de Língua Portuguesa do 9º ano/ 8ª série com Comentários sobre os Tópicos e Descritores do SAEB. Esse descritor diz respeito à habilidade de localizar uma informação que se encontra explícita em um texto.

Exemplo de item do descritor D1:

A assembléia dos ratos

- 1 Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.
- 5 Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembléia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.
- Acho – disse um deles - que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.
- 10 Palmas e bravos saudaram a luminosa idéia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:
- Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?
- 15 Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembléia dissolveu-se no meio de geral consternação.
- Dizer é fácil - fazer é que são elas!*

LOBATO, Monteiro. in Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.

Na assembléia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi

- (A) **aprovado com um voto contrário.**
- (B) aprovado pela metade dos participantes.
- (C) negado por toda a assembléia.
- (D) negado pela maioria dos presentes.

Fonte: MEC, 2020b

Essa habilidade é avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto. Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada. Por exemplo, os itens relacionados a esse descritor perguntam diretamente a localização da informação, complementando o que é pedido no enunciado ou relacionando o que é solicitado no enunciado, com a informação no texto.

Ocorre que, ao analisarmos esse modelo de item direcionado ao aluno Surdo, percebe-se que este não trabalha a imagem no texto para relacionar as ideias com as experiências prévias dos alunos Surdos.

Os surdos possuem identidade, cultura e língua própria. O que os diferencia das demais pessoas e das outras minorias é que ser surdo não significa ter nascido em lugar determinado ou integrar uma família específica com as mesmas características, e sim possuir uma língua de modalidade gestual-visual cuja expressão e recepção se diferenciem de todas as demais, ou seja, das línguas que são de modalidade oral-auditiva.

No exemplo de item do descritor D1, o uso de vocábulos e expressões como “assembléia”, “destroço”, “guizo”, “pomo-nos”, “sonetos a lua”, “delírios”, “consternação” presentes na Língua Portuguesa, não são da cultura de muitos alunos surdos.

De acordo com Quadros (2005) percebe que há um conflito entre a Libras e o Português no processo educacional dos surdos, por conta, justamente das políticas linguísticas brasileiras:

O conflito entre Libras e o Português na educação dos surdos é reflexo das políticas linguísticas do Brasil. Este é um país plurilíngue onde há muitas línguas indígenas, línguas de imigrantes e duas línguas de sinais registradas. Entretanto, a política linguística brasileira ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngue, favorecendo a língua portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes. (QUADROS, 2005, p. 27).

A autora aponta em seus estudos que os surdos querem e precisam ter a Libras como a sua língua de instrução, sua língua

para se comunicar com o mundo, interagindo e compreendendo os demais também através de seus sinais e não por meio de uma imposição da língua portuguesa, como acontece muitas das vezes.

O modelo de item do descritor D1 não se apresenta adaptado na perspectiva da educação Bilíngue, o português como segunda língua (L2) para o aluno Surdo.

A escrita em português é muito difícil para os Surdos, pois não compreendem o significado das palavras que utilizam na leitura e na escrita de textos, na escola regular. Assim, é importante que os descritores sejam elaborados à luz da Libras para os alunos Surdos para avaliar-se a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos surdos, principalmente no tocante ao ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e desenvolver políticas educacionais que atendam às necessidades educacionais do Surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cadernos de provas aplicadas e seus respectivos gabaritos do SAEB não são divulgados. Ao analisar-se exemplos de itens de questões da matriz de referência de Língua Portuguesa para os alunos Surdos do 9º ano do ensino fundamental percebe-se que o modelo de item do descritor D1, apresentado pelo Ministério da Educação/INEP não se apresenta adaptado na perspectiva da educação Bilíngue, o Português como segunda língua (L2) para o aluno Surdo.

Os resultados da Prova Brasil subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – composto por indicadores de desempenho e de fluxo escolar – e ficam disponíveis para o público geral, que é convidado a monitorar o desempenho das escolas e municípios e, conjuntamente, acompanhar as políticas públicas adotadas pelos diferentes níveis e esferas do governo.

Assim, na apresentação dos dados disponibilizados pelo INEP/MEC não há dados individualizados dos alunos Surdos quanto a qualidade do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita o que pode inviabilizar dados qualitativos para políticas educacionais que atendam às necessidades educacionais do Surdo.

REFERÊNCIAS

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 04 nov. 2013.

BONAMINO, A. & FRANCO, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da] União**: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221-A, p. 12, 18 nov. 2011.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 246, p. 28-30, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**: seção 1, Brasília, DF, ano 138, n. 244-E, p. 2-3, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7-E, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002.

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**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: DOU, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2013. Seção 1, p. 17.

BRASIL. **Relatório SAEB [recurso eletrônico]**. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Saeb+2017/e683ba93-d9ac-4c2c-8f36-10493e-99f9b7?version=1.0>. Acesso em: 26 maio 2019.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com surdez. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 10 maio 2020.

MEC, Ministério da Educação. **Português tem apenas 1,6% de aprendizagem adequada no Saeb**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992>. Acesso em: 05 maio 2019.

MEC, Ministério da Educação. **Matriz de Língua Portuguesa de 8ª série Comentários sobre os Tópicos e Descritores Exemplos de itens.** 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

MEC, Ministério da Educação. **Prova Brasil - Apresentação.** 2020a. Disponível em: [portal.mec.gov.br > arquivos > pdf > 8_portugues](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/8_portugues.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). **Temas em Educação Especial:** avanços recentes. São Carlos: Editora da UFSCar, 2004, p. 55-60.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

SANTANA, Ana Paula; BERGANO, Alexandre. Cultura e Identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago, 2005.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.019)

CAMINHO ABERTO A UMA APRENDIZAGEM CONTÍNUA RUMO À INCLUSÃO DE TODOS

Aureliana da Silva Tavares

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, tavares.aureliana@gmail.com

RESUMO

O Projeto de Extensão “Caminho aberto a uma aprendizagem contínua” busca desenvolver uma consolidação da formação continuada mais crítica diante do mundo globalizado o qual pertencemos rumo a uma educação inclusiva. O mundo encontra-se cheio de informações que precisam estar acessíveis a todos. É preciso que, a cada dia, lutemos para que as informações façam parte da nossa vida e que as pessoas com deficiências, pessoas que se sentem marginalizadas, excluídas, compartilhem ativamente do ambiente escolar para a construção de sua consciência crítica de mundo. O ensaio busca apresentar o viés que, nós educadores, devemos seguir para que a inclusão de todos possa de fato existir. Embasado num estudo de caso da Faculdade Sucesso – Souza/Paraíba a pesquisa qualitativa planeia no discurso do materialismo histórico dialético que segundo os objetivos deslumbra na exploração de ideias acerca do tema abordado uma coleta de dados de cunho bibliográfico e documental. Destarte, chegamos aos resultados de que a inclusão de todos permeia na construção de um novo olhar social rompendo as barreiras da exclusão, é o que a cada dia educadores e educandos juntos, em constante formação continuada, supere os desafios diários da rotina escolar. Lutar pela realização da importância deste processo de inclusão requer muita persistência e determinação. Uma melhor formação de nossos educadores é de

essencial importância para que, conscientemente, consiga exercer seu trabalho com sucesso e segurança.

Palavras-chave: Inclusão, Educação, Educadores, Educandos.

INTRODUÇÃO

O Projeto “Caminho aberto a uma aprendizagem contínua” busca desenvolver na consolidação de uma formação continuada mais crítica diante do mundo globalizado o qual pertencemos a luz do pensamento freireano rumo a uma educação inclusiva

A práxis desse projeto parte da análise do pensamento crítico politizado defendido por Paulo Freire que valorizava o mundo imediato dos educandos e o discurso político que expôs ao longo da sua prática pedagógica.

O trabalho freireano voltado as pessoas das camadas menos favorecidas na sociedade, tinha como foco levar o conhecimento e a consciência crítica do nosso contexto sócio, político, econômico, e cultural a todos. Seu ideário instiga até hoje a desenvolvermos uma pedagógica crítica, politizada, contundente com a realidade vivida pelos educandos valorizando seu mundo imediato favorecendo a práxis.

O desenvolvimento de um projeto ação à luz do pensamento freireano no século XXI, vivendo num contexto pós pandemia COVI-19, com uma economia frágil, uma educação em meio ao reestabelecimento e firmamento de sua ação pedagogia é um ponto positivo para nós educadores que precisamos sempre renovar nossos conhecimentos e estarmos sempre atualizado.

O Projeto de extensão “Caminho aberto a uma aprendizagem contínua” em sua práxis resgatar o paradigma freireano levando aos profissionais não só da educação mas em diversas áreas do conhecimento a construir um olhar e desenvolverem em seu cotidiano um exercício contínuo da leitura crítica de mundo. Este ato de ler permite ver o mundo através de um olhar crítico, indagador. É através do despertar para esse olhar que nós, gradativamente, começamos a entender como, de fato, funciona nosso sistema sócio-político-econômico e a desigualdade social permeada por construções e reconstruções culturais não condizente a equidade social.

A equidade social é mais que uma simples inclusão social é proporcionar o desenvolvimento de cada ser na proporção de cada

um necessita para que juntos consigam superar os desafios que é viver em sociedade.

A sensibilização com o sofrimento e a injustiça que vivenciou ao ser exilado, construiu criticamente seu pensamento voltando para a educação não se distanciando da base política e econômica que rege cada país.

A discriminação de qualquer forma ou modo fez de Paulo Freire um humanista em defesa dos direitos do povo. Ele faz de cada ação, de cada reflexão um momento para ajudar os trabalhadores a terem a noção de seus direitos e lutarem por eles. Para Freire (1980), o homem só chegará a ser sujeito a partir do momento em que começar a fazer uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto.

Os protagonistas do ato de ler sempre foram nós as classes menos favorecida da sociedade, as pessoas que vivem marginalizadas, sem oportunidade de ter acesso a educação crítica, problematizadora, consciente.

Nós educadores e educandos lutamos por um espaço mais digno na sociedade, por uma melhor distribuição de renda, por uma escola que tenha como base a defesa da cultura popular e a inclusão de todos. Essa luta por uma vida melhor, por uma educação que valorize a cultura pode favorecer mudanças e um novo estilo de vida político.

As ideias apresentadas ao longo de sua prática pedagógica e registradas nas obras de Paulo Freire oferece um suporte diferenciado para a implementação do Projeto de Extensão Caminho aberto a uma aprendizagem contínua é um espaço aberto a todos que estão na luta por uma educação inclusiva.

Os esclarecimentos desencadeados através do ato de ler fazem as camadas populares desenvolverem uma nova forma de pensar e agir. Esse desenvolvimento potencializa espaços para lutas reivindicatórias e consciência de seus direitos.

O processo de conscientização tem por base o diálogo, pois é através dele que o sujeito vai adquirindo novas informações a respeito de seu mundo. Com essas informações, vai percebendo sua importância como sujeito e o quanto é explorado.

Com base nesta visão Freire (1982, p.83) afirma que

[...] o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se em depositar ideias em outros. Não pode também se converter num simples intercâmbio de ideias, ideias a serem consumidas pelos permutastes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade...

Através do acesso ao conhecimento, nós educadores e educandos juntos vamos gradativamente adquirindo uma compreensão mais complexa de sua realidade, do seu meio social, e da ampliação de outros horizontes.

A proposta de educação construída por Paulo Freire leva o sujeito a buscar novas informações e estar mais aberto a mudanças. Ajuda a compreender que seu saber não é algo limitado. Essa compreensão, de sempre buscar novas informações, levará a níveis cada vez mais superiores.

Dessa forma, educar, com base na proposta de educação freiriana, é estar aberto ao diálogo, a novos conhecimentos.

O ato de educar de Paulo Freire tem como base a leitura crítica de mundo. Essa visão de mundo permite que os educandos, enquanto sujeitos, consigam encontrar soluções para seus problemas, suas dúvidas, suas angústias, seus sofrimentos.

O conhecimento prévio da vida dos educandos é essencial para o educador desenvolver uma leitura crítica de mundo. A valorização da cultura dos educandos é uma das partes fundamentais para essa aplicação. O não conhecimento prévio da vida dos educandos pode levar o educador, em sua prática, a falar de temas estranhos à experiência existencial dos educandos, praticando então uma educação bancária.

Para que a leitura atinja um horizonte crítico do saber, é necessário que o educador, através da prática do diálogo, faça sempre uma ponte entre o conteúdo e a realidade dos educandos.

Segundo Freire (2007, p.104) "a nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação,

da pesquisa, que por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática.”

O educador, com base na prática do diálogo, vai conhecendo o mundo do educando, sua forma de pensar, sua cultura. Partindo desse pressuposto, o educador identificará o estágio de consciência de mundo desses educandos e os ajudará a superá-lo.

Assim, entende-se que a tarefa fundamental para tal desenvolvimento é ter o compromisso histórico-cultural do povo. Esse compromisso tem como objetivo a superação da “situação-limite” de um ser dependente do seu meio. Devido a tais dependências, a sociedade constitui-se dependente também, praticando “a cultura do silêncio”, que só reforça essa dependência.

A respeito desta “cultura do silêncio,” Freire (1980, p.62) explica que “ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz.”

Para que haja a superação dessa “situação limite” em que o homem se encontra, é necessário um estudo concreto dos níveis de sua consciência. Na compreensão desses níveis, toma-se como base a realidade histórico-cultural ou “a cultura do silêncio”. Esse tipo de cultura se expressa de forma superestrutural, impondo condições especiais à consciência do homem.

Cada tipo de consciência apresentada pelo homem corresponde à sua realidade concreta, ao seu estado de dependência na sociedade. Essas consciências se explicitam, principalmente, de três formas: Consciência ingênua, consciência transitiva, consciência crítica.

Analisando a consciência ingênua observamos que nesta fase nos como sujeito do mundo não conseguimos apresentar um determinado compromisso com sua existência. Apresenta-se limitação na questão da compreensão dos fatos fora do seu meio de vida. As coisas estão relacionadas a aceitação do seu modo de vida a questões simplistas. Assim, Freire (2007, p.68-69) afirma que a consciência ingênua

se caracteriza entre outros aspectos, pela simplicidade da interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característica da

massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas.

O homem, encontrando-se nesse estágio de consciência, vê os fatos de fora, não os domina intrinsecamente. Eles veem os fatos da forma como melhor lhes agradam e acreditam que são superiores a eles. Observa-se que é uma maneira de aceitar a situação econômica em que se encontra.

Em relação a consciência transitiva averiguamos que se caracteriza em propor um começo de mudança. Ela traz nuances da consciência ingênua, mas não está apegada a ela, pois as massas populares, nesse estágio, estão gradativamente ampliando seus horizontes e respondendo mais abertamente aos diálogos a respeito de sua existência, de seu posicionamento dentro da sociedade. Dessarte, Freire (1980, p.69) esclarece que

Nos processos de transição, o caráter eminentemente estático da 'sociedade fechada' dá lugar, progressivamente, a um dinamismo que se apresenta em todas as dimensões da vida social... A fase de transição gera também um novo estilo de vida político, dado os velhos modelos políticos da sociedade fechada já não são válidos quando as massas se constituem em uma presença histórica que vai surgindo.

Nesta passagem de consciência, o homem não é objeto nem sujeito, pois não consegue assumir responsabilidade e autoridade, tendenciando a uma transferência; pois desconfia do novo e prefere a polêmica ao debate, apresentando uma frágil argumentação.

Além das duas consciências apresentadas o teórico argumenta a construção da consciência crítica momento da chegada de uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política.

Na consciência crítica visualizamos a caracterização pela profundidade na interpretação dos problemas. Assim, a consciência crítica leva o sujeito à busca de novos conhecimentos, vai se politizando à medida que faz sua leitura de mundo e entende seu funcionamento.

É com base nesta visão de o Projeto de Extensão Caminho aberto a uma formação contínua busca desenvolver seus

princípios norteadores que sustenta todo o discurso ao longo do seu desenvolvimento.

O desenvolvimento deste projeto oferece pontos relevantes para o crescimento profissional da educação que buscam desenvolver seu trabalho de forma crítica levando a seus educandos uma nova forma de pensar, de ver o mundo e reconstruir valores voltado ao respeito e a inclusão de todos.

Tais princípios norteadores levaram ao desenvolvimento de atividades acadêmicas e sociais visando o crescimento profissional de todos.

Desenvolveremos estudos teóricos, como também incentivos a construção de trabalhos acadêmicos com publicações de artigos em: livros, revistas, congressos nacionais e internacionais visando a construção de uma aprendizagem contínua que ultrapasse o viés do contexto acadêmico das aulas do curso.

Incentivaremos de forma gradativa a organização de ideias na produção científica. A prática relacionada a teoria, o discurso científico e a coletividade possibilitarão aos participantes do projeto a registrarem, cientificamente suas ideias.

O projeto estimula e desenvolve atividades de acordo com as necessidades dos participantes. Vale salientar, que este projeto de extensão “Caminho aberto a uma aprendizagem contínua” já existiu de maneira informal antes da pandemia entre amigos da academia através da minha organização com publicações de livros e participação dos membros em congressos nacionais e internacionais.

Analisar os tipos de consciência apresentado por Paulo Freire ajudamos a compreender os graus de entendimento do ser. Segundo Freire (1980, p. 63), “para compreender os níveis de consciência, devemos considerar a realidade histórico-cultural como uma superestrutura em relação com uma infraestrutura. Devemos, portanto, tratar de discernir de maneira relativa, mais ainda que de situação histórico-cultural a que tais níveis correspondem.”

A educação desenvolvida nessa perspectiva leva o ser sempre ir à procura da verdade. Ele é levado ao entendimento das injustiças sociais, a um entendimento esclarecido dos discursos políticos que, em muitos casos, não são postos em prática e não passam de simples promessas.

Para que ocorra o desenvolvimento das consciências, é necessário, também, que o educador, em quanto sujeito de seu ato educativo, desenvolva uma educação dialogal baseada na cultura do aluno para, posteriormente, entender a cultura dos demais.

Com a prática de uma educação bancária, o educador nunca alcançará tais ideais, porque os conteúdos apresentados nessa prática não favorecem um sentido para a realidade do aluno. Não provoca movimento, é estático, é separado do seu mundo imediato. Ela só consegue apenas um simples acúmulo de aprendizagem.

Assim, Freire (1980 p.79) acrescenta que

[...] Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação e do conhecimento como processo e procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu “contrário” necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor.

Enfim, para se fazer a leitura de mundo praticada por Paulo Freire, é preciso, antes de tudo, que os primeiros passos sejam em direção ao conhecimento do mundo do educando, de sua cultura, de sua vida, de seu meio. Esses conhecimentos prévios são fundamentais para uma educação problematizadora, uma educação crítica, uma educação que vislumbre a tomada de consciência e a atitude crítica diante do mundo.

METODOLOGIA

Não importa qual classe social pertença ou em que lugar o Brasil ocupe em seus índices de desenvolvimento, cada um de nós temos valores e saberes, e precisamos buscar uma formação continuada para estarmos sempre preparados para os desafios em sala de aula e juntos, educares e educandos, crescerem. Com base

nessa necessidade buscamos relatar um estudo de caso do projeto de extensão “Caminho aberto a uma aprendizagem contínua” coordenado pela Professora Aureliana da Silva Tavares na Faculdade Sucesso – FACSU/São Bento/Paraíba¹ que desenvolve um trabalho teórico junto aos discentes e docentes das diversas áreas: música, pedagogia, psicopedagogia, letras, história, sociologia todos rumo a uma formação continuada.

O estudo está ancorado metodologicamente num estudo de caso na Faculdade Sucesso – São Bento/Paraíba, cuja pesquisa qualitativa planeia-se num discurso do materialismo histórico dialético que segundo os objetivos deslumbra na exploração de ideias acerca do tema abordado com uma coleta de dados de cunho bibliográfico, documental e exploratório.

O tipo de pesquisa apresentada permitiu a visualização do objeto de estudo relacionado com a explicitação do movimento de crescimento e apropriação das ideias inclusivas almejando uma formação continuada em que todos possam juntos desenvolver uma prática pedagogia crítica, indagadora, progressista.

Para tanto, devemos ter a consciência de que ninguém vai à escola igual a uma folha em branco, sem história, sem conhecimento de vida, ou seja, sem conteúdo, sem informação o educador precisa aprender a valorizar os conhecimentos prévios dos seus educandos independentes de suas limitações: visual, física, auditiva, comportamental, intelectual dentre outros obstáculos.

Educadores e educandos trazem, consigo, conhecimentos prévios, que devem ser valorizados no ambiente escolar, nos espaços de convivências. O educador precisa estar sempre se atualizando e interagindo com o educando. Para isto, é preciso participar, frequentemente, de cursos de formação nos quais haja troca de ideias favorecendo uma visão mais ampla da educação.

1 O Projeto de Extensão vinculado a Faculdade FACSU sede em São Bento/Paraíba oferece estudo voltado a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia ou área afins. É aberto a comunidade oferecendo uma formação continuada mais crítica diante do mundo globalizado o qual pertencemos. Ocorre com encontros quinzenais através do *Google Meet*. As atividades a serem desenvolvidas são voltadas ao debate, com dinâmicas de grupo, seminários, troca de experiências, produção e publicação de artigos em eventos dentre outros. Contato : aprendizagemcontinuaextensao@gmail.com

Embora haja diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas ou outros obstáculos, todos nós temos capacidade de aprender e, juntos, buscarmos o melhor para nossa formação, para nossa vida. A escola não é um lugar de busca de informação cujo aluno vai apenas para obter conhecimento. É um lugar de troca de ideias, onde educador, educando e toda a equipe educacional, juntos, num só ritmo, construirão a aprendizagem.

Para melhor compreender o trabalho desenvolvido por Paulo Freire e o significado de uma leitura crítica freireana, foi necessário desenvolver uma pesquisa bibliográfica-exploratória nas principais obras de Paulo Freire, tais como: *Conscientização*, *Teoria e Prática da Libertação* (1980), *Pedagogia do Oprimido* (1982), *A Importância do Ato de Ler* (1992), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Pedagogia da Autonomia* (1996), e *Educação como Prática da Liberdade* (2007) ideias estas consolidadas no livro *Formação Docente: Contribuições do ideário de Paulo Freire* (2006) publicado pelo grupo de estudo *Formação Docente: Inclusão, Exclusão e Diversidade* no qual fazemos parte. Estas obras refletiram na construção do termo leitura para Paulo Freire através do seu contato com o mundo dos educandos em diversos países.

O tipo de pesquisa possibilitou conciliar as ideias essenciais do autor para o desenvolvimento preciso da compreensão da concepção de leitura crítica freireana, construindo um trabalho consistente, preciso, seguro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo deste ensaio observamos que a educação emancipatória, defendida por Paulo Freire, favorece a motivação e a curiosidade de descobrir coisas novas para todos os que estão envolvidos. Para tais descobertas, é explorada a leitura de mundo, que sempre antecede à leitura da palavra.

Há muitos séculos, antes de Cristo, já existiam povos que tratavam as pessoas com deficiências voltados ao ato do cuidar, do agir, do participar da sociedade. São esses valores que procuramos evidenciar, ao longo dos anos em favor de uma melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiência.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tivemos como norte os estudos do pensamento *freiriano* que apontam para a construção de uma sociedade mais consciente do seu papel. Estudamos as leis e políticas inclusivas que amparam as pessoas com deficiência física nas escolas regulares, na sociedade.

Compreendemos que para formação do educando, na busca de uma visão crítica, é essencial a construção de uma educação emancipatória, de uma sociedade menos excludente, mais justa e igualitária. Uma luta pelos direitos das pessoas com deficiência, deve existir de maneira objetiva e esclarecida, fazendo com que as políticas inclusivas saiam do papel. Freire (1991) pensava em uma sociedade em que todos pudessem ter os mesmos direitos, onde o compromisso sócio-político acontecesse dentro e fora da escola e que a relação pessoal, intelectual, social das pessoas com deficiências ou não, fossem comprometidas sobretudo com o exercício da cidadania.

A sociedade deve construir valores voltados para a participação de todos. O direito à cidadania deve ser contemplado de forma igualitária, como o direito de ir e vir. Que as pessoas com deficiências físicas ou com mobilidade reduzida, se sintam aceitas e que a escola contemple um espaço de acesso e permanência de todos. Paulo Freire (1980, p. 26) descreve o verdadeiro significado do termo conscientização e que a sociedade deve construir com preceitos de que:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais consciente, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

No processo de construção da conscientização, a sociedade vive um ato de mediação entre o conhecimento e os fatos circundantes. O diálogo, dentro desse contexto de luta pela melhor qualidade

de vida das pessoas com deficiência física, abre oportunidades para discursos voltados às situações locais que posteriormente abrem perspectivas para outras análises de problemas regionais e nacionais, ampliando a visão crítica de mundo e a aceitação da sociedade.

É com base na proposta da construção de uma sociedade menos excludente, dialogada por Freire, fundada na valorização cultural, pelo conhecimento de mundo, que podemos associar conhecimentos mais complexos e com objetivos políticos e críticos dos fatos aqui comentados

Diante de tais conhecimentos, o educando buscará, cada vez mais, se relacionar com o mundo e para o mundo. O educando não só estará se relacionando com as pessoas que fazem parte do mundo, mas trará sua contribuição para o seu desenvolvimento. O educando, mesmo com suas necessidades especiais, será visto e reconhecido não pelo que apresenta fisicamente, ou seja, exteriormente e, sim, pelo seu papel importante na sociedade. É pelo reconhecimento de sua capacidade de aprender, de trabalhar e de lutar por seus ideais que o educando precisa ser enxergado por todos.

Quando começamos a nos deparar com a inclusão, percebemos que, para ela de fato acontecer, não dependemos dos órgãos governamentais, exclusivamente, nem das instituições de ensino-aprendizagem e, sim, de cada um de nós.

Educadores que façam parte de projetos de extensão, realizem uma formação continuada são ações importantes para o desenvolvimento de um ambiente escolar favorável a inclusão e valorização de todos. Um trabalho pedagógico voltado a compreensão da necessidade de práticas educativas flexíveis e compatíveis com as deficiências dos alunos inserido na sua sala de aula, no ambiente escolar. Práticas de atividades inclusivas, envolvendo todos ampliar a construção de um ambiente que respeite as limitações de cada um, valorizando o trabalho em equipe em que o pedagogo e o grupo possam se relacionar no processo de ensino aprendizagem.

Na ótica da educação inclusiva a flexibilização curricular, do processo de avaliação, da seleção de instrumentos norteadores do processo de ensino aprendizagem desvele as potencialidades e dificuldades de aprendizagens dos alunos.

O educador consciente tem consigo o amadurecimento que um planejamento é flexível e pode percorrer outros viés a partir do contexto ao qual se depara no espaço escolar. Trabalhar rumo a inclusão de todos, em uma sala de aula inclusiva necessita de flexibilidade, dinamismo, e atividades didáticas que possibilitem o envolvimento de todos e o educador através uma formação continuada participando de grupos de estudos de projetos de extensão favorece o desenvolvimento dessa prática educativa.

O pedagogo crítico através do seu conhecimento e sensibilidade vai observar, descrever a dificuldade da criança, desenvolvendo atividades de ensino aprendizagem, relatando e escrevendo como tudo aconteceu. Uma sugestão é a valorização do uso dos portfólios, pois expõem atividades que desenvolvem os alunos na compreensão, raciocínio lógico, memória, percepção, imaginação, associação de ideias, observação, atenção entre outros.

A inclusão existirá, de fato, se cada um de nós começarmos a praticá-la no nosso cotidiano, na nossa vida. É através de interações nas salas de aula entre os colegas, conversando e entendendo suas dificuldades, seus anseios e suas frustrações, que poderemos desenvolver um trabalho voltado para a inclusão cujo o diálogo, a humildade e a compreensão seja a base de todo o processo. Que o conhecimento existente neste processo venha de vários ângulos, de vários ambientes, de vários “mundos”, pois a todo o momento devemos estar abertos ao novo que, a cada dia, surge em nossa vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo deste trabalho nos fez refletir sobre o desenvolvimento da nossa educação, rumo à inclusão e às necessidades de uma melhor formação docente, com base no pensamento freiriano.

Percebemos, através da explanação do conteúdo, que falta muito esforço e determinação para que um dia se consiga chegar a uma sociedade mais justa e menos excludente. Urge que o sistema educacional vigente trabalhe em união com a equipe educacional e social, favorecendo um melhor atendimento das crianças com necessidades especiais. Os direitos conquistados e suas efetivações são pontos ainda distante.

Os direitos conquistados e suas efetivações, são posicionamentos distintos quando analisamos adentram ente seus significados. Na história das organizações das civilizações, percebemos que a sociedade caminha a passos sustentados nos direitos e deveres do cidadão a fim de uma vida em sociedade harmônica e humana na luta por uma equidade social. Assim, direito conquistado advém de duas origens: uma das ações governamentais leis, decretos e documentos norteadores que designam momentos de apaziguação social, e a outra origem como consequência movimentos sociais que influenciam regras ou orientações da construção da vida em uma sociedade mais justa e humana.

O termo efetivação retrata a aplicação e o reflexo que as leis têm nos processos das construções das ações atitudinais que ocorrem na sociedade de forma a realizarem processos inclusivos. As garantidas sociais apresentadas por leis e demais documentos norteadores se efetivados, construirão uma nova sociedade, com atitudes inclusivas possibilitando o acesso e a permanência de todos nos espaços sociais. As limitações de cada ser social, amparadas nos documentos nacionais e internacionais recomendam e garantem a inclusão.

Direitos conquistados e suas efetivações são evidenciados quando nos deparamos num atendimento de qualidade nas escolas regulares, mais receptivo e rico, onde a criança brincando aprenda e construa sua visão crítica com prazer. A participação dos educadores em cursos de formação continuada, assistindo a palestras que exponham ideias de como trabalhar com a inclusão.

É necessário que os educadores tenham acesso a folders e livros que tenham as características apresentadas por determinadas deficiências e algumas sugestões de relacionamento educacional. Um apoio assim favorecerá não só o relacionamento educador/ educando, como também o convívio familiar e a autoestima do educando com necessidades especiais, pois estará em um ambiente mais acolhedor.

Através dos estudos realizados nesta pesquisa percebemos que estamos dando alguns passos importantes para a realização da inclusão de nossas crianças com necessidades especiais na sociedade e nas escolas convencionais, mas que ainda falta muito trabalho para esta realização.

A influência do estudo do pensamento freiriano numa visão mais globalizada, mais crítica e mais humana, do processo de inclusão, faz com que cada um de nós esteja sempre em busca de novas informações, sempre discutindo fatores sócio-político-econômicos da nossa realidade. A forma de Paulo Freire ver a educação, o mundo e dialogar com ele faz com que, a cada dia, busquemos ficar atualizados sobre os problemas enfrentados em nosso cotidiano.

O estudo do pensamento freiriano sobre a concepção de leitura crítica leva a descobrir uma educação inovadora, uma educação rica em vários sentidos: permeada de amorosidade, compromisso, respeito, criticidade e valorização do ser.

A valorização cultural do mundo dos educandos, seus conhecimentos prévios, suas histórias de vida, seus sofrimentos, são fatores essenciais para a construção de uma leitura crítica tão defendida por Freire.

A leitura de suas obras faz com que percebamos o verdadeiro significado da leitura mundo. Essa leitura é o ato da reflexão do seu meio, de suas ações, de sua cultura.

No momento em que praticar uma educação voltada para o desvendamento do mundo imediato dos educandos, está construindo uma educação verdadeira, esclarecedora sobre a essência do seu mundo. Essa atitude favorece a percepção de sua existência e importância para o desenvolvimento dos ambientes que contempõem a vida.

Durante a construção da pesquisa percebe-se que a relação de leitura e conscientização está presente em toda ação educativa de Freire. Os educandos vão interagindo e dialogando com clareza sobre os fatores sócio-político-econômicos que ocorrem a sua volta e influenciam sua vida.

A realização desta pesquisa esclarece a importância de desenvolver uma prática educativa, na qual o educando busque relações permanentes com o mundo, propiciando a criação e recriação.

O desenvolvimento da construção de uma leitura crítica criada por Freire leva -nós a descobrir as etapas de seu desenvolvimento. Essas etapas foram apresentadas ao longo da pesquisa e favorece uma ampliação maior do significado da leitura.

A escolha da pesquisa exploratória faz com que o estudo do pensamento freireano se desenvolvesse com clareza e consistência.

Assim, cada compreensão do seu método, das categorias selecionadas, foram expostas com objetividade e rigor.

A realização de uma pesquisa com base no pensamento freireano faz com que estejamos sempre em busca de novas informações, sempre discutindo fatores sócio-político-econômicos da nossa realidade. A forma de Paulo Freire ver a educação, o mundo, e dialogar com ele, faz com que fiquemos atualizados sobre os problemas sócio-político-econômicos.

A realização das leituras nas obras de Paulo Freire nos faz perceber a profundidade de suas ideias, de seus desejos. Ler suas obras é dialogar, aprender, construir e reconstruir uma nova visão de educação, de mundo, de ser.

Paulo Freire em cada linha de suas obras expressava, claramente, o gosto por ensinar e aprender ao ensinar. Sua força, sua luta, suas ideias inovadoras eram defendidas e praticadas ao longo de cada debate e diálogo crítico.

A pesquisa, realizada através de muito estudo e dedicação, favorece o conhecimento a respeito do termo leitura crescendo a esperança de uma educação melhor para a construção de um mundo melhor. Esta educação emancipadora tem caráter crítico, sério, com respaldo na vida dos educandos, na sua valorização cultural, no respeito pelo povo, pelo ser.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Convenção da Organização dos Estados Americanos**. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 23/06/2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Editada pela UNESCO em 1994; Salamanca: Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24/06/2022.

BRASIL. **Decreto n. 3956/2001**. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/legislacao-pfdc/docs-pess-deficiencia/d3956.2001_conv_elim_discr_pessoascomdeficiencia.pdf/view>. Acesso em: 23/06/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Capítulo V – da Educação Especial – LDB N° 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 23/06/2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: **Moraes**, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2007.

_____. **Educar para Transformar: foto biografia**. São Paulo: **Mercado Cultural**, 2005. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/index.jsp>>. Acesso em: 20/06/2022.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. 47 ed. São Paulo; Cortez, 1992.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Tolerância: organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire**. 5ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho (org.). **Formação docente: contribuições do ideário de Paulo Freire**. João Pessoa: **Sal e Terra**, 2006.

TAVARES, Aureliana.; **BARREIRO**, Ana Maria. O papel do educador na sociedade pós-moderna. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 1227-1238, nov. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10162>>. E-ISSN:1519-9029.

TAVARES. Aureliana da Silva. A contribuição freireana para a formação docente rumo à inclusão. João Pessoa: Sal da Terra, 2016.

_____. Aureliana da Silva. **A concepção de Leitura em Paulo Freire**. Monografia (graduação) – UFPB/CE. João Pessoa. 2017.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.020)

O QUE OS OLHOS NÃO VEEM AS ATITUDES DENUNCIAM: UMA CONTRIBUIÇÃO NA LUTA ANTICAPACITISTA

Adenize Queiroz de Farias

Profa. Dra.do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - adenize.queiroz@gmail.com;

Andreza Vidal Bezerra

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - andrezavidal@hotmail.com.

RESUMO

certo que, historicamente, a invisibilidade das pessoas com deficiência tem produzido efeitos nefastos no decorrer de suas trajetórias, resultando em contextos os quais, para além da negação dos direitos humanos mais básicos, se convertem em experiências de exclusão e discriminação. Ora por meio de discursos e práticas nitidamente perceptíveis, ora através de atitudes sutis e veladas, tais contextos são recorrentes, tanto no ambiente familiar, onde, em muitos casos, a voz e as escolhas das pessoas com deficiência são desconsideradas, como nos espaços de saúde, educação, trabalho, dentre outros, nos quais a presença destas pessoas sequer é esperada. No Brasil, o debate acerca do capacitismo, o qual infantiliza e inferioriza pessoas em razão da deficiência, impossibilitando-as de desempenhar uma participação social proativa, vem ganhando força nos mais variados espaços de discussão, contemplando desde a produção científica, até a disseminação de mobilizações nas mídias sociais (ANDRADE, 2015; MELLO, 2014 e FARIAS, 2019). De acordo com a concepção capacitista, a

ausência de um membro ou de um sentido e, sobretudo, as dificuldades relacionadas ao intelecto, se caracterizam como impedimento grave no tocante à comunicação, ao estabelecimento de vínculos e à utilização dos meios de produção, se comparado aos corpos culturalmente definidos como normais (MARCHESAN; CARPENEDO, 2021). Partindo desta problemática, objetivamos fortalecer a luta anticapacitista através da identificação de discursos e atitudes discriminatórias, sutis ou veladas, denunciadas por ativistas da deficiência nas mídias sociais. Ancorada numa abordagem qualitativa, a coleta de dados desta pesquisa se realizou em perfis do instagram de ativistas que atuam na área da deficiência. Os resultados revelam que a sociedade cotidianamente reproduz discursos e atitudes capacitistas, como apontam os criadores de conteúdo. Assim, o combate ao Capacitismo implica em ressignificar nossas concepções acerca da deficiência.

Palavras-chave: Capacitismo, Pessoa com deficiência, Mídias sociais.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.021)

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DE ALAGOAS

Rosane Batista de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, mestranda em educação PPGE/CEDU/UFAL, rosanebatistasouza87@gmail.com;

RESUMO

O trabalho em tela diz respeito ao processo de construção de um plano de ação estratégico da educação especial de uma escola de nível médio de tempo integral do estado de Alagoas. O plano teve a intenção de definir ações para o desenvolvimento de atividades inclusivas e colaborativas entre os profissionais e a equipe gestora da instituição, em relação ao público específico do Atendimento Educacional Especializado (jovens com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação/altas habilidades). A construção seguiu os preceitos da complexidade (MORIN, 2016) e das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas (ALVES, 2016). O caminho metodológico seguido foi à análise documental (ALESSANDRA PIMENTEL, 2001) onde foi possível olhar para um conjunto de documento de forma analítica a fim da extração de dados para o mapeamento dos estudantes com deficiência. Foram mapeados os alunos que fazem parte desse público: os CIDs apresentados pelos alunos foram: F84.0 Autismo Infantil, F72.1 Retardo mental moderado/grave, F29 Psicose não-orgânica, F71 Retardo Mental, G40.9 Epilepsia não identificada, I69- Sequelas de doenças cerebrovasculares (Distúrbio físico), F70 - Retardo mental leve, F90.0 - Distúrbios da atividade e da atenção, F71 - Retardo mental moderado, F90.0 - Distúrbios da atividade e

da atenção, F31.2- Transtorno afetivo bipolar, episódio atual maníaco com sintomas psicóticos, F07.2- Síndrome pós-traumática. Alguns alunos apresentaram laudo médico com o diagnóstico, mas não constava o CID, são eles: Baixa visão, Deficiência física, Calcificação extra axial parietal esquerda. (Distúrbio físico) e dificuldades no processo de aprendizagem, surdez. Alguns alunos apresentam mais de um CID ou um laudo afirmando mais de uma deficiência, o que pode ser justificado com a apresentação de 12 CIDs para 9 alunos e 6 deficiências atestadas com laudo médico para 4 estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão, Atendimento Educacional Especializado.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.022](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.022)

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO EM ESCOLA PÚBLICA DE NATAL/RN

Luana Campos Gines Lorena de Souza

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais - PPGITE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, e em Tecnologias Educacionais e Educação à Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. luanagines@hotmail.com.

RESUMO

A pandemia de COVID-19 provocou muitas mudanças no contexto social. As escolas precisaram inovar para que a educação não fosse interrompida, e diante das medidas de isolamento social como fechamento de escolas, o ensino remoto emergencial foi implantado, nos anos de 2020 e 2021. Nesta direção este artigo tem como objetivo principal compreender como se deu a inclusão de crianças deficientes em uma escola pública de Natal/RN durante a pandemia, analisando os principais desafios e possibilidades. A importância de discutir este tema se justifica da necessidade de compreensão da forma como o sistema educacional trabalhou o processo de garantia de direitos durante o momento de pandemia. Como metodologia de pesquisa utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, buscando referências que em diálogo com a educação inclusiva oportunizasse caminhos para desenvolver a reflexão proposta. O estudo de caso também foi utilizado como metodologia, com aplicação de questionário virtual aos professores de uma escola pública de Natal/RN, cujo objetivo era

identificar os principais desafios e possibilidades da educação inclusiva em tempos de pandemia. Por fim, a pesquisa revelou um grande empenho dos docentes em manter o vínculo com seus alunos, incluindo a todos nas aulas, mesmo diante dos diversos desafios, como a falta de recursos tecnológicos dos alunos, o que dificultou muito o alcance desses estudantes ao ensino remoto.

Palavras-chave: Pandemia, Ensino remoto, Educação inclusiva, Desafios, Possibilidades.

INTRODUÇÃO

Um princípio que consta na Constituição Federal Brasileira (1988) é assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola sem qualquer tipo de discriminação, porém esse princípio ainda não se tornou realidade para milhares de crianças, em especial as que apresentam deficiências.

A criança deficiente é aquele que apresenta dificuldades maiores no processo de aprendizagem, seja uma limitação motora ou cognitiva. E para contribuir no avanço escolar dessas crianças, é necessário que a instituição de ensino acolha e dê condições para que elas tenham o direito garantido, de forma plena e integral.

Diante disso, garantindo o direito à educação de todos denota-se uma educação inclusiva, direito à igualdade de oportunidades, mas não significa um 'modo igual' de educar a todos, mas dar mecanismos a quem precisa, levando em consideração as características e deficiências dos alunos. Para que as escolas mudem e caminhem para uma educação de qualidade e inclusiva é preciso que abandonem a ideia de conceber os alunos por suas deficiências.

A aprendizagem do aluno realmente precisa ser o foco da escola, que deve garantir condições para que todos possam aprender. Elencam-se alguns pontos que devem ser enfatizados pelas instituições de ensino: o atendimento educacional especializado; criação de espaços abertos para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico; a formação continuada e a valorização do professor; e as práticas de ensino adaptadas para atender as diversidades.

Assim, com estes avanços na instituição de ensino, a educação inclusiva se concretizará, e os alunos com deficiências serão ensinados no mesmo contexto curricular e instrucional que os demais colegas de sala de aula. Quanto aos materiais curriculares comuns, adaptações são necessárias, mas somente até o nível necessário para satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno. Acredita-se que o conhecimento se constrói e se transforma conforme o indivíduo vai tendo oportunidades.

A partir das premissas, este artigo é resultado de uma pesquisa cujo foco é a inclusão de crianças deficientes durante a pandemia, analisando os principais desafios e possibilidades. Para tanto,

tomou-se como problema de pesquisa, a seguinte questão: quais as perspectivas dos professores em relação aos desafios e possibilidades da inclusão de crianças deficientes durante a pandemia?

O interesse pelo tema adveio não só do entendimento que se tem de que é necessário aprofundar a discussão sobre a importância da inclusão durante a escolarização de crianças com deficiências, da experiência como educadora de Ceará-Mirim/RN e Natal/RN, mas também do momento da pandemia, que impactou severamente a educação nos anos de 2020 e 2021.

O objetivo principal deste estudo é compreender como se deu a inclusão de crianças deficientes em uma escola pública de Natal/RN durante a pandemia, analisando os principais desafios e possibilidades, e os específicos se desdobram em: discutir o direito humano à educação, analisar a inclusão por intermédio da educação e identificar o papel da escola no processo de inclusão durante a pandemia.

Por fim, o texto está organizado da seguinte forma: Introdução; Referencial teórico – o direito humano à educação de professores, a inclusão por intermédio da educação e o papel da escola frente à inclusão durante a pandemia; Metodologia; Resultados e discussão; Considerações Finais e Referências.

O DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

O direito à educação tem o status de direito humano e de direito fundamental, sendo reconhecido nacionalmente no art. 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), art. 6º da Constituição Federal, nos arts. 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), entre outros documentos legais.

No art. 6º da Constituição Brasileira de 1988, a educação figura como direito social e, também, como direito cultural (arts. 205 a 214). Segundo Claude (2005, p. 37) é direito social porque, no contexto da comunidade, “promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana [...] e direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos.”

No âmbito internacional o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos, conhecido como Protocolo de San Salvador (1988), instituído pelo Decreto nº 3.321 (1999), em seu art. 13, trata dos direitos culturais, assegurando o direito à educação, orientada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e de sua dignidade, visando ao fortalecimento e ao respeito dos direitos humanos, ao pluralismo ideológico, às liberdades fundamentais, à justiça e à paz. No art. 14 estabelece o direito aos benefícios da cultura, reconhecendo aqueles que decorrem da promoção e desenvolvimento da cooperação e das relações internacionais em assuntos científicos, artísticos e culturais.

Para Claude (2005, p. 38-39), os idealizadores da Declaração Universal, após relatarem a discussão feita no âmbito da Comissão de Direitos Humanos da ONU, em 1948, perceberam como a educação não é neutra em matéria de valores. Por isso, o art. 26 determina que o direito à educação deve se vincular a três objetivos específicos: o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; a promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos; e o incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz.

A INCLUSÃO POR INTERMÉDIO DA EDUCAÇÃO

De acordo com a seção anterior, o direito à educação é previsto em diversos dispositivos legais nacionais e internacionais, e quando se fala em promover a inclusão, atualmente percebe-se crescente processo de exclusão de pessoas e grupos humanos dos benefícios da sociedade pós-industrial.

Assim, é importante destacar que existe uma diferença entre as palavras integração e inclusão, embora estas contenham a mesma ideia de inserir quem está excluído, por qualquer que seja o motivo. A integração à sociedade admite a existência de desigualdades sociais e, para reduzi-las permite a incorporação de pessoas que consigam 'adaptar-se', por méritos exclusivamente seus. Por sua vez, a inclusão significa, antes de tudo, 'deixar de excluir', presumindo que todos façam parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos (FÁVERO, 2012).

Fávero (2012) ainda colocar que a Constituição Brasileira de 1988 assume a proposta inclusiva, pois, no art. 3º impõe à República o dever de construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo o bem de todos, sem preconceitos. Dessa forma, acredita-se que a educação constitui um poderoso instrumento de inclusão.

No art. 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) o direito à educação e o pleno desenvolvimento da personalidade humana estão atrelados. A ideia também é encontrada no art. 22, onde toda pessoa tem direitos sociais, econômicos e culturais indispensáveis e no art. 29 que estabelece que “toda pessoa tem deveres perante a comunidade, onde – e somente onde – é possível o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade.”

Por essa razão pode-se dizer que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana à educação também promove os direitos humanos. Em outras palavras, a dignidade é alcançada pela implementação do conjunto de direitos humanos. Nessa perspectiva, Claude (2005, p. 41) explica que a educação para a dignidade deve levar em conta os direitos humanos, políticos, civis, econômicos e o de participar da vida cultural da comunidade.

O direito individual expresso no art. 26 da Declaração Universal (1948), ao ser reforçado pela sociedade e pela interação social, assume natureza social. Conseqüentemente, assegurar o acesso à educação é promover inclusão social. Dessa forma, o primeiro passo para assegurar esse direito é a alfabetização, que proporciona o aprendizado das competências básicas em matéria de comunicação oral e escrita, bem como a capacidade de resolver problemas científicos ou sociais. O segundo objetivo assinalado à educação no art. 26 da Declaração Universal é a promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos. Esse objetivo decorre do reconhecimento da igualdade entre todos os seres humanos, como direito do humano.

Schäfer (2016) afirma que o princípio da igualdade constitui “a fonte primária legitimadora das restrições aos direitos fundamentais” nas constituições dos diversos Estados, e que a sua lógica não é de exclusão, mas de um processo inclusivo de direitos. Falar de educação para a igualdade leva-se a abordar o que a viola, ou seja, o preconceito e a discriminação.

Diferenças físicas e biológicas entre pessoas e grupos humanos podem gerar preconceitos que as transfiguram, ou mesmo as constroem, como desigualdades. O preconceito é uma atitude cultural positiva ou negativa dirigida a membros de um grupo ou categoria social. Como uma atitude, combina crenças e juízos de valor com predisposições emocionais positivas ou negativas.

O preconceito fundamenta a discriminação, isto é, o tratamento desigual de indivíduos que pertencem a um grupo ou categoria particular. Portanto, baseiam-se em crenças estereotipadas sobre diferenças individuais e coletivas, que são empiricamente observáveis ou apenas construções imaginárias (MANTOAN, 2015).

Muitas vezes, diferenças são construídas ao longo da história, nas relações sociais e de poder, de modo que o outro possa ser tratado como inimigo, justificando-se desse modo o esforço em dominá-lo. Gomes (1999) elucida acertadamente que respeitar a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro que é diferente, mas também à relação entre o eu e o outro.

Outro dispositivo legal a ser citado é a Declaração de Salamanca (1994) que trata dos princípios, política e prática em educação especial, e apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. O documento reforça o direito a uma educação de qualidade e que considere as características e os interesses únicos de cada educando, evitando-se assim, discriminações e a exclusão escolar. Nesse sentido, propõe que as escolas se organizem e se capacitem para atender a todos.

Em 2007 houve a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, onde no Art. 24 os Estados reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Vale ressaltar que a Convenção foi aprovada com status de emenda constitucional (BRASIL, 1988, art. 5º, § 3º).

Neste processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), assim como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), orientam a organização e o funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais

brasileiros, e mais recentemente o Estatuto da Pessoa com deficiência (2015) que garante a inclusão e a oferta do Atendimento Educacional Especializado nos sistemas de ensino aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Por fim, é importante ressaltar a Base Comum Curricular (2017), que define as aprendizagens essenciais às quais todos os estudantes têm direito, garantindo o acesso e que considere a diversidade humana, dos grupos historicamente excluídos.

O PAPEL DA ESCOLA FRENTE À INCLUSÃO

Prevista em diversas leis, a inclusão deve ser garantida em espaços escolares. E para isso, instituições de ensino também devem estar preparadas para garantir todo o suporte necessário às crianças que apresentem qualquer tipo de deficiência, pois o princípio básico dessa prática é baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que define que “todo ser humano tem direito à educação”. Portanto, a inclusão escolar, além de assegurar esse direito, também tem o importante papel de auxiliar no desenvolvimento socioemocional das crianças deficientes.

Com isso, o papel da escola é idealizar atividades que atendam e incluam esse estudante considerando as suas habilidades e limitações. O objetivo final é oferecer uma educação que atenda às necessidades individuais desses alunos. Também cabe à escola trabalhar com essas diversidades, de forma que esses estudantes sejam incluídos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo sua convivência e integração, favorecendo assim a diversidade no ambiente escolar.

Gomes (1999) afirma que a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram, bem como um espaço privilegiado de cidadania, se for criada condições para tanto. Para Fávero (2012, p. 53) a escola “é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano”. Assim, possibilitar as diferentes presenças é um desafio.

Se as diferentes presenças forem asseguradas aumenta-se a potencialidade da escola para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito nem discriminação ou outras formas

correlatas de intolerância (MANTOAN, 2015). A escola pode perpetuar preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Dessa forma, é imprescindível, portanto, reconhecer tal problema e combatê-lo no espaço escolar.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Como já abordado, a inclusão poder ser entendida como o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou preconceitos raciais. Além disso, a educação é um direito de todos, sem exceção.

No contexto da pandemia, alunos e professores tiveram que interromper as atividades educacionais de forma presencial, nos anos de 2020 e 2021, e com o isolamento social e as escolas fechadas, criou-se o chamado ensino remoto emergencial, como alternativa para dar continuidade às aulas suspensas em razão da pandemia, reorganizando o trabalho pedagógico (CARVALHO, 201).

Vale ressaltar que o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico, a partir de decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. E o emergencial se justifica porque do dia para noite o planejamento pedagógico para os anos letivos de 2020 e 2021 tiveram que sofrer mudanças em seu formato (HODGES et al., 2020). Assim, a partir dessa compreensão, é certo que a pandemia trouxe muitas mudanças na vida e na rotina de todos, e a educação também mudou, tornando-se virtual, surgindo muitos desafios.

Porém, apesar dos desafios do trabalho com aulas remotas e todas as implicações decorrentes dos problemas atuais, foi preciso pensar em propostas pedagógicas que fossem possíveis de executar, levando em conta o contexto no qual o aluno estava inserido. Além disso, na hora do planejamento, professores precisaram observar as necessidades especiais de alunos com deficiência, a fim de incluí-los no processo educativo.

No que tange a educação, direito em destaque neste artigo, a escola, principal meio de garantir o acesso ao ensino vivenciou grandes mudanças com a pandemia, expondo assim desigualdades nas

estratégias especificadas para fornecer o acesso ao ensino, causando um grande impacto social.

As desigualdades se tornaram mais aparentes na pandemia, quando a principal medida, praticamente a única, instituída na continuidade do ensino formal adentrou a oferta do ensino remoto emergencial, assegurando a escolarização, tendo em vista a necessidade de cumprimento dos anos letivos com qualidade. Sendo assim, o acesso educacional em igualdade conquistado legislativamente foi ameaçado, tendo em vista todos os impactos que foram causados pelo Covid-19.

No pós pandemia, repensar as políticas públicas na área da educação parece ser o melhor caminho a seguir, para alcançar a possibilidade de enfrentamento e superação dos impactos causados durante o ensino remoto, sendo importante também que o Estado assuma seu papel, abraçando suas responsabilidades quanto garantidor da organização e controle social.

METODOLOGIA

A metodologia adotada foi de Abordagem Qualitativa, com uso das Pesquisas Bibliográfica e Documental, além do Estudo de Caso, com aplicação em junho/2022 de questionário pelo Google Forms para 11 professores.

A abordagem qualitativa baseia-se no fato de a pesquisa manter a flexibilidade necessária em relação ao objeto a investigar. Como a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos, assim, é importante se observar que a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (MINAYO, 2016) e por isso mesmo é tão rica e reveladora.

A Pesquisa Bibliográfica constitui-se de consulta a fontes secundárias, com objetivo de consultar bibliografia já publicada em relação ao tema objeto de estudo, com o objetivo de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2021); por sua vez, para Gil (2022), a Pesquisa Documental está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam

ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

O Estudo de Caso, segundo Gil (2022), caracteriza-se pela investigação em que, além da pesquisa bibliográfica se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa, como é o caso do questionário online. Os resultados serão apresentados na próxima seção, em formato de quadros, preservando as falas dos interlocutores a respeito da temática em estudo. Vale destacar que foram 9 perguntas fechadas e 9 abertas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os resultados da análise dos dados a partir da aplicação de um questionário através do Google Forms, com os professores da Escola Municipal Prof. Vera Lúcia Soares Barros, situada em Natal/RN. O questionário online foi aplicado em junho/2022, totalizando 11 professores, que atuam no Fundamental I (1º-5º ano) e no Atendimento Educacional Especializado, no turno matutino. Os interlocutores serão intitulados por letras do alfabeto (A - H, titulares de sala; I-J, profissional do AEE).

Com relação à formação dos pesquisados, os 11 são do sexo feminino, com idades entre 25-55 anos, três são graduados, um mestre e sete especialistas, quatro professores com experiência de 1 a 5 anos, dois com experiência de 6 a 10 anos e cinco com experiência acima de 10 anos.

Dos 11 professores pesquisados, dois lecionam no 1º ano, dois no 2º ano, dois no 3º ano, dois no 4º ano e dois no 5º ano. Também, uma está no Atendimento Educacional Especializado, dando suporte aos professores titular de sala de aula.

Foi questionado se os profissionais têm conhecimento da legislação que normatiza a Educação Especial a nível nacional, e para 9 afirmam que sim e 2 não. Com isso, fica claro que em sua maioria os profissionais da escola, do turno matutino, conhecem as legislações vigentes para a área da educação especial, sendo de tal importância para os educadores, tanto para identificar os avanços e recursos no sistema educativo, quanto para contribuir com as políticas de educação especial, procurando assim conhecer o

sentido e interesse propostos pelo governo aos sistemas de ensino, e aos educadores.

Outro questionamento foi o que entendem por educação especial e inclusiva. Abaixo no Q. 01, as respostas dos 11 educadores:

Quadro 01 – Educação Especial e inclusiva

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|---|
| Professor A | É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor. |
| Professor B | Modalidade, inclusão é inserir "normais" e especiais juntos, na mesma sala, com as mesmas oportunidades. |
| Professor C | Educação especial é uma modalidade de ensino. Inclusiva é incluir as crianças na sala regular para que elas possam interagir juntas desenvolvendo as atividades propostas. |
| Professor D | É incluir a criança com necessidades em especiais no ensino regular, procurar métodos que possa auxiliar nessa inclusão. |
| Professor E | Garantia do direito de todos à educação, igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas. |
| Professor F | Educação especial e inclusiva é uma modalidade da educação com políticas específicas para o atendimento de pessoas com deficiência respeitando suas necessidades e primando por sua participação plena em todas as atividades escolares. |
| Professor G | É a educação inclusiva é a que tem como objetivo permitir a convivência e a integração social dos alunos com deficiência, favorecendo a diversidade. É educação especial é uma modalidade de ensino que tem a função de promover o desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência. |
| Professor H | É uma modalidade de ensino. É a integração dos alunos com necessidades especiais numa sala normal, onde os mesmos possam interagir, participando das atividades de classe e extraclasse. |
| Professor I | É um ensino educacional que reconhece e respeita as diversidades e que responde a cada aluno de acordo com sua necessidade. |
| Professor J | Acompanhamento de criança com deficiência, e aplicar meios e técnicas atraente para facilitar a aprendizagem das crianças. |
| Professor K | É um atendimento especializado que requer mais atenção para com o indivíduo. |

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Seguindo, foi questionado se os profissionais possuem alguma formação específica para trabalhar com alunos com deficiência.

Apenas 3 afirmam que sim, e 8 não tem formação específica. Os cursos específicos citados foram: Libras, Educação Especial Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado.

Sobre o papel do professor e da escola no processo de inclusão de crianças deficientes, o Q. 02 aponta o que os profissionais afirmam.

Quadro 02 – Papel do professor na inclusão

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|---|
| Professor A | O papel da escola é garantir que os alunos com deficiência tenham um lugar para aprender. E o papel do professor é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-la. |
| Professor B | Desenvolver diversas habilidades para o desenvolvimento intelectual e nas práticas sociais. Porém motivando no processo ensino e aprendizagem do aluno. |
| Professor C | Se adequar de acordo com as necessidades da criança, ou seja, com a nova realidade. |
| Professor D | Acolher esses alunos e procurar uma metodologia adequada para auxiliar no ensino aprendizagem. |
| Professor E | Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos sem exceção. |
| Professor F | O professor deve contemplar em seu planejamento, situações didáticas e atividades que respeitem todo o público ao qual esteja matriculado em sua sala, respeitando as necessidades de cada um. |
| Professor G | A escola e o professor têm o dever de estar preparado para receber esse aluno, realizar adaptações necessárias para que eles tenham seu direito à educação garantida. |
| Professor H | Procurar se adequar à nova realidade e procurar ajuda caso encontre dificuldade. |
| Professor I | Desenvolver as habilidades do aluno através de um plano de aula que contemple todos os alunos sem distinção. |
| Professor J | Apoiador, facilitador e conhecedor da sua missão na vida dessas crianças. |
| Professor K | O professor tem que estar preparado e a escola têm que estar adequada para trabalhar com essas crianças. |

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Diante dos relatos, percebe-se que os profissionais têm consciência do papel que exercem na inclusão dos alunos com deficiência

em sala de aula regular, o que envolve o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais do aluno, a partir de um plano de aula que contemple toda a turma, sem distinção. Além disso, é imprescindível que o educador estimule o aluno e comemore as suas pequenas conquistas, intervenha nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las.

O Q. 03 demonstra a visão dos professores sobre o papel da família na inclusão dos alunos nas atividades remotas.

Quadro 03 – Papel da família na inclusão

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|--|
| Professor A | Ajudar e mediar à criança nas atividades juntamente com o professor. |
| Professor B | Estimular a cultura do conhecimento e de respeito nos diferentes ambientes da sociedade. |
| Professor C | Ajudar nas tarefas da criança e valorizar os trabalhos da criança. |
| Professor D | Participar por meio das plataformas que o professor utilizou, fazer as atividades propostas e ajudar o professor. |
| Professor E | Acompanhar o aluno nas atividades remotas, sem ela fica muito difícil. |
| Professor F | A família no momento de atividades remotas tinha o papel super importante, pois a maioria das crianças necessitava de atenção e acompanhamento para conseguir realizar atividades sugeridas e também para acompanhar as aulas e até com o manuseio dos recursos tecnológicos e mídias. |
| Professor G | Ajudar da melhor forma possível e valorizar as atividades do filho. |
| Professor H | Estimular o aluno e promover um ambiente de solidariedade, respeito e motivação. |
| Professor I | Apoiar, orientar e estar presente na vida das crianças, para que consiga acompanhar as atividades. |
| Professor J | Atentar para as dificuldades das crianças, auxiliando nas atividades de casa. |
| Professor K | Separar um tempo para auxiliar as atividades direcionadas pela escola. |

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Diante dos relatos acima, os profissionais identificam uma parceria de suma importância entre escola e família, pois a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular depende, em grande parte, da participação da família no processo educativo. Os pais devem ser entendidos como medidores no processo de inclusão escolar, não visando apenas ao entrosamento social dos seus filhos, mas pensando no desenvolvimento educacional do mesmo.

As próximas duas questões foram direcionadas apenas para os 10 titulares de sala de aula, a fim de conhecer se a turma era composta por alunos deficientes, e se sim, quais as principais deficiências. Os Q. 04 e Q. 05 ilustram bem as falas dos respondentes.

Quadro 04 – Composição das turmas

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|---|
| Professor A | Não. |
| Professor B | Sim, intelectual. |
| Professor C | Sim, hiperativo. |
| Professor D | Sim, autista. |
| Professor E | Não. |
| Professor F | Sim, deficiência intelectual. |
| Professor G | Sim, de aprendizagem, atenção e paralisia cerebral. |
| Professor H | Sim, intelectual. |
| Professor I | Não. |
| Professor J | Sim, down. |

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Ainda para os 10 titulares de sala de aula, foi questionado como ocorreram as aulas durante a pandemia, e se os alunos deficientes foram incluídos. Abaixo as respostas dispostas no Q. 05:

Quadro 05 – Funcionamento das aulas

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|---------------------------------------|
| Professor A | Online através de grupos de WhatsApp. |

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|--|
| Professor B | Trabalhei com atividades impressas, via WhatsApp. Sim, o aluno esteve incluído nas aulas. |
| Professor C | As aulas foram de forma remota, uma semana de atividades impressas e grupo e outra via meet. Sim, sempre buscando a melhor forma de inserir. |
| Professor D | Aulas online, pelos aplicativos Google Meet, vídeos explicativos, WhatsApp, e etc. Meu aluno deficiente participou de todos os momentos. |
| Professor E | Na minha sala não tinha alunos deficientes, os demais foram esforçados para atingir o objetivo desejado que é a aprendizagem. |
| Professor F | Ocorreu através de aula remota por vídeo chamada e vídeos gravados. Os alunos com deficiências participaram de forma ativa. |
| Professor G | Com vídeos explicativos, conversas via WhatsApp e encontros online. O aluno deficiente participava sempre. |
| Professor H | Boa, dependia muito da internet, todos os alunos participavam. |
| Professor I | Pelo Whats. Não tinha alunos deficientes. |
| Professor J | Pelo zap, e meu aluno especial participava de algumas aulas, outras não, pois ficava bem impaciente. |

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Percebe-se que os professores adaptaram suas aulas com o uso de vídeos, plataformas digitais como o Meet, o uso do aplicativo do WhatsApp, atividades impressas, entre outras metodologias, e as turmas que possuíam alunos deficientes promoveram a inclusão. É válido destacar que a inclusão na escola tem como principal objetivo acolher e dar a possibilidade de todos os alunos terem o direito deles garantido, que é a educação, independentemente da classe social, condição psicológica ou física.

No que se refere às ferramentas e plataformas digitais, Cordeiro (2020, p. 04) afirma que “o avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula”, assim, o professor terá disponível informações e recursos para utilizar em sua prática pedagógica, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.

Este próximo questionamento, apresentado no Q. 06, foi direcionado para o 01 profissional do AEE, a fim de compreender como se deu o atendimento de forma remota.

Quadro 06 – Atendimento do AEE

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|--|
| Professor K | O atendimento aconteceu de forma individualizada através de ligações, mensagens e vídeo chamadas pelo WhatsApp e também atendimento coletivo no grupo da turma de AEE. |

Fonte: elaboração da autora, 2022.

O profissional do AEE se articulou com o professor titular a fim de dar suporte aos alunos deficientes. Sua função foi identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminassem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as deficiências específicas. Vale destacar que o Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal Prof. Vera Lúcia Soares Barros funciona como um recurso de vital importância para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, e devido a pandemia, os atendimentos passaram da sala instalada na escola para espaços virtuais, com o auxílio do WhatsApp, canal de aproximação da escola com os alunos.

Assim, entende-se que a escola e ao AEE coube neste momento, mesmo com toda a dinâmica impeditiva que se consolida, buscar formas de manter o diálogo permanente com a gestão escolar, além do vínculo com familiares.

Dentre os principais desafios enfrentados com os alunos durante a pandemia os professores afirmam o que se segue no Q. 07:

Quadro 07 – Desafios enfrentados

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|--|
| Professor A | A internet e aparelhos de celular. |
| Professor B | A falta dos dispositivos tecnológicos. |
| Professor C | Conquistar esses alunos a assistirem as aulas remotas. |

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|---|
| Professor D | A falta de internet por parte de alguns alunos. |
| Professor E | Escolha e realizações das atividades remotas. |
| Professor F | Acesso aos recursos tecnológicos para acompanhamento das atividades. |
| Professor G | Materiais que possam ser desenvolvidos de forma online, para preservar e garantir a saúde do aluno. |
| Professor H | De modo geral a desigualdade social impede que a maioria participe das aulas remotas. |
| Professor I | A questão das aulas por plataformas digitais e o difícil acesso à internet. |
| Professor J | Acesso à internet e manter contatos com os pais e com o professor da turma. |
| Professor K | Apoio das famílias e acesso à internet para acompanhar as aulas online. Além da parceria com o titular de sala. |

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Dentre os principais desafios estão acesso à internet e ausência de tecnologias, meios que foram utilizados como estratégias para continuar o ensino de forma remota. Contudo, a escola, primeiramente, levando em conta as condições sociais e econômicas dos estudantes e seus familiares, pois é sabido da consistente diferença social, propôs outras estratégias, como atividades xerocadas, a fim de incluir a todos. Além disso, em todo esse processo de inclusão dos estudantes com deficiência na prática de ensino on-line, a presença dos professores do Atendimento Educacional Especializado foi constante.

Diante das aulas remotas, algumas aprendizagens não aconteceram, mas não significa que outras não emergiram. A aprendizagem pôde ser recuperada, o importante foi o professor querer, pensar, construir, colocar em prática situações que promoveram trocas, presença e convivência virtuais. A busca por metodologias interativas voltadas para as necessidades de cada aluno foi um exercício muito importante neste momento.

Vale ressaltar também que os professores titulares das classes regular e do AEE, serviço especializado indicaram as mesmas dificuldades. No entanto, o “trabalho conjunto entre docentes da classe regular e da educação especial” foi apontado como uma dificuldade

maior para quem atua no AEE. Além disso, “[...] nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais” (CORDEIRO, 2020, p. 10), com isso, estão reinventando e reaprendendo novas maneiras de ensinar e de aprender.

Diante dos desafios, foi questionado como conseguiram superar os desafios impostos.

Abaixo as respostas no Q. 08:

Quadro 08 – Superação dos desafios

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|--|
| Professor A | Através das atividades remotas entregues na escola. |
| Professor B | Através das famílias e do grupo de estudos. |
| Professor C | Ligando para família, conversando e conquistando os alunos. |
| Professor D | Por meio das atividades xerocadas, que foram enviadas toda semana que vai com um roteiro de estudo para a semana seguinte. |
| Professor E | Tive muita confusão mental e dificuldades, porém, me apeguei a ajuda das famílias. |
| Professor F | Utilizando diferentes recursos: para aqueles que não têm acesso à internet (apostilas impressas, orientações por ligação telefônica) e para aqueles que dispõem de recursos tecnológicos e internet (atividades em arquivo digital, utilização de vídeos, áudio livros e etc). |
| Professor G | Através de materiais que grupos de pesquisas desenvolveram e disponibilizaram, e da boa comunicação com a família. |
| Professor H | Conquistando a família, a própria criança e explicando que tudo passaria e que o futuro deles depende dos estudos. |
| Professor I | Com muita determinação e motivação, sabendo que a educação é a base de tudo e que ela não pode parar. |
| Professor J | Aulas nos feriados ou finais de semana, com incentivos, brindes. Aulas criativas desafiadoras, que envolve a família. |
| Professor K | Com uma boa comunicação com os pais. |

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Diante dos relatos acima, os professores precisaram reinventar suas práticas, com diversas adaptações que serão apresentadas na próxima questão. Porém, diante desse questionamento a parceria família-escola foi um canal de aproximação para que os alunos pudessem desenvolver as atividades de forma remota. A

comunicação com os pais é destaque nos relatos de muitos professores, uma vez que a sintonia entre família e escola possibilitou que o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem fossem ampliados.

Com relação às adaptações que precisaram ser feitas, abaixo os relatos no Q. 09:

Quadro 09 – Adaptações das aulas durante a pandemia

| Interlocutores | Relatos |
|----------------|---|
| Interlocutores | Relatos |
| Professor A | Sim, um suporte de mídia para os professores. |
| Professor B | Sim, com dispositivos e recursos tecnológicos. |
| Professor C | Sim, novas estratégias para as aulas remotas. |
| Professor D | Sim, desenvolver atividades que pudessem incluir os alunos sem acesso à internet, criação de grupo de zap. |
| Professor E | Transformação da cultura de práticas. Apoio dos governantes seria muito válido. |
| Professor F | As adaptações que considero como principal foi a utilização de uma variedade de recursos e mídias para contemplar as diferentes necessidades e realidades dos alunos. |
| Professor G | Sim, muitas adaptações, tudo em função de garantir a saúde do aluno, já que algumas famílias temeram pela saúde desse aluno, ao receber material de forma manual. |
| Professor H | Por exemplo, as aulas remotas, o hábito de sair de casa, as visitas em família. |
| Professor I | Método de explicar conteúdos, adaptação de alunos as plataformas de estudo. |
| Professor J | Conteúdo acompanhado da prática e linguagem atualizada. |
| Professor K | Escolher as atividades adequadas, principalmente com ilustração. |

Fonte: elaboração da autora, 2022.

Dentre as principais adaptações estão: uso de atividades xerocadas, ligações, aulas extras, premiações para motivar, criação do grupo do zap, entre outras adaptações que os professores precisaram fazer para superar os desafios impostos pela pandemia, admitindo o ensino remoto emergencial, além da inclusão de alunos com deficiência.

É certo que as demandas escolares precisaram ser ajustadas diante da pandemia, além de favorecer a inclusão do aluno. É importante observar que as adaptações apresentadas pelos professores focalizaram as capacidades e o potencial dos alunos, e não se centralizaram nas deficiências do aluno. O profissional do AEE também é relevante nesses momentos do repensar com o professor titular, para atender às demandas específicas de cada turma.

Em relação a isso, Cordeiro (2020, p. 06) afirma que “a criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos”. A autora coloca ainda que os professores criaram vídeo aulas para que os alunos pudessem acessar de forma assíncrona as atividades, algo que antes da pandemia não era realizado. Isso tudo se caracteriza como uma revolução educacional, trazendo à tona o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico.

E no último questionamento, foi indagado se os alunos responderam de forma positiva às metodologias e ferramentas adotadas pelos professores. Para sete entrevistados sim e para quatro um pouco. Isso demonstra que todos os alunos participaram das atividades, mesmo com as limitações de acesso à internet e de tecnologias.

Apesar do desenvolvimento e expansão das tecnologias da informação e comunicação percebe-se ainda que poucos tem acesso à internet e as suas tecnologias, ocasionando desigualdades na medida em que apenas alguns são beneficiados e outros ficam distanciados do progresso (FELIZOLA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a pesquisa revelou um grande empenho dos docentes em manter o vínculo com seus alunos, utilizando-se de diversas ferramentas de comunicação, a fim de aproximar escola-alunos. Durante a pandemia os professores pesquisados enfrentaram diversos desafios, como a falta de recursos tecnológicos dos alunos, principal ponto destacado pelos professores. Além de outras adversidades como distração, dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos e inexistência de um ambiente adequado

aos estudos, que por sua vez influenciou no rendimento escolar do aluno, contribuindo para acentuar as dificuldades durante as aulas remotas.

Com este estudo também possível constatar que os professores entrevistados compreendem sobre a política educacional inclusiva. Os dados apontam um avanço na inclusão dos alunos deficientes, mas, para que possam desenvolver suas práticas pedagógicas inclusivas de maneira satisfatória os professores das salas regulares necessitaram do apoio do profissional especializado e principalmente de condições materiais adequados de trabalho.

Para finalizar, a pesquisa em questão também revelou que a pandemia possibilitou uma colaboração maior entre a família e a escola, fato esse enriquecedor para o público-alvo da educação especial, que conta com mais apoio da família no processo de ensino-aprendizagem. Essa aproximação entre família e escola é muito benéfica para o público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: CORDEA, 2008. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaITvJustica/portaITvJusticaNoticia/anexo/Convencao_Comentada.pdf> Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca (1994)**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>
Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.321**, de 30 de dezembro de 1999. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais “Protocolo de São Salvador”, concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3321.htm> Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com deficiência**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>> Acesso em: 19 jun. 2022.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para direitos humanos. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, 2005. Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <<http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>> Acesso em: 19 jun.2022.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência:** garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

FELIZOLA, P. A. M. *O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil.* Revista de Direito, Estado e Telecomunicações, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011. Disponível em: <<https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-direito-%C3%A0-comunica%C3%A7%C3%A3o-como-princ%C3%ADpio-fundamental-internet-e-participa%C3%A7%C3%A3o-no-contexto-da-1>> Acesso em: 19 jun. 2022. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural:** refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%-C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2022.

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>> Acesso em: 29 maio 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por que? Como fazer?. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).** Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao>> Acesso em: 17 jun. 2022.

ONU. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)**. Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2022. SCHÄFER, Jairo Gilberto. Direitos fundamentais: proteção e restrições. 15 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.023](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.023)

MODELO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM EQUIPE PARA ATENDIMENTO EM INTERVENÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA¹

Welaine Sales de Barros

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – (PPGE/UFMA), welaine.sb@ufma.br;

Silvana Maria Moura da Silva

Doutora em Educação Motora pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, silvana.moura@ufma.br;

RESUMO

A intervenção precoce refere-se a um conjunto de atividades, desenvolvidas por profissionais de diferentes áreas de formação com crianças na faixa etária de zero a seis anos e suas famílias, visando prevenir, detectar e apresentar resposta imediata, de formas planejada, sistemática, dinâmica e integral às necessidades transitórias ou permanentes de crianças com deficiência ou transtornos em seu desenvolvimento ou com risco de vir a manifestá-los, sendo, portanto, fundamental no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista para elevar as oportunidades de desenvolvimento dessas crianças. O objetivo deste estudo foi verificar qual o modelo de atuação adotado entre os profissionais de fonoaudiologia, terapeutas

1 Recorte da Dissertação “ATENDIMENTOS EM INTERVENÇÃO PRECOCE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: dificuldades e desafios” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão pela 1ª autora em 2021, sob orientação da 2ª.

ocupacionais e professores de educação física na intervenção precoce de crianças com Transtorno do Espectro Autista em um centro educacional especializado localizado no município de São Luís. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, descritiva, apoiada no método fenomenológico. Participaram desta pesquisa 05 profissionais, sendo 02 professoras de educação física, 02 fonoaudiólogas e 01 terapeuta ocupacional integrantes da equipe de profissionais do referido Centro. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada. A interpretação dos dados foi realizada por meio do método fenomenológico de investigação e aplicação de análises ideográfica e nomotética. Os resultados mostraram que a equipe de profissionais tem buscado atuar de forma interdisciplinar por meio da iniciativa de cada profissional, evidenciando a ocorrência desintegrada dos processos de avaliação e planejamento, sem conversação entre as diferentes áreas. Conclui-se que a falta de atuação integrada da equipe está diretamente relacionada à necessidade de qualificação e formação continuada para aprender a atuar de forma transdisciplinar.

Palavras-chave: Intervenção precoce, Organização do trabalho em equipe, Transtorno do Espectro Autistas.

INTRODUÇÃO

A intervenção precoce (IP) refere-se à um conjunto de práticas ou técnicas desenvolvidas e coordenadas por uma equipe de profissionais de diferentes áreas, direcionadas às crianças, à família e ao meio, com a finalidade de assegurar recursos necessários para prevenir, detectar e apresentar uma resposta imediata, planejada, sistemática, dinâmica e integral às necessidades transitórias ou permanentes da criança com até seis anos de idade, com deficiência ou transtornos em seu desenvolvimento ou risco de vir a manifestá-los (SÁNCHEZ et al., 2003).

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um transtorno do desenvolvimento neurológico que interfere e afeta as habilidades de comunicação e interação social, implicando no surgimento de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Por isso, a intervenção precoce no TEA é fundamental para a prevenção de resultados negativos e para elevar as oportunidades de desenvolvimento das crianças sinalizadas ou já diagnosticadas com esse transtorno (SIEGEL, 2008). Ozonoff, Rogers e Hendren (2003) ratificam a importância da IP, destacando a existência de comprovação científica relacionada ao seguinte argumento: melhores resultados são obtidos quando certas intervenções são iniciadas, ainda, durante a fase de grande plasticidade cortical. Nesse sentido, a orientação é que, após o diagnóstico do TEA, ou suspeita que direcione para esse diagnóstico, a criança seja encaminhada para um programa intensivo de intervenção em níveis comportamental, social ou cognitivo (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

Cabe destacar que, apesar de as teorias desenvolvimentistas sistêmicas, com destaque para Bronfenbrenner (1979-2005 apud BRONFENBRENNER, 2012), Sameroff e Chandler (1975) e Sameroff (2009) apresentarem maior relevância para fundamentação dos programas e serviços em IP em um contexto geral, no caso de crianças com TEA, a teoria comportamental a que mais tem se destacado por fundamentar a maioria das práticas interventivas consideradas práticas baseadas em evidências (DUEÑAS; BAK; PLAVNICK, 2018; TEGETHOF, 2007). Dessa forma, embora a teoria comportamental seja comumente enquadrada em uma perspectiva mais

mecanicista quando comparada às teorias desenvolvimentistas (TEGETHOF, 2007), concorda-se com o estudo de Sameroff (2010), o qual evidencia que um único paradigma não consegue explicar e agir sobre o desenvolvimento humano, havendo a necessidade de estruturar os serviços e práticas em IP dentro dos princípios atuais que a regem, valendo-se das práticas embasadas cientificamente, conforme as particularidades de cada área e caso, tendo consciência de que, quando o trabalho é desenvolvido de forma isolada, apenas uma parte do todo estará sendo trabalhada.

Nesse contexto e, também, pelo fato do TEA ser considerado um transtorno de causa multifatorial, com características que variam de um sujeito para o outro, sendo necessário focar na individualidade de cada ser (SINGH, 2019), é importante seguir alguns princípios norteadores para a constituição de um programa ou serviço em IP para crianças com TEA: interface entre família, saúde e educação para detecção precoce e elegibilidade para atendimento em serviço especializado; avaliação transdisciplinar; análise funcional do comportamento da criança; currículo com foco em habilidades básicas de aprendizagem (prestar atenção nas pessoas e elementos do ambiente), de imitação motora e verbal, de comunicação, processamento sensorial, brincar e interação social com pares; plano de ensino/intervenção individualizado; combinação entre ensino em ambiente estruturado e ambiente naturalizado para generalização da aprendizagem; intervenção centrada na família, considerando os estressores familiares; intensidade da intervenção cumprindo uma média de 27 horas semanais, incluído o tempo escolar; ambiente seguro e acessível às especificidades das crianças com TEA; recursos adequados que atendam a diversidade e individualidade dessas crianças; adoção de práticas baseadas em evidências; modelo transdisciplinar de atuação em equipe; e planejamento dos momentos de transição (DAWSON; OSTERLING, 1997; DUNST, 2000, 2017; FRANCO, 2007; GURALNICK, 2006, 2008; LAMPREIA, 2007; LUBAS; MITCHELL; DE LEO, 2016; NUNES; SCHMIDT, 2019; SALVADÓ-SALVADÓ et al., 2012; SCHMIDT, 2017).

Dentre esses princípios, destaca-se a recomendação de uma equipe de profissionais organizada para atuar de forma transdisciplinar em suas ações individuais e conjuntas, em todas as fases do processo interventivo (BRASIL, 1995, 2000; FRANCO, 2007).

Sendo assim, no que tange à equipe multiprofissional, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil orienta que deve ser constituída por professor especializados em educação especial e/ou educação infantil; psicólogo especializado em Psicologia Escolar aplicada à educação especial; fonoaudiólogo com especialização ou experiência no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais; fisioterapeuta com experiência na habilitação ou reabilitação de crianças com deficiências físicas, sensoriais e neuromotoras; equipe médica composta por pediatra ou neuropediatra, oftalmologista, otorrinolaringologista, com experiência no diagnóstico e tratamento de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2000).

Além disso, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, refere que uma equipe, para ser ideal, deve ser constituída por profissionais de diferentes áreas (humanas, sociais e saúde), dentre os quais cita-se: psicólogo, professor (com formação em Pedagogia ou Educação Física ou Psicologia), fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, médico pediatra etc. Ressaltando, ainda, que todos deverão atuar cooperando entre si, atendendo a criança e a família de forma efetiva, superando os limites das suas áreas de formação, a partir de uma abordagem transdisciplinar (BRASIL, 1995).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2000), acompanha as recomendações propostas pelas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995) em relação à constituição da equipe para atuação de forma transdisciplinar, ressaltando que a estrutura organizacional da mesma deve ser flexível para adaptar-se aos recursos materiais e humanos.

No que diz respeito à Lei nº 12.764, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e aos documentos que tratam exclusivamente sobre atendimentos da Pessoa com TEA no âmbito da saúde (BRASIL, 2014, BRASIL, 2015), observou-se que o direito ao atendimento, seja ele multi, inter ou transdisciplinar, é assegurado apenas no âmbito do sistema de saúde, destacando a necessidade de articulações inter-setoriais com os sistemas educacionais e de assistência social, sem propor ações que possibilitem colocar em prática essa articulação, o que dificulta o estabelecimento de ações transdisciplinares voltadas

para o atendimento integral da criança com TEA em serviços de IP e favorece a escassez ou precariedade da oferta desses serviços no sistema educacional.

As Diretrizes de Atenção e Reabilitação da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista (BRASIL, 2014), a Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2015) e as Diretrizes de Estimulação Precoce: crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (BRASIL, 2016), apesar de publicadas anos após às Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995) e ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2000) que já orientavam para a adoção de uma abordagem transdisciplinar, continuam dando enfoque a uma organização de trabalho alinhada às perspectivas multi e interdisciplinares, sem discussão sobre como se diferenciam na prática profissional.

Reportando-se às constatações publicadas na literatura, apresenta-se o entendimento de Correia (2011), destacando que, em relação aos aspectos organizacionais da IP, seu funcionamento ocorre em rede, por meio do trabalho de equipes de intervenção direta (educadores de infância, médicos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas, enfermeiros, entre outros) e equipe de coordenação (profissionais designados para atuarem nas Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social).

Franco (2007), por outro lado, referindo-se à organização da equipe para atuação em IP, independentemente do público-alvo, apresentou discussões sobre três formas de atuação: multidisciplinar (atuação desintegrada, isolada por área); interdisciplinar (compartilhamento de informações, mas com processos de avaliação e planejamento desintegrados); e transdisciplinar (integração entre equipe e família, com corresponsabilidades e alinhamento dos objetivos).

Apesar da perspectiva interdisciplinar apresentar características mais integradoras, etapas importantes do processo, como avaliação e planejamento são realizadas sem conexão. Assim, a perspectiva transdisciplinar é a mais indicada, porque as decisões são tomadas por todos os membros da equipe, com corresponsabilidade; a dinâmica de trabalho da equipe é constituída de mútuas

interações que se integram à rotina de trabalho; o suporte mútuo e o compartilhamento de informações e conhecimento são consenso entre os profissionais; os conhecimentos e estratégias de cada membro da equipe transcendem suas formações básicas; e, o trabalho é centrado “nas necessidades da pessoa e não na especialização dos técnicos” (FRANCO, 2007, p. 117).

Franco (2007) destaca que os entraves que podem dificultar o desenvolvimento da prática transdisciplinar em IP estão situados nos níveis da formação transdisciplinar e da atitude em relação ao outro. Por isso, os profissionais devem ser formados para atuar em cooperação, compartilhar conhecimentos e estratégias, identificar sua contribuição para cada caso, nas diferentes fases do processo de intervenção. E, na relação com o outro, deve “aceitar e valorizar as suas competências, ultrapassando as tentações corporativas”, além de desenvolver competências ou habilidades interpessoais com o grupo de trabalho e escapar da rigidez de estruturas hierárquicas (FRANCO, 2007, p. 120). A superação dessas dificuldades torna legítima a definição da organização da equipe de trabalho como transdisciplinar e, mais do que isso,

[...] permite cuidar da criança (e família) como uma globalidade, indo ao encontro desta criança complexa, com o seu contexto. Pretende e permite cuidar da criança no seu todo, criança-família-contexto porquanto desenvolve uma atitude face aos determinantes da intervenção que assume uma perspectiva global, sistêmica, contextual ou ecológica da pessoa. (FRANCO, 2007, p. 119-120).

Todavia, em um contexto geral dos serviços de IP, as equipes formadas tem atuado predominantemente sob uma perspectiva multidisciplinar, conforme evidenciado nos estudos publicados por Bobrek e Gil (2016), Cardoso, Fernandes Procópio e Procópio (2017), Fernandes, Serrano e Barba (2018), Marini (2017) e Nascimento et al. (2018), revelando que os/as profissionais das diferentes áreas, analisados por esses autores/as, tendem a atuar de forma desintegrada, havendo a necessidade de progredir para o modelo interdisciplinar e, preferencialmente para o modelo transdisciplinar, o que exige investimentos para formação da equipe, a partir da abordagem transdisciplinar (FRANCO, 2007).

Além disso, dentre as principais queixas que justificam uma formação/qualificação insuficiente para o desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar, estão as lacunas existentes nas formações inicial e continuada para atuação eficaz em IP, a reprodução do modelo multidisciplinar na formação desses/as profissionais de saúde e educação e a dificuldade de acesso e engajamento em cursos de formação continuada (BOBREK; GIL, 2016; FERNANDES; SERRANO; BARBA, 2018; MARINI, 2017).

Partindo dessa contextualização e do fato de que, o trabalho realizado sob uma perspectiva transdisciplinar pode possibilitar uma melhoria da qualidade dos serviços prestados, maior cooperação e corresponsabilidade entre os profissionais (CORREIA, 2011; FRANCO, 2007), o interesse dessa pesquisa foi responder ao seguinte questionamento: qual o modelo de atuação adotado entre os profissionais de fonoaudiologia, terapeutas ocupacionais e professores de educação física na intervenção precoce de crianças com Transtorno do Espectro Autista em um centro educacional especializado em São Luís? O objetivo compreendeu verificar qual o modelo de atuação adotado entre os profissionais de fonoaudiologia, terapeutas ocupacionais e professores de educação física na intervenção precoce de crianças com Transtorno do Espectro Autista no referido centro.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, descritiva, assentada no método fenomenológico. Os participantes da pesquisa foram 05 (cinco) profissionais de diferentes áreas, sendo 02 (duas) professoras de educação física, 02 (duas) fonoaudiólogas e 01 (um) terapeuta ocupacional. A coleta dos dados ocorreu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas e gravadas de forma remota, via Google Meet. A interpretação dos dados foi realizada por meio do método fenomenológico de investigação, especificamente com base no modelo de Giorgi (1985) e uso de análises ideográfica e nomotética (BICUDO, 2011). Os resultados mostraram que a equipe de profissionais tem buscado atuar de forma interdisciplinar por meio da iniciativa de cada profissional, evidenciando a ocorrência desintegrada dos processos de avaliação e planejamento, sem conversação entre as diferentes áreas. Dessa forma, conclui-se que a falta de atuação integrada da equipe está diretamente relacionada

à necessidade de qualificação e formação continuada para aprender a atuar de forma transdisciplinar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, mediante o parecer consubstanciado nº 4.141.921, visando ao atendimento das determinações da Resolução nº 510/16 e outras relacionadas ao Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas contendo seres humanos.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, descritiva, apoiada no método fenomenológico. A adoção desse método “implica uma mudança radical de atitude em relação à investigação científica” (GIL, 1995, p. 33), uma vez que o(a) pesquisador(a) deverá impedir que suas crenças exerçam interferência sobre o objeto, abandonando preconceitos e pressupostos relacionados à investigação (MARTINS; BOEME; FERRAZ, 1990).

Os participantes desta pesquisa foram 05 (cinco) profissionais atuantes no serviço de IP em um centro educacional especializado voltado ao atendimento de crianças com TEA em São Luís, sendo duas com formação em fonoaudiologia (FO1 e FO2), um com formação em terapia ocupacional (TO1) e duas com formação em educação física (EF1 e EF2). Quatro participantes (80%) eram do sexo feminino e um (20%) do sexo masculino. As idades dos participantes variaram entre 44 e 56 anos. Em relação à experiência no referido centro, os participantes possuíam uma média de 16,2 anos, enquanto que o tempo de atuação no serviço de IP variou entre 2 e 19 anos. Quanto à formação nos cursos de graduação, notou-se que os profissionais acumulam uma média de 25,2 anos de formação. Em relação aos cursos de especialização todos possuíam formação especializada mais diretamente relacionada a um contexto geral das áreas em que possuem formação inicial ou que divergiam de suas práticas atuais no centro, com exceção da EF2, que está com o curso de especialização em Applied Behavior Analysis (ABA) aplicada ao TEA e deficiência intelectual em andamento.

O estudo de caso foi focado no Serviço de Intervenção Precoce do centro mencionado, localizado na região metropolitana de São

Luís (MA). A escolha desse centro como lócus da pesquisa foi definida com base nos seguintes critérios:

- a. Ser um Centro de Ensino de Educação Especial vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão;
- b. Prestar atendimento às crianças e adolescentes na faixa etária de 3 a 17 anos, regularmente matriculadas na rede regular pública de ensino como suporte ao processo de inclusão escolar;
- c. Ofertar serviços de intervenção educacional, de atendimento educacional especializado, de acompanhamento técnico itinerante e de IP (Estimulação Essencial, nomenclatura utilizada pelo centro);
- d. Realizar atendimento em IP com crianças na faixa etária de 03 a 06 anos com deficiência intelectual/múltipla e transtorno do espectro autista;
- e. Prestar atendimentos de IP nas áreas de psicomotricidade, fonoaudiologia, terapia ocupacional e pedagogia.

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2020 a março de 2021, durante o período de isolamento imposto pela Pandemia de Coronavírus, também conhecida como COVID-19 (vírus SARS-CoV-2), via Google Meet. Entretanto, solicitou-se aos profissionais reportarem-se ao trabalho presencial realizado por eles antes da imposição do distanciamento social, em conformidade com a questão norteadora e objetivo geral.

A análise dos dados ocorreu com base no modelo de Giorgi (1985), desenvolvendo-se em quatro etapas: a) leitura atenta da transcrição completa da entrevista; b) identificação das unidades de significado, realizando a redução fenomenológica c) expressão das unidades de significado na perspectiva escolhida pela pesquisadora d) formulação de uma síntese das unidades, fase em que a pesquisadora fez uso da variação livre imaginativa e transformou as unidades de significado em uma estrutura descritiva geral. Empregaram-se, ainda, as análises ideográfica e nomotética (BICUDO, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões foram estruturados, a partir da síntese dos relatos dos participantes por área de atuação, as quais contém as descrições e interpretações fenomenológicas. O questionamento “Qual o modelo de atuação adotado entre os profissionais da IP nos atendimentos realizados?” indicou a existência de um compartilhamento de informações entre os profissionais que tem ocorrido muito mais por iniciativa e necessidade de cada profissional, conforme foi possível constatar nas falas das participantes:

FO1: É uma equipe que já trabalha há muito tempo junta, então, é uma equipe que tem muita sintonia. A gente não espera ter uma reunião para a gente falar sobre determinado assunto. Sentiu necessidade, por exemplo, se eu sinto necessidade de falar com o TO, então, eu chamo e falo; eu não espero um momento de reunião para ter que falar, até porque a equipe, ela é muito junta. [...], então existe essa troca. Não compartilhamos informações somente quando precisa ter reunião para isso, no dia-a-dia isso já acontece.

FO2: [...] a gente tinha um contato mais formal que era de uma vez por semana ter um tempo de troca, né, e agora, nesse momento, a gente não está tendo isso, não por causa da pandemia, mas de pessoas que saíram da equipe; mas a gente troca mesmo assim... por exemplo, eu troco muito com as outras, tanto com as psicomotoricistas quanto com a fisioterapeuta quanto com a pedagoga, dentro daquilo que eu necessito [...].

A FO2 acrescentou, ainda, que quando se trata do desenvolvimento infantil, é impossível trabalhar os aspectos de forma isolada. Por isso, compreende que as trocas de informações e conhecimentos são essenciais. Ela reforçou que a equipe já possuiu um momento mais formal para a realização de trocas de informações, conhecimentos e discussão de casos, mas a saída de alguns profissionais da equipe desestruturou essa dinâmica estabelecida entre os profissionais. Devido a isso, o que tem ocorrido é uma iniciativa individual em procurar o colega para trocar informações sobre a criança atendida em comum, denotando que não é fácil manter uma equipe organizada de forma interdisciplinar.

FO2: [...] a gente está falando de uma criança, né, do desenvolvimento de uma criança, então tem aspectos que vão ser trabalhados mais de uma vez, porque não é possível trabalhar um aspecto de forma isolada. Então, tem essa troca entre nós, profissionais, [...]. Essa dinâmica já foi até mais consistente, mas em função de várias mudanças, pessoas que saíram da equipe e tudo, isso ficou um pouquinho quebrado.

O TO1 considerou sua equipe de trabalho da IP muito coesa e em sintonia, havendo trocas de informações sobre como o outro está conseguindo trabalhar com a criança e sobre as respostas obtidas nas diferentes áreas, evidenciando uma atuação dentro de uma perspectiva interdisciplinar, conforme preconizado por Franco (2007).

TO1: [...] nossa convivência é muito próxima, nós temos uma equipe muito coesa. [...], a gente tem uma equipe que trabalha muito unida, [...], as salas são no mesmo corredor e a gente sempre está junto, sempre trocando as informações [...]. [...], as informações, no período da tarde, elas são muito trocadas, assim, a gente consegue ter uma informação do outro, o que o outro está fazendo, o que que ele está conseguindo, o que que ele está usando pra conseguir determinadas coisas, então a gente tem essa troca [...].

Enquanto as profissionais EF1 e EF2 indicaram uma maior dificuldade da equipe estabelecer um trabalho integrando as diferentes áreas e que, quando há uma conversação entre as áreas, é mais por iniciativa de cada profissional, confirmando a constituição interdisciplinar da equipe, em conformidade com Franco (2007).

EF1: [...] nós já tivemos um tempo bem mais sistematizado de reunião para discutir casos, já tivemos esse período de uma organização bem mais estruturada pra isso. Atualmente, com a saída de alguns profissionais da equipe, a gente ficou meio que sem... nesse momento a gente tá sem essa pessoa que costure, né, digamos assim, as áreas, que ajude, que é um coordenador, a figura de um coordenador da equipe que é de extrema importância para que possa fazer exatamente o link entre os profissionais e favorecer esse momento.

EF2: A gente tem essa equipe multidisciplinar lá no centro, né, pedagogo, fono, terapeuta, o psicomotricista que é o professor de educação física, mas, como eu falei ainda agora, eu sinto, assim, que cada um está na sua área. Eu não sinto, eu não percebo, assim, essa interação, não percebo. [...]. Eu acho que porque a escola precisa definir qual abordagem trabalhar. Então, assim, cada profissional trabalha, às vezes, dentro da sua área, dentro da sua abordagem que ele acha conveniente e importante para trabalhar com a criança, mas eu não vejo essa organização entre as áreas, essa interação, essa comunicação, não vejo. Quando essa comunicação ocorre é por uma iniciativa muito mais individual. [...] assim, fazer esse planejamento juntos, buscar esse objetivo que a criança possa ter em parceria com outro profissional, não acontece.

Da falas da EF1, destaca-se a modificação da equipe e a ausência da figura de um coordenador para manter a equipe integrada (interligando os objetivos) como variáveis intervenientes no modo de atuação dos profissionais, revelando que os vínculos construídos são facilmente desfeitos diante da inconsistência na manutenção da equipe, dificultando o estabelecimentos de ações transdisciplinares, pois, de acordo com Franco (2007), além da ausência de uma formação de cunho transdisciplinar, a atitude em relação ao outro constituem fatores que podem dificultar uma atuação em equipe dentro desta perspectiva.

Foi possível constatar, também, fatos sobre os processos de avaliação e planejamento como a existência de dificuldades para construção de uma conversação entre as diferentes áreas durante esses processos.

No tocante ao processo de avaliação, essas dificuldades estão reveladas nas seguintes falas:

FO1: Na estimulação, a gente tem fonoaudiologia, na parte da tarde tem terapeuta ocupacional, tem fisioterapia, tem pedagogo, tem psicólogo, então, cada profissional faz a sua avaliação direcionada para sua área. [...]. A avaliação de cada profissional, cada um adota seu protocolo de avaliação.

FO2: [...] aí, cada um vai avaliar dentro da sua área. Dentro da minha área, esse primeiro contato normalmente é com a família também e com a criança.

TO1: Como nós somos uma equipe, uma equipe multiprofissional, então, temos o t.o., a fono, a fisio... cada um, na sua área, faz uma avaliação específica, dentro da sua área [...].

EF1: [...] a criança entra lá no João Mohana, ela passa pela anamnese, preferencialmente, com um profissional da Psicologia que vai fazer a entrevista com a família da criança pra coletar os dados mais gerais, do contexto familiar, em relação

saúde da criança, de como está, de como era, da situação gestacional, enfim, são várias informações que tem nessa ficha de anamnese que são importantes para o trabalho da equipe. [...] quando existe o profissional da Psicologia que faz esse procedimento (anamnese), ele repassa as informações para os demais profissionais da equipe. Depois disso, na psicomotricidade, marcamos para fazer a anamnese específica com os pais e depois a avaliação específica com a criança, preferencialmente, sem a presença dos pais.

EF2: A gente tem um protocolo avaliativo, que a equipe da psicomotricidade desenvolveu e, aí, com base nesse instrumento, a gente faz a avaliação da criança. [...], foi desenvolvido com base na literatura [...]. É uma bateria psicomotora já bem difundida.

Quanto ao processo de planejamento, as dificuldades se manifestam pela forma como ocorrem as tomadas de decisões, sendo que o profissional define sozinho o foco da intervenção com base nos resultados da avaliação da sua área e relatos da família.

FO1: [...] o planejamento é individual, baseado na avaliação, conforme as necessidades identificadas nessa avaliação. [...] se essa criança tem problema de flacidez da musculatura orofacial, a gente vai precisar fazer exercícios orofaciais. Aí tem outras crianças que a gente vê que não tem nenhum problema de motricidade, mas ela tem um problema de atraso de linguagem, então, a gente vai realizar técnicas de estimulação da linguagem.

FO2: O planejamento é individualizado para a criança, e cada profissional faz o seu [...]. O planejamento é feito assim, eu vou ver quais os aspectos que a criança necessita e, dentro do aspecto evolutivo dela, quais vão ser trabalhados. É elaborado um plano para cada criança. [...] a gente engloba aspectos da rotina da criança, de coisas que ela gosta mais [...].

TO1: Na verdade, os pais trazem uma queixa principal da criança [...] e tem outras coisas que a gente identifica na avaliação. Na avaliação nós temos a potencialidade, o que ela consegue fazer, habilidades adquiridas, e, claro, as barreiras, o que ele está enfrentando, as barreiras que impedem que ele faça alguma coisa. Então, a gente identifica o que é mais de prioridade para trabalhar e monta esse plano terapêutico de acordo com isso, dentro das nossas limitações, porque nós temos limitações. [...]. O plano é individualizado e por área [...].

EF1: Primeiro, a gente faz a avaliação, e o planejamento, [...], a gente faz ele individual mesmo, cada criança tem o seu planejamento, tem o seu plano de intervenção que a gente faz por área, elabora a partir dos resultados da avaliação e das informações que a família traz das rotinas de casa.

EF2: [...] a gente faz em cima desse relato da anamnese com os pais, e com base nos resultados da avaliação. Se a gente tiver uma necessidade de outras informações, a criança tem um dossiê na escola e, geralmente, esses pais trazem algum relatório de fora, da escola regular que a criança estuda. Então, basicamente é isso, é mais ou menos esse processo que embasa esse meu planejamento.

Desse modo, ficou evidenciado que essas etapas são realizadas de forma multidisciplinar, sem integração entre as áreas para tomadas de decisões sobre a criança atendida pelos diferentes profissionais, fato que, por conseguinte, pode impedir o alinhamento dos objetivos e a integralidade do seu atendimento no processo de intervenção.

A conclusão da análise ideográfica permitiu a aplicação da análise nomotética, a qual possibilitou uma compreensão mais geral sobre o fenômeno, atenta às convergências e divergências

relacionadas ao objeto investigado (BICUDO, 2011), conforme evidenciado no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese sobre a atuação em equipe

| FONTE DOS DADOS | ATUAÇÃO EM EQUIPE |
|-----------------|--|
| FO1 | - Equipe unida, está sempre trocando informações independentemente de reunião. - Atuação mais integrada entre a equipe está comprometida |
| FO2 | - Necessidade de trocas de informações e conhecimentos com os demais profissionais. |
| TO1 | - Equipe coesa, atuando em sintonia; trocas de informações entre as áreas sobre os resultados e respostas das crianças. |
| EF1 | - Atuação desintegrada entre as áreas; divergência de abordagens e concepções. - Atuação desintegrada entre as áreas; |
| EF2 | - Trocas de informações sobre os atendimentos ocorrem mais por iniciativa individual. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas sínteses dos relatos.

A síntese apresentada no quadro 1 demonstra uma certa divergência sobre o entendimento da atuação em equipe. Enquanto os profissionais FO1 e TO1 percebem a equipe como coesa e unida, viabilizando e facilitando as trocas de informações, as profissionais FO2, EF1 e EF2 compreendem que somente as experiências e conhecimentos trocados em momentos casuais ou por necessidade de individual de cada profissional não são suficientes para tornar integrados os trabalhos desenvolvidos pelos profissionais, em suas diferentes áreas de atuação. Assim, com base em Franco (2007), depreende-se que a equipe está organizada a partir da perspectiva interdisciplinar.

O Quadro 2 mostra uma síntese de como ocorre a atuação da equipe nas fases de avaliação e planejamento

Quadro 2 – Síntese sobre a atuação em equipe durante as fases de avaliação e planejamento

| FONTE DOS DADOS | ATUAÇÃO EM EQUIPE |
|-----------------|--|
| FO1 | <ul style="list-style-type: none"> - Cada profissional direciona a avaliação para sua área; - Planejamento individual baseado nos resultados da avaliação. |
| FO2 | <ul style="list-style-type: none"> - Cada profissional avalia de acordo com sua área; - Cada profissional elabora um plano interventivo para cada criança, com base nas necessidades e aspectos da rotina da criança. |
| TO1 | <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação específica, por área. - Elaboração do plano terapêutico individualizado e por área, com base na avaliação e queixas dos pais. |
| EF1 | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de anamnese específica da psicomotricidade com os pais e depois a avaliação específica com a criança; - Plano de intervenção é individualizado e elaborado por área, com base nos resultados da avaliação e informações compartilhadas pela família. |
| EF2 | <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de uma bateria psicomotora para realização da avaliação da criança; - Processo de planejamento embasado nos resultados da avaliação, dossiê da criança, relatório escolar e dados apresentados pela família. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas sínteses dos relatos.

Os aspectos evidenciados no Quadro 1, somados aos dados revelados pelo Quadro 2, demonstram que, apesar das dificuldades de implementação de momentos formais para construção de conexão entre as áreas, os profissionais buscam desenvolver uma interação por meio das trocas informais de dados e conhecimentos, atuando de forma interdisciplinar. Todavia, em conformidade com Franco (2007), apesar dessa dimensão interdisciplinar apresentar características mais integradoras, com o compartilhamento de informações assumindo um aspecto fundamental na rotina de trabalho, as ações decisivas relacionadas à avaliação e ao planejamento são tomadas de forma isolada por cada profissional.

O serviço de IP deste centro, também, está fundamentado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2000). Porém, enquanto esse referencial já orientava para a adoção de uma abordagem transdisciplinar entre os profissionais integrantes da equipe de intervenção, a organização do trabalho em equipe, dos profissionais do centro investigado, permanece alinhada à abordagem interdisciplinar, fato que pode revelar ausência de uma formação inicial dos profissionais a partir da abordagem

transdisciplinar e, ainda, falta de incentivo à formação continuada desses profissionais com enfoque para esta perspectiva.

Todavia, para que a equipe possa atuar de forma completamente integrada em todas as fases do processo de intervenção da criança, alinhando os objetivos e sanando os problemas revelados pelos/as participantes, é preciso capacitar a equipe para desenvolver um trabalho transdisciplinar, para que os profissionais conheçam e se co-responsabilizem por todos os processos que integram o serviço de IP direcionado à criança, incluindo a família nas decisões e em todas as etapas do atendimento (FRANCO, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico discutido na introdução deste trabalho demonstrou que os serviços em IP precisam seguir princípios capazes de assegurar a qualidade dos serviços prestados, dentre os quais encontra-se a constituição de uma equipe multiprofissional capaz de atuar dentro de perspectiva transdisciplinar e que, apesar dessa recomendação, os resultados de pesquisas têm demonstrado uma prevalência de atuação dentro de uma abordagem multidisciplinar.

Em vista disso, seguindo o objetivo deste estudo – verificar qual o modelo de atuação adotado entre os profissionais de fonoaudiologia, terapeutas ocupacionais e professores de educação física na intervenção precoce de crianças com Transtorno do Espectro Autista em um centro educacional especializado em São Luís? –, observou-se que o modelo de atuação adotado pelos profissionais deste centro, no serviço de IP, está alinhado a uma abordagem interdisciplinar, isto é, apesar de haver trocas de informações e conhecimentos, as ações relacionadas à avaliação e ao planejamento são desenvolvidas de modo separado, sem integração entre as diferentes áreas. Aspecto esse que, para a maioria dos profissionais, interfere na construção de um trabalho com objetivos mais alinhados.

Desse modo, é fundamental que haja uma reflexão, por parte da equipe multiprofissional, sobre as formas de organização da mesma, que avaliem os benefícios da implementação de um modelo transdisciplinar e sobre a viabilidade de transposição para esse modelo, para, então, proporem ações que possibilitem

atuações transdisciplinares, compreendendo que a formação dos profissionais dentro desta perspectiva constitui a principal ação a ser implementada.

Por isso, conclui-se que a falta de atuação integrada da equipe está diretamente relacionada à necessidade de qualificação e formação continuada para aprender a atuar de forma transdisciplinar. Com isso, recomenda-se a criação de um plano de qualificação que contemple a formação transdisciplinar e assegure os recursos necessários para o acesso e permanência do profissional aos cursos de formação.

Ressalta-se que algumas lacunas limitaram a ampliação da investigação deste estudo e, por conseguinte, dos resultados, dentre as quais cita-se: não adesão de profissionais da área da pedagogia à pesquisa (área que, inicialmente, integrava o foco da pesquisa), fato que pode estar relacionado com as consequências da Pandemia de Coronavírus, também conhecida como COVID-19 (vírus SARS-CoV-2), que impôs a necessidade de distanciamento social e a consequente adaptação da pesquisa para realização das entrevistas de forma online, via Google Meet; e o foco apenas na perspectiva dos profissionais que realizavam o atendimento diretamente com crianças com TEA, excluindo a gestão e profissionais da psicologia e assistência social.

Por isso, sugere-se, para a realização de futuros estudos, a investigação completa da equipe, incluindo também os familiares, aspecto esse que interfere diretamente na constituição de um trabalho transdisciplinar.

Por fim, espera-se que os resultados e discussões apresentados possam contribuir para uma reflexão e aprofundamento dos debates sobre atendimentos de crianças com TEA em serviços de IP nos contextos educacionais, considerando que os programas e serviços de IP alinhados exclusivamente ao sistema de saúde tendem a privilegiar abordagens clínicas, estruturadas em um modelo reabilitativo de cuidado centrado na criança e a vinculação desse atendimento multiprofissional especializado ao sistema de educação apresenta maiores possibilidades de construção de um trabalho transdisciplinar e colaborativo capaz de garantir a participação efetiva e funcional da criança com TEA no sistema escolar.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBREK, Andreia; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. Atuação e formação em estimulação precoce: caracterização da percepção dos profissionais em três instituições. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 121-137, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 4 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1995. (Série Diretrizes, 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/>

diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf.
Acesso em: 5 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 4 set. 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres mais humanos**. Tradução André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2012.

CARDOSO, Carolina; FERNANDES PROCÓPIO, Leandra; PROCÓPIO, Marcos. Estimulação precoce na educação infantil: um estudo bibliométrico. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão, v. 17, n. 1, p. 166-186, jan./abr. 2017.

CORREIA, Neusa Cristina C. C. **A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspectiva dos educadores e professores de educação especial**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

DAWSON, Geraldine; OSTERLING, Julie. Early intervention in autism. In: GURALNIK, Michael J. (org.). **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997. p. 307-326.

DUEÑAS, Ana; BAK, M. Y. Savana; PLAVNICK, Joshua. Práticas baseadas em evidências e análise do comportamento aplicada. Tradução: Leonardo Brandão Marques. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça (orgs.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018.

DUNST, Carl J. Research foundations for evidence-informed early childhood intervention performance checklists. **Education Sciences**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2017.

DUNST, Carl J. Revisiting “rethinking early intervention”. **Topics in Early Childhood Special Education**, Austin, v. 20, n. 2, p. 95-104, Sum 2000.

FERNANDES, Patrícia Raquel da Silva; SERRANO, Ana Maria Silva Pereira Henriques; BARBA, Patrícia Della. Diálogos sobre a intervenção precoce. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Oxford, v. 16, n. 1, p. 373-377, 2016.

FRANCO, Vitor. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipa em intervenção precoce. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 113-121, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIORGI, Amedeo. Sketch of a psychological phenomenological method. In: GIORGI, Amedeo (org.). **Phenomenological and psychological research**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

GURALNICK, Michael J. An overview of the developmental systems model for early intervention. In: UNIVERSITY OF WASHINGTON. **Guralnick**. Washington, DC, 9 maio 2006. Disponível em: http://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/overview_dev_systems.pdf. Acesso em: 5 set. 2020.

GURALNICK, Michael J. International perspectives on early intervention. **Journal of Early Intervention**, Reston, v. 30, n. 2, p. 90-101, Mar. 2008. Disponível em: https://depts.washington.edu/chdd/guralnick/pdfs/International_perspectives_on_EI_JEI_2008.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

LAMPREIA, Caroline. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 105-114, jan./mar. 2007.

LUBAS, Margaret; MITCHELL, Jennifer; DE LEO, Gianluca de. Evidence-based practice for teachers of children with autism: a dynamic approach.

Intervention in School and Clinic, Austin, v. 51, n. 3, p. 188-193, May 2016.

MARINI, Bruna Pereira Ricci. **As práticas de intervenção precoce no estado de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, n. 1, 1990.

NASCIMENTO, Gabriela Cordeiro Corrêa do et al. Programa de intervenção precoce: caracterização de instituições e profissionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 431-446, abr./ jun. 2018.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019.

OZONOFF, Sally; ROGERS, Sally J.; HENDREN, Robert L. **Perturbações do espectro do autismo**: perspectivas da investigação actual. [S. l.]: Climepsi Editores, 2003.

SALVADÓ-SALVADÓ, Berta et al. Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. **Revista de Neurología**, Girona, v. 54, p. S63-S71, 2012. Suplemento 1.

SAMEROFF, Arnold J.; CHANDLER, Michael J. Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In: HOROWITZ, F. D. et al. (eds.). **Review of child development research**. Chicago: University of Chicago Press, 1975. v. 4. p. 187-244.

SAMEROFF, Arnold. A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. **Child Development**, Boston, v. 81, n. 1, p. 6-22, Jan./Feb. 2010.

SAMEROFF, Arnold. The transactional model. In: SAMEROFF, A. (ed.). **The transactional model of development: how children and contexts shape each other.** Washington, DC: American Psychological Association, 2009. p. 3-21.

SÁNCHEZ, Francisco Alberto García et al. **Crterios de calidad estimular: para niños de 0 a 3 años.** Múrcia: ATEMP, 2003.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo.** Porto: Porto Editora, 2008.

SINGH, Sumintra. Supporting the implementation of evidence-based practices for children with ASD. **Kairaranga**, Hamilton, v. 20, n. 2, p. 3-15, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Transtorno do espectro do autismo. **Manual de Orientação**, São Paulo, n. 5, p. 1-24, abr. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

TEGETHOF, Maria Isabel S. C. de Almeida. **Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias.** 2007. 860 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade do Porto. Porto, Porto, 2007.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.024](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.024)

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Elayne Cristina Rocha Dias

Doutoranda do Curso de Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, elaynedias2017@outlook.com;

Ivanilde Araujo de Sousa

Mestranda pelo o Curso de Gestão, em Educação e Tecnologia- PPGET da Universidade Estadual de Goiás- UEG Campus Luziânia, nildesousa@hotmail.com;

Giovana Silva Ibiapina Nunes

Mestranda pelo Curso de Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará - UFC, giovana.ibiapinagsi@gmail.com;

Maria Lemos da Costa

Doutora em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, marialc08yahoo.com.br;

RESUMO

A tecnologia torna-se presente no cotidiano de milhões de pessoas, transformando-se em necessidade para o âmbito educacional. Em virtude disso, a Tecnologia Assistiva tem proporcionado um dos meios de intervenções no processo de ensino e aprendizagem, em especial para esse estudo, da criança autista no ambiente escolar. Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral analisar a Tecnologia Assistiva e suas efetivas contribuições para o ensino e a aprendizagem de criança com autismo no ensino regular. Os específicos constam de: relatar como os recursos tecnológicos auxiliam professores na prática pedagógica; discutir a utilização da tecnologia assistiva para que habilidades sejam desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem das crianças autistas. Em vista disso, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e estudo de caso com pesquisa de campo com abordagem qualitativa,

onde autores como Baptista e Bosa (2002), Lemos; Salomão; Agripino (2014), Galvão Filho (2012) e outros autores fundamentaram este estudo. A coleta de dados deu-se através de obras literárias, artigos e dissertações que apontam a relevância dessa temática e a observação em um centro municipal de educação infantil no município de Teresina- PI. Em suma, concluiu-se que as crianças autistas interagem com eficiência aos estímulos dos recursos tecnológicos, porém o seu uso precisa ser direcionado para atender o desenvolvimento cognitivo e a interação social deles, além disso há a necessidade de um maior aparato de recursos de tecnologia assistiva nas instituições de ensino para atender a demanda aqui referida.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva, Práticas pedagógicas, Autismo.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivencia-se um contexto de constantes transformações sociais provocadas pelos avanços tecnológicos e científicos. Na educação, estas transformações pressupõem que os docentes precisem buscar novas formas de pensar e reorganizar o ambiente no qual desenvolvem seu trabalho, uma vez que essa nova realidade vem se tornando cada vez mais presente.

Na Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, por exemplo, demanda dos profissionais o uso das tecnologias e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem nas práticas educativas inclusivas.

Em virtude disso, estudos revelam que o uso da Tecnologia Assistiva (TA) é um forte componente que auxilia no processo de desenvolvimento de crianças com algum tipo de deficiência. Para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atividades presentes em aparelhos como celular ou tablet, por exemplo, em ambientes tecnológicos servem para motivá-las a iniciarem tais atividades e assim, conseguirem expandi-las ao contato real com outras pessoas, criando a partir daí vínculos afetivos e interação social com o meio em que se está inserido. A Tecnologia Assistiva, é um importante instrumento de acessibilidade e inclusão que visa atender e auxiliar alunos com deficiência para alcançar sua autonomia.

Tendo em vista a importância da temática apresentada nesse trabalho, buscou-se compreender mais a fundo as contribuições da Tecnologia Assistiva como facilitadora no processo de aprendizagem de crianças autistas no ambiente escolar. Desse modo, problematiza: como desenvolver as habilidades e melhorar a aprendizagem de alunos autistas por meio da Tecnologia Assistiva?

O presente trabalho, traz como objetivo geral: analisar a Tecnologia Assistiva e suas efetivas contribuições para o ensino e a aprendizagem de crianças com autismo no ensino regular. Tendo como objetivos específicos: relatar como os recursos tecnológicos auxiliam professores na prática pedagógica; discutir a utilização da Tecnologia Assistiva para que habilidades sejam desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem das crianças autistas.

De acordo com a taxonomia da pesquisa, se classifica em bibliográfica e um estudo de caso com pesquisa de campo de abordagem qualitativa com análise dos dados obtidos através da bibliografia em virtude de buscar trabalhos sobre a temática além de relatar fatos analisados observados no campo no decorrer do estudo.

Para a fundamentação teórica foram citados autores que tratam sobre a temática, como Baptista e Bosa (2002), Lemos; Salomão; Agripino (2014); Galvão Filho (2012) e documentos legais como Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para as considerações sobre comportamentos e características de crianças com Transtorno de Espectro Autista e a importância da Tecnologia Assistiva para esse público em questão.

Ao dar visibilidade às Tecnologias Assistivas para aprendizagem dos alunos autistas, fica evidente a importância de se utilizar produtos tecnológicos como recursos pedagógicos (adaptados) em todas as esferas da educação. Assim, espera-se que professores utilizem os fundamentos da TA como forma de melhorar suas práticas inclusivas, tendo em vista um ensino- aprendizagem de qualidade para crianças com TEA em classe regular, uma forma de facilitar o processo de ensino desses alunos.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE AUTISTAS

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Durante muito tempo as pessoas com algum tipo de deficiência eram marginalizadas ou até mesmo assassinadas nos primórdios da civilização. Diante do exposto, tais práticas eram abusivas e discriminatórias, considerando-os incapazes, inválidos e inferiores, e não vistos como cidadãos com direitos e deveres. No que se refere ao cenário educacional, é importante evidenciar que a partir da década de 80 deu-se uma nova roupagem com o construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vigotsky, que proporcionaram

um destaque para a questão da deficiência e ainda minimizando os preconceitos para essas pessoas.

No entanto, a partir da década de noventa, com a declaração de Salamanca, ocasionou uma ênfase maior não somente na universalização da Educação Especial, como também no acesso de crianças e jovens com alguma deficiência na rede regular de ensino.

Com o passar do tempo, essas crianças começaram a ganhar destaque e muitos estudos foram realizados em função de garantir não só seus direitos, como também a educação, e isso aconteceu simultaneamente com as crianças autistas.

O autismo está cada vez mais tendo destaque na nossa sociedade tendo em vista o advento das políticas de proteção voltadas a esse público. A exemplo disso temos a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que assegura dentre outras coisas a inclusão da criança com autismo na escola garantindo seu direito de aprender (BRASIL, 2012).

O primeiro estudo a identificar os sintomas sobre o Transtorno do Espectro Autista foi realizado por Leo Kanner em 1943, onde fez estudos com características de onze crianças, sendo oito meninos e três meninas todos muito diferentes. Alguns com desenvolvimento verbal e outros, eram completamente mudos, sociáveis, mas linguisticamente mudos. (GRINKER, 2010).

A nomenclatura “Autismo” tem origem grega, que de acordo com Cunha (2015), traz no seu significado a expressão “Em si mesmo”, pois refere-se precisamente a característica do autista, que é a introspecção.

Gauderer (1993, p.78) define o Autismo como “uma doença grave, crônica, incapacitante que afeta o desenvolvimento normal de uma criança, e se manifesta tipicamente antes do terceiro ano de vida”. É importante destacar que apesar de existir casos de TEA que apresentem mais limitações, hoje sabemos que não se resume apenas a isso, e não cabe mais ter uma visão tão limitada. Como bem explica Paiva Junior (2021), que existe uma variedade de subtipos do transtorno e por conta disso usa-se o termo “espectro” para destacar o nível de suporte que cada um requer.

Em vista disso, Baptista e Bosa (2002, p.37) destacam a percepção de fatores fundamentais para um estudo mais aprofundado como:

A dificuldade dessas crianças se relacionar, contatado desde os primeiros anos de sua vida que dependendo do grau afeta as questões relacionadas a sua própria rotina. Como movimentos repetitivos, dificuldade e desinteresse em participar de brincadeiras, ausência em atender o chamado dos pais e ou responsáveis, não explora brinquedos, atraso ou ausência da fala, repete o que os outros falam sem ter noção do significado, tendência ao isolamento, dentre outros.

Desse modo, o autismo é um transtorno do desenvolvimento de etiologias múltiplas, definido com critérios eminentemente clínicos. As características citadas, *a priori*, são amplas, com isso a necessidade de ser diagnosticado por profissionais capacitados da área de saúde. Atualmente, utiliza-se o termo “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) devido suas particularidades referentes tanto aos estímulos quanto as respostas e ao perfil heterógeno de habilidades e prejuízos. (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO, 2014)

A lei Berenice Piana (Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012), instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista- TEA e define no seu art. 1º, inciso I e II, autismo como:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

Logo depois, em 2013, a Associação Americana de Psiquiatria, trouxe uma nova nomenclatura através da quinta edição de seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5, atual padrão de referência utilizada pelos profissionais da saúde para diagnosticar condições mentais e de comportamento, incluindo o Autismo. É válido salientar de acordo com o DSM 5 (2014), que

o transtorno do espectro autista atualmente abrange transtornos anteriormente chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Ainda segundo o DSM 5 (2014), a nova classificação do autismo se organiza em 3 níveis de acordo com a gravidade e o apoio que necessitam cada um:

- **Nível 1:** exige apoio (pouco suporte);
- **Nível 2:** exige apoio substancial (maior quantidade de apoio e intervenções) e
- **Nível 3:** exige apoio muito substancial (quantidade de apoio e terapias intensos). Muitas teorias descrevem o autismo e as abordagens de intervenção que dependem de momentos e movimentos históricos e/ou linhas de trabalho embora existam esse panorama diversificado de teorias no autismo. As teorias descritas por Bosa e Callias (2000) em que, consideram as fases do desenvolvimento humano como base do planejamento do professor, procuram garantir possibilidades de aprendizagem e apropriação do conhecimento relacionado ao nível de ensino.

Ademais, é necessário enfatizar que as escolas devem atender os princípios constitucionais regida pela lei maior - Constituição Brasileira de 1988 - e garantir sua efetivação na educação, respeitando desse modo as diferenças e garantindo o direito e qualidade à educação para todos sem discriminação social. (BRASIL, 1988)

Segundo Nunes; Azevedo; Schmidt (2013, p.94):

A Inclusão Educacional Escolar, no Brasil é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando. A Educação Especial vem sendo discutida no Brasil a partir da Declaração de direitos Humano em 1948. Mas apesar da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96- LDB propor que as pessoas com deficiências deveriam ser inseridas, preferencialmente na rede regular de ensino. Foi apenas na constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien e da Declaração de

Salamanca, que no nosso país, começou a ser discutida a Universalização, e ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, culminando com a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Inquestionavelmente, fica claro o direito à inserção de crianças com deficiência, mais especificamente daquelas com autismo, na rede regular de ensino. E que para isso possa realmente acontecer de forma plena, é necessário superar algumas barreiras tais como: a capacitação do docente (com cursos, palestras e debates acerca do tema), os recursos tecnológicos e acima de tudo uma prática inclusiva.

A preparação dos docentes para receber crianças com autismo na sala do ensino regular é de suma importância. Uma vez que com professores efetivamente capacitados, transformariam sua prática e receberiam orientação de como lidar com elas, por conseguinte, escolheriam os recursos tecnológicos mais adequados. Como também, a formação continuada dos docentes para garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

O ideal é que crianças com TEA frequentem tanto a escola regular, como também o Atendimento Educacional Especializado – AEE no turno contrário e terapias como fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional ou aquelas que de acordo com o perfil da criança se fazem necessárias como suporte para minimizar suas limitações e os façam se sentir de fato incluídas no processo de ensino-aprendizagem.

TECNOLOGIAS E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS.

O contexto atual exige um reconhecimento maior do papel da tecnologia na educação e sobretudo reconhecer sua abrangência e suas modificações nas diferentes épocas. Segundo o dicionário Aurélio “tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam a um determinado ramo de atividades”. (FERREIRA, 2010, p. 730) O termo tecnologia tem uma abordagem ampla, considerando que a cada tempo surgem inovações tecnológicas que se aplicam a tudo, que vai desde o quadro acrílico, brinquedos, computadores, até os novos recursos digitais como os

diversos tipos de aplicativos lançados diariamente para facilitar o aprendizado, por exemplo.

Analisar o conceito de tecnologia, seja ela desenvolvida na escola ou nos sistemas de ensino, implica em refletir sobre suas perspectivas históricas na educação. Nesse sentido, é preciso lembrar o que fala Kenski (2012) sobre a escola como um lugar que sempre foi permeado de tecnologia. Até o modo de organizar as carteiras dos alunos mudou, se pensarmos que há bem pouco tempo as carteiras eram enfileiradas e se escrevia de giz no quadro negro, o planejamento e os documentos da escola eram copiados manualmente. Atualmente, as salas têm padrão de organização variado e o quadro é em acrílico ou até mesmo digital em algumas escolas.

Para Moran (2000), os conhecimentos estão em várias fontes e o professor não pode ignorá-las. Segundo ele, os profissionais seguem a evolução desses equipamentos para facilitar seu trabalho, observando que:

[...] do livro para a televisão e o vídeo, e destes para o computador e a internet... Integram as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação áudio visual/telemática [...] É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades de avaliar. (MORAN, 2000. p. 138)

É oportuno dizer que a tecnologia consiste em uma importante ferramenta para o desenvolvimento de melhoria na qualidade da ação docente, como consequência, é necessário adquirir novas habilidades para garantir o aprendizado das crianças com autismo, principalmente no que tange ao uso das tecnologias assistivas para o seu desenvolvimento de uma forma global.

Libâneo (2011, p. 12) complementa o pensamento sobre o uso da tecnologia pelo professor afirmando que:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Dessa forma, observa-se que a tecnologia está intimamente ligada a todas as áreas de atuação, permeando a realização de tarefas simples até as mais complexas. No caso das tecnologias na educação, elas permitem novas formas de o professor realizar suas atividades com mais qualidade e eficácia e garante novas aprendizagens para o aluno. Para Oliveira (2006, p. 28) “a utilização dos computadores no ensino modifica alguns processos cognitivos responsáveis pela aprendizagem, de forma diferente ou complementar ao que aparece em outras situações, nas quais não se faz o uso do meio informático”.

Assim, a tecnologia favorece a construção de aprendizagens como também a capacidade de interagir e trocar ideias de forma mais rápida, conseqüentemente contribui para o aprendizado do ensino.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA AUTISTAS

Ao longo dos últimos anos, muito se tem estudado sobre o comportamento e características da criança autista. Historicamente, trata-se de um diagnóstico recente, por ser um tema novo, ainda se pode considerar mínimo o processo de elaborações conceituais e de ações sistematizadas. Porém, muitos avanços têm ocorrido em virtude dos ideais da Tecnologia Assistiva.

Para que ficasse mais claro o conceito e que áreas abrange-riam a Tecnologia Assistiva (TA), o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT regulamentou e definiu como:

Uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada a atividade, participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 09)

Dentre as Tecnologias Assistivas existem, segundo Galvão Filho (2012), produtos de baixa tecnologia (low-tech) e os de alta tecnologia (high tech). O autor deixa claro que a sofisticação em que eles são construídos não apontam sua maior ou menor funcionalidade.

O uso das tecnologias deve ocorrer de forma correta para favorecer o desenvolvimento da crianças, como bem coloca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Ao tratarmos de autismo, é importante destacar a atração desses indivíduos por recursos tecnológicos como vídeos e jogos e a facilidade para acessá-los. Por isso é válido ressaltar a importância da tecnologia assistiva como ferramenta de desenvolvimento para educação que se dá como um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, podendo atuar como facilitador e estimulador no que tange à interação, socialização e desenvolvimento cognitivo, principalmente.

Bersch (2017) alerta que não se pode pensar que toda tecnologia é Assistiva, pois isso só ocorre:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. (BERSCH, 2017, p. 12)

Sendo assim, a tecnologia assistiva deverá ser utilizada como ferramenta que auxiliará o desenvolvimento de diversas habilidades que a criança autista necessite no âmbito escolar. Proporcionar a ela, recursos tecnológicos como aplicativos e softwares que estimulem a comunicação, por exemplo, possibilitam o desenvolvimento de forma positiva da linguagem, raciocínio, coordenação motora e estimulará ainda a socialização.

Para Momo (2008) o mundo contemporâneo, com um enorme volume de informações e excesso de imagens, de uso de aparelhos celulares repletos de aplicativos, das televisões digitais e da internet disponíveis em variados tipos de aparelhos tecnológicos, acentua a necessidade daqueles que lidam com a educação utilizarem, no seu cotidiano a tecnologia. As crianças, ainda bem pequenas, conhecem alguns recursos tecnológicos e valem-se deles no seu dia a dia,

e isso não é diferente com as crianças autistas que também fazem parte dessa geração de nativos digitais.

Quem ainda não se surpreendeu ao ver uma criança usar algum tipo de aparelho tecnológico e não apresentar nenhuma dificuldade no seu manuseio? Isso pode ser explicado, por Momo (2008), pelo volume de informações cada vez mais rápidas e acessíveis em seu meio social e familiar, advindo da excessiva oferta de bens e serviços de consumo. A autora complementa:

[...] cada vez mais as crianças aprendem o que é viver a infância por meio da mídia e do consumo, da globalização de mercadorias, do modo de vida e costumes onde essas estão inseridas. Elas são as primeiras a utilizar as novas tecnologias, conhecem e se envolvem com a mídia eletrônica como TV's, videogames, cinema. (MOMO, 2008, p 6-7)

Pensar em tecnologia é reconhecer recursos que propiciam avanços e qualidade ao mundo do trabalho, favorecendo a vida do trabalhador. Com isso, é importante pensar em tecnologia na educação como forma de inovações a serem implementadas nas escolas, tendo em vista ampliar os conhecimentos e facilitar o ensino-aprendizagem como um todo.

Nessa perspectiva, as ferramentas tecnológicas, mais especificamente as tecnologias assistivas, são importantes no âmbito da educação inclusiva desde os primeiros anos escolares e os profissionais que trabalham diretamente com as crianças autistas no espaço da escola, devem saber utilizá-las.

Para isso é preciso pensar em formas de fornecer instrumentos para melhor desenvolver as práticas docentes. O advento do uso das tecnologias, sobretudo o computador ou tablet na escola, possibilita um trabalho interativo que abre fronteiras para tornar os exercícios docentes e discentes mais significativos.

Cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) selecionar e avaliar ou adaptar os recursos tecnológicos que serão direcionados ao aluno com autismo, visando o desenvolvimento de novas competências do educando. Ropoli (2010) explica que o professor da sala regular informa e avalia em regime de colaboração com o professor de AEE quais serviços e recursos estão garantindo participação do aluno nas atividades e com base nessas

informações as ações voltadas ao discente podem ser reformuladas, criando assim novas estratégias para a inclusão da criança na sala de aula.

Toda situação educacional tem como ponto de início uma tecnologia seja por meio de exposição oral, texto, imagem, atividades, pranchas etc. Normalmente, quando aparecem novos recursos a serem implantados na educação, há uma reflexão sobre o uso desses meios para a prática pedagógica.

Passerino (2001) relata que aplicativos foram introduzidos entre a década de 70 e 80 nas escolas principalmente para a gestão escolar, práticas de exercícios, jogos educacionais computadorizados. Dessa forma, ao se fazer uma análise mais profunda sobre tecnologia, percebe-se que a cada época surgem mudanças e inovações tecnológicas que propiciam ao homem mudanças significativas no seu contexto, causando diferentes impactos.

Kenski (2012, p. 21) complementa, no mesmo sentido, que “a evolução tecnológica não se restringe apenas as ferramentas e produtos tecnológicos”. O autor defende que tal evolução vai além da mudança no comportamento das pessoas, pois nas escolas, por exemplo, podem ampliar os conhecimentos dos alunos e enriquecer as metodologias dos professores.

Portanto, no mundo globalizado atualmente, para fazer um trabalho de qualidade é necessário o acesso aos recursos tecnológicos. Tais artefatos garantem informação rápida e possibilitam um leque de oportunidades e novos caminhos para subsidiar os afazeres, tanto pedagógicos do professor, como facilitador de aprendizagem dos alunos, e no caso dos autistas, minimizando barreiras da comunicação e do desenvolvimento cognitivo. Possibilitando, desse modo, uma interação maior com o mesmo no processo de socialização, que é uma das grandes dificuldades do indivíduo com TEA.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já publicados em livros e artigos científicos disponíveis em bases de dados. Constitui-se o primeiro passo de uma pesquisa, possibilitando ao pesquisador tomar conhecimento das principais concepções e descobertas acerca do tema estudado. Para Lakatos

e Marconi (2003, p. 182), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Quanto à natureza da pesquisa, optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2001, p.22):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em síntese, esta abordagem agrega as informações proporcionando uma base rica para a interpretação dos dados coletados, possibilitando, assim, uma não fragmentação do trabalho, além de apreender o significado das vivências dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O trabalho também se evidencia por ser um estudo de caso, que de acordo com Godoy (1995, p. 25) “se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.” Para tanto, optou-se por observação participante natural que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 194), “pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga.”

Para descrever a trajetória percorrida durante a investigação sobre a Tecnologia Assistiva na educação de crianças autistas durante a educação infantil. Este estudo tem como foco analisar a Tecnológica Assistiva e suas efetivas contribuições para o ensino e a aprendizagem de crianças com autismo no ensino regular no centro municipal de educação CMEI MJA localizado no Bairro Dirceu Arco Verde I em Teresina- PI.

A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde e atende crianças de 4 e 5 anos de idade, que são do bairro e adjacências. Possui uma clientela diversificada, composta por alunos de diferentes classes sociais, que vão desde crianças criadas por mães solteiras, empregadas domésticas, pais e mães desempregados.

A pesquisa foi realizada de fevereiro a maio de 2022. A escolha da escola se deu pelo fácil acesso a localização e pelo fato de atender crianças com vários tipos de deficiência.

O sujeito da pesquisa foi uma criança autista de 5 anos de idade, durante este período foi realizada observação sobre o aprendizado, processo de socialização e comunicação por meio de aplicativos utilizado no celular como estímulo da linguagem e cognição que visa melhorar a comunicação da criança, dentre eles podemos citar o aplicativo “Matraquinha”, que facilita o processo de comunicação, além do aplicativo educativo “Alfabeto melado” que proporciona a criança conhecer as letras de alfabeto de forma divertida e estimula a coordenação motora fina e a escrita.

Desta forma, foi observado a utilização de Tecnologia Assistiva através do uso de tablets da mãe da criança, quando disponibiliza, pois infelizmente a rede pública não disponibiliza aparato tecnológico para os professores da sala regular trabalharem com os alunos com deficiência o que acaba limitando apenas a utilização de recursos confeccionados pelo professor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a organização e análise dos dados do trabalho, procurou-se elementos e subsídios condizentes a fim de analisar a problemática com o objetivo de avaliar as implicações do uso das tecnologias assistivas para criança com TEA no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à análise dos dados, Gil (2002, p.133) aconselha “uma sequência de atividades que envolvem a redução dos dados, a categorização de tais dados, sua interpretação e a redação do relatório”. O que possibilita uma forma mais eficaz de interpretar os dados e elaborar a redação do trabalho.

Diante do exposto, verificou-se durante a pesquisa, de acordo com os dados coletados dos autores aqui mencionados, que muitos são os obstáculos para a utilização das ferramentas tecnológicas na escola, dentre eles estão: a indisponibilidade de alguns recursos no local de trabalho, uma vez que para a realização das atividades a criança autista precisa do manusear. Portanto, cabe aos docentes produzir e selecionar recursos tecnológicos, com base nos princípios

da Tecnologia Assistiva para desenvolver competências e habilidades dos alunos TEA na sala regular de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Autismo é um transtorno abrangente e de muitas facetas. Estudar sobre esse tema traz possibilidades de entender de forma mais aprofunda o assunto e dar possibilidade de uma maior participação no processo de inclusão dessas pessoas tanto no ambiente escolar como no social.

É um grande desafio a inclusão de crianças com TEA nas escolas, porém os mesmos são amparados por lei e ao mesmo tempo que é algo desafiador, também é possível, mediante capacitação dos profissionais (professor da sala regular e da sala de AEE) e a disponibilidade de recursos que sejam acessíveis e facilitem o aprendizado dessas crianças. Como já foi exposto no decorrer da pesquisa, instrumentos de Tecnologia Assistiva dão esse suporte ao docente e o resultado desse conjunto: professores capacitados mais Tecnologia Assistiva será a acessibilidade do aluno com autismo num ambiente escolar acolhedor e que garantirá a ele momentos de muito aprendizado e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R; C.; BOSA, C. **Autismo e Educação**: Reflexões e Proposta de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**, Porto Alegre- RS, 2017.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo**: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicol. Reflex. Crit* v. 13 n.1, p. 167-177 Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em:10 de out. de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Previdência da República, [2016]. Disponível

em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocomplicado.htm. Acesso em 24 de out. de 2022.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. B823t Comitê de Ajudas Técnicas - CAT - **Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009.138 p.

BRASIL. **Lei 12.764, de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o inciso 3º do art.98 da Lei nº8,112, 11 de dezembro de 1990.

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

BRIANT, M. P.E; OLIVER, C.F. Inclusão de Crianças com Deficiência na Escola Regular Numa Região do Município de São Paulo: Conhecendo estratégias e Ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1.p.141-154, jan-mar. 2012.

CERVO, A. L.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São. Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 895 p. ISBN 978-85-385-4240-7.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29. 1995.

GRINKER, Roy Richard. **Autismo**: um mundo obscuro e conturbado. 2010. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larrousse do Brasil. 320 pp.

GUAUDERER, E.C. **Autismo**: 3.ed. São Paulo: Athenem,1993.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012. 141 p.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEMOS, E. L; SALOMÃO, N.M. R; AGRIPINO, C.S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre intervenções sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.20, n.1 p.117-130, jan/mar,2014.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 2)

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. [et al.]. 5. ed. Porto Alegre : Artmed, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOMO, Mariângela. **Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2008. p. 01-16. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalho/GT07-4726-Int.pdf. Acesso em 15 de out. 2022.

MORAN, Jose Manuel. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.

NASCIMENTO, F; CRUZ, M.L.R.M. Da Realidade a inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista -TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Revista Polyfonia**, Rio de Janeiro, v .25, n.2, p.376, jul/dez, 2014.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O. de; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. DOI: 10.5902/1984686X10178. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 24 out. 2022.

OLIVEIRA, José Márcio Augusto de. **Escrevendo com o computador na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA JUNIOR, F. O que é autismo? Saiba a definição do transtorno do espectro do autismo. **Revista Autismo**, São Paulo, ano VII, n. 14, p. 8, set. 2021.

PASSERINO, L. M. Informática na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Orgs.). A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. Disponível em: . Acesso em: 19 ago. 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida [et. al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva v. 1-** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza] Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.025](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.025)

ESTÍMULOS À APRENDIZAGEM MOTORA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO MODELO DOS TRÊS ESTÁGIOS DE FITTS E POSNER

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos

Mestra em Educação, Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e Secretária Municipal de Educação de São Luís, prof.luciana.jbs@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância de estímulos para a aprendizagem motora de alunos com deficiência intelectual, considerando relevante o entendimento do Modelo dos Três Estágios de Fitts e Posner na proposição de atividades para esse perfil de alunos e conseqüentemente para a aquisição de habilidades motoras. O método utilizado compreendeu uma pesquisa bibliográfica a qual utilizou como instrumentos para coleta de dados um levantamento em diversas fontes de informação como livros, artigos de periódicos científicos, teses e dissertações. E uma análise documental em registros fotográficos de alunos com deficiência intelectual de uma escola da rede pública de São Luís, Maranhão executando atividades que exigem habilidades motoras. Após os achados, foi possível evidenciar que a relação com o Modelo dos Três Estágios de Fitts e Posner, no que tange a aquisição de habilidades motoras para alunos com deficiência intelectual é uma possibilidade que auxilia o professor da Educação Especial na elaboração de atividades que podem funcionar como fonte de estímulos a aprendizagem motora considerando a necessidade e potencialidade de cada indivíduo de forma dinâmica. Concluiu-se que a estruturação de estímulos por meio atividades considerando os estágios propostos

por Fitts e Posner asseguram ao docente uma intervenção pedagógica mais segura e validada que tende a ser um caminho viável e curto para o estabelecimento de uma relação de ensino e aprendizagem significativos e inclusivo.

Palavras-chave: Aprendizagem Motora, Deficiência Intelectual, Modelo dos Três Estágios de Fitts e Posner, Habilidade Motora.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.026](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.026)

ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO (AH/SD): ANÁLISE DE ESTUDOS PUBLICADOS NO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)

Hudson do Vale de Oliveira

Doutorando em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / *Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO)*, hudson.oliveira@ifrr.edu.br

Marcone Pereira da Silva

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) / *Campus Manaus Centro*; Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) / Reitoria, marcone.pereira@gmail.com

Renata Brelaz Gondim e Silva

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) / *Campus Manaus Centro*; Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) / *Campus Eirunepé*, renatabrelaz@ifam.edu.br

RESUMO

A temática das altas habilidades / superdotação (AH/SD) está presente no nosso dia a dia, mas, infelizmente, possivelmente pouco se tem falado a respeito nos ambientes escolares, sobretudo com foco, por exemplo, em desenvolver estratégias – das mais simples como ficar atento aos alunos – para identificar àqueles que apresentem tais características, bem como criar espaços que sejam voltados para atender, de forma satisfatória, esse público, inclusive com o foco de potencializar as habilidades apresentadas. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo identificar e analisar as produções científicas sobre essa temática, tendo como base de dados os anais das edições

anteriores do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), bem como dos e-books produzidos por meio do evento. O estudo se caracteriza como exploratório, sendo realizado considerando uma abordagem qualitativa e descritiva. Assim, pretende-se, como resultados do estudo, identificar, na base de dados considerada, se tem sido produzido algo acerca da temática e, havendo produções, o que vem sendo discutido, ou seja, quais vieses de diálogos têm sido levados em conta para tratar do assunto em questão. Ademais, pretende-se trazer reflexões sobre os vieses identificados acerca do tema, buscando contribuir com o debate, inclusive, pontuando a necessidade de, ao que tudo indica, promover discussões e desenvolver estudos sobre as altas habilidades / superdotação (AH/SD).

Palavras-chave: Altas Habilidades; Aprendizagem; Diversidade; Superdotação.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.027](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.027)

POESIA COM SURDOS EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO E DA LITERATURA SURDA

Dr^a Elaine Reis Laureano

Doutorado em Letras e em Educação pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, elainereis1406@gmail.com;

Marisa Barbosa dos Santos

Graduada pelo Curso Letras Libras da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, mari-sabarbosadossantos@gmail.com ;

Dr^a Sheila Costa de Farias

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, scf@academico.ufpb.br;

RESUMO

A literatura é um bem histórico e cultural, cuja importância para as futuras gerações é inquestionável. Logo, as escolas que recebem estudantes surdos devem envolver adequadamente esse público, no universo literário, e inserir gêneros da literatura surda, em sala de aula, particularmente a poesia. Sendo assim, o presente artigo apresenta uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, tendo como *corpus* três artigos científicos, coletados no Google Acadêmico. Tem como objetivo geral compreender como se dá o ensino de poesia com estudantes surdos, em sala de aula, na perspectiva do letramento literário. O fundamento teórico da pesquisa teve como base contribuições do campo da Literatura Surda e do Letramento Literário apresentadas pelos autores: Cosson (2021), Peixoto (2016), Candido (2011), Strobel (2008), Colomer (2007), Karnopp (2006). Os resultados da pesquisa mostraram que há ainda uma lacuna no trabalho docente junto a estudantes surdos com foco na literatura, de modo geral, e na literatura surda, de

modo particular, principalmente, no tocante ao trabalho com a poesia nas aulas, incluindo a tradução de poemas, o que reflete na relação dos estudantes surdos com o gênero literário citado. Além disso, evidenciaram a necessidade de inserir a poesia surda em sala de aula. Porém, não apontaram só limites, mas também possibilidades de realizar trabalhos mais significativos com a poesia, voltados para estudantes surdos e não surdos, a partir de propostas que dialogam com a perspectiva do letramento literário e com a literatura surda.

Palavras-chave: Estudantes surdos; Poesia; Letramento literário; Literatura surda.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.028](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.028)

COMUNIDADE SURDA DE MACAMBIRA-SE: CARACTERIZAÇÃO E TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Daisy Mara Moreira de Oliveira

Professora Ma. de Libras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS/ Campus Itabaiana, daisymm01@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo é um recorte da pesquisa “Comunidade Surda de Macambira: língua, inclusão social e educacional” voltado à compreensão do atendimento educacional ofertado a este grupo minoritário, caso considerado raro nacionalmente por possuírem surdez geneticamente transmitida. O objetivo foi caracterizar a comunidade de deficientes auditivos de Macambira nos aspectos relativos à trajetória educacional, a fim de obter informações que permitam colaborar para o processo de inclusão escolar efetiva do sujeito surdo. Utilizou-se como suporte teórico: Casarin (2014), Costa (2010), Sá (2006) que tratam da educação no contexto da inclusão educacional do surdo; os documentos legais Brasil (2002) e Brasil (2005) os quais deliberam sobre a valorização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; Albuquerque (2010), Lakatos (2008) na construção estrutural da pesquisa, entre outros. A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa e exploratória, com coleta de dados na perspectiva da pesquisa-ação, visto que houve envolvimento da pesquisadora com a finalidade de promover mudanças no meio observado. Foi adotado como instrumento para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, aplicadas a vinte e sete indivíduos com surdez, um gestor municipal, bem como dois docentes de Sala de Recurso Multifuncional do município. A pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de ética e Pesquisa da

Universidade Federal de Sergipe. O resultado das entrevistas apontou para um mínimo de proficiência na leitura e escrita do português por parte dos adultos surdos e evasão escolar já na primeira etapa do Ensino Fundamental causada, entre outros aspectos, pelo bullying sofrido no ambiente escolar. Como resultado prático da pesquisa-ação foi possível inicialmente ofertar o curso básico de Libras a 30 professores da rede Municipal do município com o objetivo de incentivar um atendimento educacional de melhor qualidade, maior respeito e valorização à LIBRAS a fonte de comunicação eficaz no desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Bilingue, Surdos.

INTRODUÇÃO

A Pesquisa “Comunidade Surda de Macambira: língua, inclusão social e educacional” teve como iniciativa a investigação de um grupo de surdos¹ que encontram-se localizados no Pé de Serra de Belinho e Pé de Serra do Bilau no Município de Macambira-SE. Neste artigo é abordado apenas as questões voltadas ao atendimento educacional ofertado a esta comunidade visto que o item língua e inclusão social estão em processo de pesquisa.

O interesse pelo desenvolvimento da presente pesquisa surgiu mediante leitura de uma notícia veiculada na primeira página do Jornal Cinform intitulada: “*Cidade tem 50 pessoas que compõem uma comunidade com linguagem incomum*” (ALMEIDA, 2013). Destacamos ainda alguns dados interessantes coletados pelo jornalista na referida reportagem, dentre eles: 1. A comunidade de surdos era nomeada pelos moradores locais como “Brocos”; 2. O número de pessoas identificadas foi de 50 indivíduos habitando há mais de 70 anos em um povoado; 3. Eram reconhecidos pela comunidade ouvinte do Município como um povo, uma raça diferenciada.

Embora não tenha encontrado pesquisas científicas na área, a reportagem reporta a causa da surdez como genética pelo fato de os surdos casarem-se entre si.

Diante do exposto tivemos como objetivo de pesquisa caracterizar a comunidade de deficientes auditivos de Macambira a fim de obter dados na área educacional que colaborem para o processo de inclusão escolar efetiva do sujeito surdo. Já os objetivos específicos foram:

Caracterizar o perfil sociodemográfico; 2. Investigar os aspectos linguístico da comunicação utilizada; 3. Diagnosticar as fragilidades do processo de inclusão escolar 4. Incentivar parceria com a Secretaria de Educação de Macambira e a Universidade Federal de Sergipe no apoio e capacitação dos autores envolvidos no processo de uma educação inclusiva de qualidade.

1 Optou-se pela nomenclatura surdo por entender que devido ao nível de perda profunda estes indivíduos se enquadram na definição de surdo disposto no Art. 2 do Decreto 5.626/2005. (BRASIL, 2005)

Neste contexto, surgiram vários questionamentos que nos impulsionaram a realizar esta pesquisa sobre a comunidade surda de Macambira-SE, dentre eles: Qual o verdadeiro sentido da nomenclatura “Broco” dada a esta comunidade surda? Qual o suporte educacional dado às crianças desta comunidade? Existe intérprete em sala de aula? Há sala de recurso para o atendimento público? Os professores das redes Municipal e Estadual que atende à comunidade surda estão capacitados na língua de sinais a fim de ofertar uma educação bilíngue de qualidade?

Diante a todas as inquietações expostas apresentamos como problemática central responder ao seguinte questionamento: como as características da comunidade surda de Macambira-SE influenciam o processo de inclusão escolar? E apresentamos como hipótese da pesquisa a seguinte afirmação: Acredita-se que, devido ao desenvolvimento das particularidades de comunicação da comunidade surda de Macambira-SE, não há inclusão educacional efetiva.

A importância da pesquisa é justificável quando se tem por parâmetro o último censo realizado pelo IBGE no Brasil em 2010, no qual foi detectado que do total de 45.606.048 de habitantes um percentual de 23,9% deste são de pessoas que possuem algum tipo de deficiência, e dentro desta porcentagem encontra-se a deficiência auditiva ocupando a terceira posição em nível de ocorrência no país com uma porcentagem de 5,10% da população brasileira. (OLIVEIRA, 2012).

A região Nordeste se comparada às outras regiões brasileiras vem ocupando o primeiro lugar de incidência maior de deficiência (OLIVEIRA 2012). E quando se pensa em termos de Alfabetização, esta região também tem os índices mais baixos dentre as regiões brasileiras. Assim, ocupando o primeiro lugar, tanto em número maior de deficiências quanto de deficientes analfabetos, a região Nordeste carece de iniciativas que ajudem a minimizar este quadro.

Diante das estatísticas apresentadas é que destacamos a relevância desta pesquisa em três âmbitos: 1. Quanto a modalidade – por ser uma pesquisa ação foi possível ofertar aos discentes da região um curso de 45 horas da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS com finalidade de reversão deste quadro estatístico, de modo que, neste caso, os deficientes auditivos possam ser atendidos

através de uma escola verdadeiramente inclusiva, com o suporte docente capacitado e bem equipado com materiais próprios na LIBRAS. Em segundo lugar baseados no número elevado de deficientes auditivos concentrados no Município de Macambira, com surdez geneticamente transmitida e perda de audição tardia, caso peculiar, possibilitou a caracterização do grupo em: número de indivíduos, identificação das possíveis carências educacionais, e por fim se existia uma comunicação corrente diferenciada que não a Libras, dentre outras necessidades. E em terceiro lugar, diante da temática da inclusão propostas nos documentos legais de nosso país, entende-se que é papel da comunidade científica envolver-se nos debates e assuntos relacionados, quer na esfera social, política, e/ou educacional, buscando estabelecer uma troca de saberes entre a academia e a comunidade para construir novos olhares acerca das práticas atualmente vigentes no Estado de Sergipe.

METODOLOGIA

A pesquisa proposta em sua abordagem é qualitativa e quanto ao objetivo optou-se pela modalidade exploratória. Já os procedimentos para coleta de dados enquadraram-se na perspectiva da pesquisa-ação, na qual segundo Marconi e Lakatos (2003) haverá um envolvimento do pesquisador com a finalidade de promover mudanças no meio observado.

A coleta de dados teve duração de seis meses e foi realizada na forma de entrevistas semiestruturadas (ALBUQUERQUE, 2010). Todas estas informações foram essenciais para a construção da segunda etapa, as atividades de extensão propriamente ditas na medida que as opiniões e dados coletados em campo foram subsídios para a realização do curso de capacitação dos professores do Município de Macambira em LIBRAS.

Adotamos como elementos de pesquisa entrevistas semiestruturadas as quais foram aplicadas junto a públicos-alvo diferenciados e com objetivos distintos: 1. A Secretaria de Educação do Município, cujas entrevistas deram enfoque ao atendimento educacional disponibilizado aos deficientes auditivos; 2. Os atores sociais acima de 18 anos que compõe a comunidade surda de Macambira, os quais foram entrevistados sobre questões relativas à própria surdez a fim

de averiguar o grau de perda auditiva, identificar o número de surdos da comunidade, grau de escolaridade, língua que utilizam na comunicação, dentre outros. No caso específico dos surdos entrevistados foi adotada a metodologia Bola de Neve, ou snowbaal, em que o primeiro entrevistado indica os demais, e assim sucessivamente, até encerrarem as indicações (ALBUQUERQUE, 2014).

As entrevistas foram analisadas com base na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFREVE; LEFREVE, 2005) e através da metodologia da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2001), a partir da especificidade do conteúdo analisado. As citações diretas de atores sociais envolvidos no tema proposto foram citadas com sigilo pessoal preservado utilizando siglas no lugar do nome.

A compilação de todo material pesquisado e obtido em campo foi realizado através da metodologia de triangulação de dados, que “consiste na combinação de metodologias diversas no estudo de um fenômeno” (LAKATOS, 2008, p. 283), permitindo então “que cada fenômeno seja tratado a partir de diferentes pontos de vista e que exista uma imagem mais ampla da realidade” (VERDEJO, 2006, p. 13).

REFERENCIAL TEÓRICO

Na pesquisa foi possível recorrer aos teóricos para identificar casos de comunidades surdas em outros locais para percebermos se era algo comum no mundo ou não. Desta maneira foi possível perceber que são raras as comunidades surdas a nível mundial. Encontramos na bibliografia o primeiro caso registrado da ilha de Martha’s Vineyard em Massachusetts-USA em meados do Século XX, cuja localidade havia uma alta concentração de indivíduos com deficiência auditiva.

Na ilha de Martha’s, houve uma grande incidência de surdez hereditariamente transmitida conforme vemos em Gesser (2009, p. 36), a qual retrata a condição de inclusão verdadeiramente adotada na ilha para com seus moradores surdos: “Estavam tão integrados ao dia a dia da ilha que não se consideravam nem eram considerados deficientes ou um grupo à parte”. A autora ainda cita o livro produzido por Nora Groce, intitulado *Everyone Here Spoke Sign Language* o qual retrata a forma que a língua de sinais foi adotada pelos ouvintes da ilha produzindo uma inclusão verdadeira,

pois, se para o surdo a única barreira que se impõe socialmente é a da comunicação, uma vez a sociedade conhecendo sua língua e se comunicando através dela, não existem impedimentos para a socialização e desenvolvimento na área educacional e do trabalho para o sujeito surdo.

O segundo caso foi aqui no Brasil em uma aldeia dos índios Urubu-Ka'apor². Devido ao alto índice de surdez nesta etnia existem os surdos indígenas desenvolveram a Língua de Sinais Ka'apor Brasileira - LSKB, a qual é de uso corrente entre os surdos e os ouvintes desta comunidade indígena. O índice de surdez deste grupo é de um surdo para setenta e cinco ouvintes. Taxa considerada superior à medida de outros povos. Na década de 60 havia 75 surdos entre os 500 indígenas que compunham esta comunidade. (PHILLIPS, 2014). Alguns pesquisadores, dentre os quais linguista, como Ferreira (2010) tem realizado estudo na área. Este grupo migrou do Pará no fim do século XIX, atualmente a população é de 2.300 indivíduos. Investigações preliminares indicaram que o que provocou o alto índice de surdez na área na década de 60 foi a alta incidência de varíola aviária, porém não houve uma pesquisa consistente a respeito (VASCONCELOS, 2015). Trazemos esta informação para esclarecer que assim como esta comunidade de Martha's, e a dos indígenas surdos da tribo ka'apor, a comunidade surda de Macambira também aparenta ser um caso peculiar de alta concentração de deficiência auditiva e, portanto, carece de pesquisas para identificar vários fatores como: causa da surdez, número de surdos, língua utilizada, quais as características do atendimento educacional que este público tem recebido, inclusão social, dentre outros.

Diante desta constatação e dos desafios que a educação tem de ofertar um ensino de qualidade a esta minoria é que buscamos o suporte das políticas públicas brasileira em prol da inclusão dos deficientes. Assim, constatamos que no Brasil tais iniciativas vieram culminar na publicação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), um avanço em termos de movimento inclusivo,

2 Embora já se tenha registro de uso de sinais por outros surdos indígenas em aldeias como as dos índios Kaingang (GIROLETTI, 2008) ou Terenas (SUMAIO, 2014), em nenhuma destas aldeias havia uma língua de sinais de comunicação corrente como no caso da tribo Urubu-ka'apor.

dentre estes o serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE mediante a criação de salas de Recursos Multifuncionais, local prioritário para atendimento dos alunos com algum tipo de deficiência (SILUK, 2014). Anteriormente a este documento a Lei Nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) favoreceu o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como segunda língua de nosso país e primeira do surdo brasileiro.

Desta maneira, quando assinalamos a “Libras como um sistema linguístico originário de uma comunidade é reconhecer que se trata de uma língua humana que nasceu entre pessoas que se identificam por características biológicas e culturais inerentes a elas” (RIBAS, 2007, p. 60), portanto a via através da qual ocorre a aquisição de conhecimento de mundo, troca entre os pares e fortalecimento identitário e cultural. E a escola, muitas vezes, é a primeira a favorecer este desenvolvimento linguístico visto que, muitos surdos nascem em famílias de ouvinte e só irão ter o primeiro contato com a língua de sinais no ambiente escolar.

O Decreto Nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) descreve como deve ser a educação ofertada aos surdos da Educação Infantil até o Ensino Superior. Através deste foi possível delinear um modelo de educação que priorizasse a Libras como língua de instrução do sujeito surdo e o Português na modalidade de segunda língua na forma escrita.

Assim, obedecendo ao que preconiza os documentos citados acima, é necessário que as escolas estejam preparadas para incluir os surdos em todas as etapas de seu desenvolvimento escolar, respeitando sua língua materna e utilizando metodologias adequadas ao seu desenvolvimento escolar em dois momentos distintos: o da inclusão em sala regular de ensino e, no turno contrário, o apoio do AEE em salas de recursos (THURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DA COMUNIDADE SURDA DE MACAMBIRA

Através da pesquisa de campo foi possível identificar 30 indivíduos (todos parentes) entre 7 e 65 anos de idade. Através das

informações coletadas percebeu-se que os indivíduos nascem sem comprometimento auditivo, e a perda da audição ocorre gradativamente entre os 4 até os 14 anos de idade. Este dado é importante porque, devido a perda só se instalar dos quatro anos para frente, este indivíduo consegue se comunicar através de leitura labial. A população de surdos encontrada foi de: Quatorze indivíduos do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Destes, 29 já atestados com grau de surdez profunda através de exame de audiometria. Apenas uma criança de sete anos a qual se encontra em processo de perda auditiva ainda não foi submetida a exame audiológico para atestar o grau de perda.

Percebemos que, se comparado ao número citado na reportagem do CINFOME (ALMEIDA, 2013) o de 50 indivíduos, atualmente existem apenas 30 deles residindo a uma distância de 3 km da cidade de Macambira em uma região denominada Pé de Serra de Belinho e Pé de Serra de Bilau. Nestas duas localidades foram identificadas 13 famílias. Segundo relato de um dos informantes, MS, alguns faleceram visto que já se passaram 9 anos desde a reportagem e 2 famílias foram morar em outro município.

No quesito profissional, todos acima de 18 anos se declararam como lavradores. Desta forma trabalham nas fazendas da região, sendo a fonte de renda familiar. Além disso recebem do governo o auxílio Brasil.

Através da construção de uma árvore genealógica foi possível identificar o primeiro ancestral mais antigo de que se conseguiu dados com histórico de surdez, o qual denominaremos de Adão nesta pesquisa. Adão casou-se com uma ouvinte e desta união nasceram cinco filhos sendo 3 ouvintes e dois surdos. A estes dois filhos surdos denominaremos de J1 e J2. J1 casou-se com uma ouvinte (casal já falecido), e desta união nasceram 12 filhos. Destes, nove perderam a audição entre os 4 e 10 anos de idade, os outros 3 filhos não apresentaram perda auditiva.

Foi possível constatar que, da família de J2, nasceu um filho com surdez (primo carnal de J1) o qual denominaremos de J3. Assim foi possível perceber que do Pé de Serra de Belinho os moradores surdos são oriundos da família de J1. Já do Pé de Serra de Bilau os surdos são da família de J2, o qual gerou J3 e este teve 10

filhos, destes 6 ficaram surdos e 4 filhos não apresentaram perda auditiva.

Verificamos que esta comunidade mantém um contato esporádico com os moradores de Macambira, o qual ocorre apenas quando é o dia da feira municipal e precisam fazer compras ou necessitam de atendimento médico. E a via de comunicação utilizada entre a comunidade surda e moradores de Macambira se dá através da oralidade e leitura labial realizada pelos surdos. Porém, a maioria dos surdos, por não terem um acompanhamento com fonoaudiólogos, encontram certa dificuldade em compreender o que está sendo dito pelos ouvintes, segundo afirmação dos entrevistados.

Percebemos através das entrevistas haver uma certa resistência da comunidade dos surdos de se deslocarem até a cidade de Macambira. E foi possível identificar que um dos motivos estava exposto na reportagem do Jornal Cinform (ALMEIDA, 2013), cujo dado na época da leitura nos chamou a atenção ao lermos o termo utilizado pelos moradores de Macambira ao se referirem à comunidade surda que foi a expressão "Brocos". A informação foi confirmada pelos entrevistados surdos e apontado como uma das formas de maior discriminação e a que mais os incomodava, sendo o principal motivo de se manterem mais isolados.

Para entender a indignação dos surdos referente ao termo "Broco" procuramos identificar semanticamente a nomenclatura no dicionário e constatamos que o adjetivo tem duas formas de pronuncia a depender da região brasileira, os quais são "broco ou bronco". E representa: pessoa abobalhada, sem refinamento, sem inteligência (Dicionário online, 2022). Desta forma podemos entender o porquê de os indivíduos da comunidade sentirem-se tão ofendidos.

Na literatura percebemos que os rótulos discriminatórios utilizados pelos ouvintes para identificar os surdos tiveram por base o pensamento patológico, de anormal e da incapacidade de fala como a exemplo do termo surdo-mudo (COSTA, 2010). Embora estejamos em pleno Século XXI, ainda existe o ranço histórico discriminatório permeando a sociedade na atualidade. Parece-nos que ainda persiste na sociedade o pensamento aristotélico no qual foi divulgado que, o surdo, por não falar "não tinha a possibilidade de

ser educado, de construir pensamento ou expressar sentimentos” (COSTA, 2010, p. 20).

É, justamente, a falta de conhecimento acerca do surdo e da surdez que faz perpetuar informações distorcidas as quais geram os estereótipos de que a surdez leva o sujeito a ter um déficit linguístico-cognitivo, daí o uso de palavras discriminatórias como “broco”. Relacionado a este fato Casarim (2014, p. 251) diz que:

Somos conhecedores de uma série de indevidas racionalidades que surgiram nos últimos séculos quanto a capacidade linguístico-cognitiva das comunidades surdas, essas pessoas eram vistas como “atrasadas”, pobres linguisticamente”.

Certamente para interromper estas indevidas racionalidades dita pela autora, as quais vem se perpetuando historicamente, necessitamos de projetos educacionais que levem a informação e a inclusão social abrangendo os vários tipos de necessidades físicas, dentre elas a auditiva.

DADOS EDUCACIONAIS DA COMUNIDADE SURDA DE MACAMBIRA

Através da entrevista cedida pela Secretaria de Educação de Macambira foi possível apontar as seguintes ações em prol da inclusão dos surdos: a primeira se dá ao fato das crianças surdas se encontrarem matriculadas em sala regular de ensino com oferta de Sala de Recurso Multifuncional - SRM em turno contrário. Desta maneira a educação ofertada atualmente respeita a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “uma das diretrizes fundamentais da política de educação” no Brasil (Lacerda e Lodi, 2014, p. 15). No ano de 2022 encontra-se matriculados 4 alunos do Ensino Fundamental na SRM.

O programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncional-SRM é reconhecido como “lócus preferencial” do Atendimento Educacional Especializado (Turchiello; Silva, Guareschi, 2014, p. 47). Diante disto vemos a importância da oferta deste atendimento em turno contrário ao escolar. No caso da Secretaria de Educação de Macambira este serviço tem sido prestado ao

público-alvo desta pesquisa, sendo atendidos uma vez por semana na SRM. Segundo Turchiello, Silva, Guareschi (2014, p. 58) “o tipo de atendimento a ser organizado para cada aluno, o período e a frequência de cada atendimento” dependerão de que maneira o docente responsável a partir dos seus objetivos do plano de atendimento traça seus objetivos respeitando a subjetividade e especificidade de cada sujeito.

A segunda ação da Secretaria de Educação é o fato de disponibilizarem a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – EJA, proporcionando atendimento aos surdos que evadiram da escola, mas no momento não há surdos matriculados. A terceira e última ação detectada foi o incentivo e apoio logístico aos professores do município para fazerem o curso de capacitação em Libras (Curso básico de 45 horas). Desta maneira a gestão atual tem atendido o que preconiza os documentos legais ao inserir os surdos em sala regular de ensino, ofertar a Sala de Recurso, promover a EJA para os surdos adultos e o incentivo a capacitação dos professores para uma melhor qualidade de ensino.

Entretanto, percebemos que há algo a ser implantado para favorecer o uso da língua de sinais que é a oferta de intérprete de Libras em sala regular de ensino. Visto que a incidência de surdez é alta na região é urgente a contratação deste profissional uma vez que o nível da surdez constatada nestes indivíduos foi de grau profundo. Embora a presença deste profissional seja de fundamental importância, concordamos com Lacerda e Lodi (2014, p. 17) que apenas a presença deste “não garante que a educação de qualidade seja alcançada”, pois suas necessidades não se restringem apenas às questões voltadas a língua. É necessário se repensar também “uma proposta curricular e pedagógica que levem em conta as singularidades e características dessa comunidade” (SOARES e LACERDA, 2007, p. 129).

Na entrevista com a comunidade surda tanto do Pé de Serra de Belinho quanto do Pé de Serra de Bilau, constatou-se através das respostas referente a educação os seguintes dados:

| ESCOLARIDADE | |
|--|------------------|
| GRAUS DE ENSINO | NÚMERO DE ALUNOS |
| Ensino Fundamental Menor Incompleto (1º ao 5º ano) | 17 |
| Ensino Fundamental Menor completo | 4 |
| Ensino Fundamental Maior Incompleto | 5 |
| Ensino Fundamental Maior completo | 3 |
| Ensino Médio Completo | 1 |
| Ensino Médio Incompleto | 2 |
| Nunca Frequentou Escola | 1 |

Percebemos que o número de evasão é alto no Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º ano). A fim de entendermos o porquê de um número tão alto de desistentes já na primeira fase da escolarização desses sujeitos, apresentamos a seguir as respostas fornecidas nas entrevistas que apontam alguns fatores como responsáveis pelo não prosseguimento dos estudos, dentre eles:

| FATORES QUE LEVARAM A EVASÃO ESCOLAR | |
|--|----------------------|
| MOTIVO | NÚMERO DE INDIVÍDUOS |
| 1. Fatores Econômicos (precisavam trabalhar na roça para ajudar os pais) | 4 |
| 2. Bullying | 8 |
| 3. Desestímulo por não entender o que estava sendo ensinado em sala | 1 |
| 4. Não mencionaram o motivo | 4 |
| 5. Maternidade precoce | 1 |
| 6. Não gostava da escola | 1 |
| 7. Briga com colegas geradas pelo bullying | 4 |
| 8. Distância da casa até a escola | 1 |

Dentre os dados apontados percebemos que o número maior de desistência foi atribuído ao bullying como o principal motivo de evasão e/ou que gerou brigas entre surdos e ouvintes causando o desestímulo na continuação dos estudos. Strobel (2008, p. 22) atribui a atitude dos ouvintes de discriminação social como sendo imagens equivocadas que nós ouvintes adquirimos sobre os sujeitos

surdos vendo-os “com curiosidade e, às vezes, zombam por eles serem diferentes”. Ainda acrescenta a autora afirmando que este posicionamento do ouvinte faz parte da política ouvintista que vem se perpetuando ao longo da história do sujeito surdo atribuindo a este o modelo clínico que tem por meta normalizá-lo.

Dentre as perguntas realizadas na entrevista, uma em particular tinha o objetivo de detectar o grau de letramento dos indivíduos acima de 18 anos que atualmente estão fora do sistema de ensino. Assim coletamos as seguintes informações:

| DOMÍNIO DE LEITURA E ESCRITA | |
|--|----------------------|
| RESPOSTAS | NÚMERO DE INDIVÍDUOS |
| Conseguem com dificuldade ler um texto pequeno | 5 |
| Não conseguem ler em português | 17 |
| Conseguir ler e escrever | 4 |

Diante do número de surdos identificados que não mais se encontram inseridos no sistema de ensino (vinte e três indivíduos) e a quantidade dos que se declararão na condição de analfabetos (vinte e dois), os quais afirmaram dominar apenas a escrita do seu nome e/ou leem apenas poucas palavras isoladas, podemos perceber que faltou a estes indivíduos uma educação que conseguisse dar conta das suas especificidades. E diante disto, sem a perspectiva de avançarem nos estudos, negam-se a continuar sua vida escolar. Lacerda e Lodi (2014, p. 11) contribuem a este respeito afirmando:

Por essa razão, a educação de surdos, tem se revelado um assunto inquietante. As propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo embora (não se pode negar) tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, acabam determinando uma série de limitações, levando-os ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou a terem um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Certamente a oferta de uma educação bilingue de qualidade é uma meta pretendida pelos órgãos responsáveis pela educação brasileira, mas a pergunta é até quando andaremos em passos tão lentos para alcançá-la? A esse respeito Casarim (2014, p. 252) atesta que as estatísticas de atendimento educacional ofertada ao surdo em nosso país mostra que “[...] grande número de alunos surdos que permanecem sem um ensino de qualidade e os poucos surdos que saem das escolas com no mínimo um desempenho regular de proficiência escrita no português [...]” é uma realidade em nossa pátria e conseqüentemente o motivo do grande número de desistentes.

Vimos também que outras estatísticas apontam que 96% dos surdos nascem em família de ouvintes, o que vai prejudicar o desenvolvimento linguístico do sujeito se não houver no meio familiar o uso da língua de sinais que favoreça a comunicação e tudo que envolve a falta dela como a exemplo de todo o conhecimento de mundo, aspectos morais, éticos, culturais que envolve a sociedade como um todo. Diante disto, vemos que o papel da escola é crucial na vida deste sujeito uma vez que ela terá a tarefa de apontar a esse educando uma forma de comunicação possível, portanto, poderá “compensar os déficits socioculturais aos quais a criança surda é exposta por viver em uma comunidade majoritariamente ouvinte” (SÁ, 2006, p. 89).

Assim, diante da realidade da educação ofertada aos sujeitos surdos, apontamos como possível solução a efetiva implementação de uma educação com abordagem bilingue, a formação dos agentes imersos na inclusão, ou seja, as equipes escolares, além disto, oferta de professor bilingue e uma metodologia adequada a este público. Desta maneira, acreditamos que inserir a criança surda em escola regular sem que haja qualquer alteração desse ambiente estaremos apenas utilizando a estratégia já descartada que foi a proposta de integração. Afinal a proposta inclusiva envolve mudança no atendimento como bem coloca Santos e Gurgel (2014, p. 51) na garantia de “seus direitos linguísticos respeitados e isso implica a presença na escola de outros profissionais da educação, como professores bilingues ou intérpretes de Libras”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi possível através dos teóricos perceber que a Comunidade de Surdos de Macambira é um caso raro visto que só há registros de apenas duas comunidades com as mesmas características de surdez genética como a exemplo da encontrada na ilha de Martha's Vineyard em Massachusetts-USA e o caso da tribo Urubu-Kaapo aqui no norte do Brasil. Desta maneira revelando a importância da pesquisa a fim de averiguar as necessidades desta comunidade nas várias áreas, entre elas a educacional.

Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa, o de averiguar se a educação escolar atendia a proposta inclusiva proposta nos documentos legais do nosso país, foi possível entrevistar os surdos e com o apoio da Secretaria de Educação local coletar dados para compor a nossa pesquisa. Assim, através das entrevistas realizadas foi possível atestar que, na atualidade, as crianças surdas na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental encontram-se inseridos em sala regular de ensino, tendo no contraturno escolar a oferta da SRM com uma frequência de atendimento de uma vez por semana respeitando ao que propõe a educação inclusiva brasileiras nos seus documentos legais. Porém, identificando no Atendimento Educacional Especializado a falta de oferta do profissional intérprete de Libras em sala regular de ensino, o que consequentemente mostra uma carência na oferta do ensino bilingue de qualidade.

Já com relação aos surdos acima de 18 anos, constando de 26 pessoas, percebeu-se que em algum momento na vida estudantil destes sujeitos houve negligência na educação ofertada causando desestímulo a prosseguirem os estudos. Elencaremos os seguintes dados por categoria partindo do maior ao menor motivo de evasão: 1. Fator mais proeminente apontado por 12 indivíduos para evasão escolar foi a questão do bullying sofrido através de estereótipos como a exemplo do termo "broco", o qual provocava brigas, sentimento de inferioridade e por fim o afastamento do convívio escolar; por questões econômicas apenas 4 pessoas; por falta de progresso no letramento 1 pessoa; por maternidade precoce 1 pessoa.

No quesito referente a alfabetização escolar, dos surdos acima de 18 anos, 65,4% destes se auto identificaram como analfabetos, o que mostra a falha da escola no atendimento ofertado

a estes indivíduos. Somente 15,4% se declararam alfabetizadas e 19,2% afirmaram o reconhecimento apenas de palavras isoladas no texto. Certamente que a volta ao sistema escolar destes indivíduos no atendimento da Educação na modalidade de Jovens e Adultos – EJA é um desafio a ser alcançado pelo sistema educacional do município de Macambira.

Através da pesquisa-ação proposta foi possível interferir com vista ao incentivo e fomento da Libras com a oferta de um curso de quarenta e cinco horas abrangendo o número de 35 docentes do Município de Macambira através do programa de extensão da Universidade Federal de Sergipe-UFS. Em resposta ao questionário de satisfação no final do curso, houve um interesse de 98% dos docentes participantes na realização de um outro módulo a fim de aprimorarem o conhecimento da Libras.

Desta maneira, concluímos respondendo ao nosso objetivo geral e hipótese inicial da pesquisa afirmamos que, na atualidade, embora exista da parte do órgão responsável pela educação municipal a disposição de implementação de uma inclusão educacional efetiva do sujeito surdo, ainda apresenta carências no implemento de ações como: a oferta de uma educação bilingue de qualidade com a presença de interpretes e/ou professores bilingues. Ainda entendemos que devido o grande número de surdos que não terminaram se quer o Ensino Fundamental Menor, existe uma necessidade de implementação de ações que tragam a este público-alvo o desejo de prosseguirem em sua vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P.; et al. **Methods and Techniques Used to Collect Ethnobiological** Data. In: ALBUQUERQUE, u. p. DE ET AL. (Editors) **Methods and Techniques in Ethnobiology and Ethnoecology**. New York: Humana Press, 2014;

ALMEIDA, Gilmara. **Cidade tem 50 pessoas que compõem uma comunidade com linguagem incomum**. Jornal CINFORM Municípios. Aracaju-SE. 2 a 8 de setembro de 2013, p. 5.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2011.

BRASIL, **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23/07/2022, as 17:50.

BRASIL, **Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23/07/2022, as 18h.

BRUNO Marilda Moraes Garcia e COELHO, Luciana Lopes. **Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300681. Em 17/07/2022 às 14:49.

CASARIN, Melânia Melo. **Ações para Incluir e Práticas Pedagógicas na Educação dos Surdos**. IN: SILUK, Ana Claudia Pavão (Org) Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria. UFSM - CE. Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. (p.236 -276)

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A Educação dos Surdos Ontem e Hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010.

Dicionário Online do Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bronco/2022> Acesso em: 29/07/22 as 16:55.

FERREIRA, Lucinda. Por uma gramática de Língua de Sinais. Rio de Janeiro: TEMPO Brasileiro, 2010.

FHILLIPS, David J. Ka'apor: Indígenas do Brasil. Acesso em: WWW. <https://brasil.antropos.org>. Em: 10/04/19, às 19:22h. 2014.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que Língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009.

LAKATOS, E. M. Metodologia Científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **A Inclusão Escolar Bilingue de Alunos Surdos: princípios, breve histórico e perspectivas.** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana

Claudia Balieiro. Uma Escola, Duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4ª ed. Porto Alegre. Mediação, 2014. (p. 11 – 32).

LEFREVE, F. LEFREVE, A. M. C. Depoimento e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MARCONI, MARINA DE Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia Científica.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. **Pessoas com Deficiências.** Cartilha do Censo 2010. Secretaria de Direitos Humanos da Presidente da República (SDH/PR)/ Secretaria Nacional de promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD)/ Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo.** São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **O Instrutor Surdo em uma Escola Inclusiva.** In: LACERDA, Cristia Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma Escola, Duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4ª ed. Porto Alegre. Mediação, 2014 (p. 51-64).

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O Estudo Surdo em Escola Regular: um estudo de caso sobre a construção d identidade.** In: GOES, Maria Cecilia Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Políticas e Práticas da Educação Inclusiva. 2ª ed. Autores Associados, 2007. (p. 221-147).

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis Ed. Da UFSC, 2008.

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado (AEE) In: SILUK, Cláudia Pavão. **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 1ª Ed. Santa Maria: UFSM, CE, 2014. (P. 32 – 75).

VASCONCELOS, Letícia. **Língua de Sinais Ka’apor Brasileira**. In: **Jeito de Ser e Conviver**. Acesso em: jeitodesereconviver.blogspot.com. Em: 17/07/2019, as 17:07h. 2015.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.029](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.029)

MEDIAÇÃO DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fabiana Júlia de Araújo Tenório

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA, fabianajulia@pesqueira.ifpe.edu.br.

Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, barbhara@pesqueira.ifpe.edu.br.

RESUMO

Em consonância com a perspectiva interacionista de leitura (CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996; SOLÉ, 1998; COLOMER, COLOMER, 2002; PETI, 2008; YUNES, 2005; 2009), cujos princípios subjazem um leitor ativo, crítico, cidadão, livre e capaz de participar ativamente de diversos eventos de letramento na sociedade (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2008), questionamo-nos: como propor situações de leitura em que estudantes com deficiência intelectual possam construir sentidos sobre os textos científicos compartilhados nas aulas? Que estratégias podem ser utilizadas pela professora mediadora na intenção de ajudar esses estudantes a construir sentidos sobre o que ouve ou lê? Partindo do princípio de que a finalidade da leitura tem como primeiro objetivo o uso social, o presente estudo tem como objetivo central analisar a mediação de sessões de leitura individualizada voltadas, especificamente, para inclusão de uma estudante com deficiência intelectual no componente curricular de Português Instrumental, do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica. De natureza qualitativa (STAKE, 2011; IBIAPINA, 2008), o estudo analisou as videogravações

de aulas/atividades remotas mediadas ao longo de dois semestres. Nesse período, foram experienciadas várias estratégias. No entanto, os dados produzidos na pesquisa nos sinalizaram que os momentos em que a professora percebe uma maior compreensão do texto verbal é, justamente, no momento em que há uma interação antes, durante e depois da leitura, resgatando os conhecimentos prévios, buscando informações explícitas no texto, mobilizando pequenas inferências, potencializando comentários de elaboração pessoal sobre a temática e favorecendo a associação dos textos lidos com os demais componentes em que a estudante estava matriculada. Concluímos, então, que a mediação docente é fundamental no processo de construção de sentidos de textos científicos, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Mediação de Leitura, Estratégias de Leitura, Inclusão, Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, quando nos voltamos ao debate sobre a formação de leitores, especialistas da área e alguns estudos têm apresentado um discurso unânime em prol de um leitor ativo, crítico, criativo, livre e capaz de exercer sua cidadania em diferentes eventos de letramento (ROCKWELL, 1982; SOLÉ, 1998; CAMPS; COLOMER, 2002; TEBEROSKY, YUNES, 2005, 2009; PETIT, 2008; KLEIMAN, 2008).

De fato, o exercício da leitura seja literária e/ou não-literária é o passaporte para múltiplos horizontes, perspectivas, caminhos e descaminhos. Um leitor é aquele que constrói sentidos sobre o que lê/escuta, aprimorando o que já sabe num processo de ressignificação (KOCH, 2010; YUNES, 2009).

Em outras palavras, o leitor ativo: “processa , critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, desfruta ou rechaça, que dá sentido ao que lê” (SOLÉ, 1998, p.21). A leitura, portanto, é:

[...] um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam as leituras [...] A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo de nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Assim, os objetivos de leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender (SOLÉ, 1998, p.22).

Considerando essa concepção de leitura, ao ler textos com propósitos acadêmicos, no ensino superior, por exemplo, é imprescindível que o leitor compreenda os textos, tenha consciência do objetivo de sua leitura, discuta com seus colegas e professores, fazendo relações com os saberes construídos em diferentes componentes curriculares.

Realizar essas atividades exige do estudante/leitor, especialmente no ensino superior, o desenvolvimento de habilidades e, quando ele é um estudante/leitor com deficiência intelectual, com

particularidades nos processos cognitivos, esse desenvolvimento deve receber uma atenção mais específica, a fim de reforçar suas potencialidades e minimizar suas dificuldades.

Diante dessa constatação e da importância dessas habilidades leitoras para os processos de ensino e aprendizagem em um curso do ensino superior, questionamo-nos: como propor situações de leitura em que estudantes com deficiência intelectual possam construir sentidos sobre os textos científicos compartilhados nas aulas? Que estratégias podem ser utilizadas pela professora mediadora na intenção de ajudar esses estudantes a construir sentidos sobre o que ouve ou lê?

Na tentativa de refletir sobre os referidos questionamentos, no presente estudo analisamos a mediação de sessões de leitura individualizada voltadas, especificamente, à inclusão de uma estudante com deficiência intelectual no componente curricular de Português Instrumental, do Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica. Afinal, no contexto acadêmico pesquisado, os estudantes do curso superior são mobilizados a realizarem leituras técnicas de diferentes gêneros textuais (artigos e resumos científicos, mapas conceituais, entre outros) e, portanto, compreender os textos sugeridos/mediados por leitor mais experiente, no caso a professora, é uma condição para construir saberes científicos.

Sobre a importância do mediador de leitura, concordamos com BAJOUR (2012) de que o papel do mediador é potencializar o encontro do texto, o leitor e a palavra, numa espécie de decolagem, de voo em direção a algo, desbravando possibilidades que teçam a compreensão.

Em síntese, ainda sobre o mediador, podemos dizer que:

O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos. (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11)

O presente estudo, portanto, contribui significativamente para a literatura na área de inclusão, além de materializar esforços para o cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que, especificamente no Art. 27, afirma que a educação é um direito da pessoa com deficiência e que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis.

É válido ressaltar que o desenvolvimento de um leitor/estudante com deficiência intelectual está atrelado às especificidades que este traz nos seus processos cognitivos. Este estudo é, portanto, um olhar para uma situação específica. O que não impede, entretanto, que seja uma reflexão para casos semelhantes.

Além disso é necessário ressaltar o papel formativo de estudos dessa natureza, já que inspira professores(as) a refletirem sobre as possíveis adequações curriculares para atender às especificidades de estudantes com deficiência (ZEICHNER, 1993, 2008; SCHOM, 2000; PERRENOUD, 2002).

Afinal, incluir não restringe a garantia do acesso, mas a permanência significativa do discente, dando condições de aprendizagem, tempos de aprendizagem, reflexão e oportunidade para redimensionar a prática, selecionando os recursos didáticos adequados.

METODOLOGIA

De natureza qualitativa/colaborativa (IBIAPINA, 2008; PIMENTA, 2008; STAKE, 2011;), no referido estudo de caso, analisamos as interações entre a professora e uma estudante com deficiência intelectual no momento da leitura de textos acadêmicos, vivenciados no componente curricular de Português Instrumental do Curso Superior de Bacharelado em Engenharia Elétrica do *Campus* Pesqueira.

Ao longo de dois semestres, professora e estudante vivenciaram várias estratégias no processo de ensino-aprendizagem. A necessidade dessa adequação é justificada na busca por uma adequação que favorecesse os processos cognitivos da estudante e minimizasse as dificuldades provenientes da deficiência intelectual.

É importante salientar que

(...) uma pessoa com deficiência intelectual pode ter comprometidos processos associados à aprendizagem como atenção, memória, comunicação, elaboração de estratégias e autorregulação que são processos considerados cognitivos e metacognitivos. Entretanto, tais processos são passíveis de serem trabalhados e aprendidos dentro de um plano eficaz de intervenção mediador. (PIMENTEL, 2018, p. 15)

Em virtude do período pandêmico, todas as aulas/sessões foram realizadas de forma remota, via Google Meet, sendo as aulas adaptadas às necessidades específicas da estudante. Ou seja, a estudante, após recomendação da equipe técnico-pedagógica do curso, recebeu atendimento individualizado dos professores que realizaram as adaptações didáticas e curriculares necessárias à inclusão/recepção da estudante nos primeiros dois semestres. A referida professora, responsável pelo componente curricular Português Instrumental, foi uma das que participaram dessa inclusão/recepção da estudante. Esse estudo utiliza, no entanto, o recorte de uma aula do segundo semestre com essa aluna.

Os procedimentos para produção e análise dos resultados da pesquisa podem ser sintetizados nas seguintes etapas:

- Etapa 1: videogravação e registro/anotações das aulas de leitura, mediadas pela professora, obedecendo aos princípios éticos da pesquisa;
- Etapa 2: Assistir/analisar às videogravações das aulas, tomar notas de alguns aspectos considerados fundamentais;
- Etapa 3: Organização dessas interações em categorias temáticas para a discussão e análise, conforme Bardin (2010), com ênfase nos procedimentos/estratégias adotadas antes, durante e após a leitura.

Vale salientar que foram acrescentados aos dados notas pessoais do diário de campo da professora, no caso, a primeira autora do artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor discussão e socialização dos dados, concentramos os nossos olhares em basicamente três dimensões:

os procedimentos adotados antes, durante e depois da leitura. Contudo, antes de apresentar as principais interações da professora e estudante, apresentaremos o perfil docente da mediadora da leitura.

CONHECENDO O ESTILO PROFISSIONAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA DO ESTUDO:

A professora tinha vasta experiência profissional com 28 anos de docência, justificada não apenas pelo tempo de ensino dedicado aos estudantes do Ensino Médio Integrado ou Superior, nos componentes curriculares de Português Instrumental, Língua Portuguesa e Literatura, mas, pelo tempo de prática reflexiva. Ou seja, era experiente em “refletir na ação e sobre as suas ações”, com olhar crítico, observador, reflexivo para o aprendizado dos discentes.

Essa experiência com o exercício reflexivo da prática parece ter sido incorporada ao estilo educativo da docente. Vale ressaltar que, ao longo dos semestres, a professora não tinha experiência em conduzir leituras e atividades com estudantes com deficiência intelectual. Nesse sentido, a capacidade de ler a sua prática de forma crítica, ler os feedbacks da estudante e ainda vislumbrar estratégias para pensar em alternativas, adequações curriculares, ratificou um perfil de alquimia pedagógica, reunindo, assim, as características necessárias para o desenvolvimento do trabalho.

Além de refletir na ação, é preciso ressaltar:

- i. Disponibilidade afetiva, ou seja, o encorajamento positivo no ensino-aprendizagem, planejamento cuidadoso e totalmente desvinculado de uma visão capacitista de inclusão, permitiu a construção de uma relação interpessoal saudável e contagiante, se estendendo à estudante que também correspondia positivamente;
- ii. Empatia: a professora, a todo o momento, deslocava-se para o lugar da estudante, como ela está sentido? Será que está aprendendo? Será que estou correspondendo? Em alguns momentos o nível de sensibilidade era tão intenso que a docente demonstrava uma preocupação tomada por vários dilemas que eram acolhidos e debatidos com a equipe técnica-pedagógica;

- iii. Autoridade: a professora, através de sua resiliência e árduo trabalho reflexivo, liderou através do exemplo o interesse dos demais professores, núcleo de educação inclusiva e equipe pedagógica para investir em cursos formativos para compreender a deficiência da estudante. Inclusive, mediou um diálogo reflexivo com os docentes dos componentes curriculares mais específicos do curso, tais como Física e Introdução à Engenharia.

Partindo da ideia de que o mediador é aquele que constrói pontes, como sugere Petit (2008), vejamos os procedimentos adotados em três momentos que consideramos pertinentes à construção de sentidos dos textos lidos com a estudante:

1) QUE PROCEDIMENTOS FORAM UTILIZADOS ANTES DA LEITURA?

A professora inicia a aula com uma conversa informal, na tentativa de fortalecer os processos de ensino-aprendizagem. A linguagem positiva é fundamental para reforçar a disposição afetiva da aluna para o semestre que se inicia. Durante essa conversa inicial, a docente também explicava o caráter interdisciplinar da disciplina de Português Instrumental, que, reorganizada para atender à estudante de maneira individualizada no segundo semestre, buscou dialogar com os componentes de Física e Introdução à Engenharia, ou seja, os textos lidos retomaram conceitos estudados com outros professores. Assim dizia a docente:

Toda vez que você tiver um encontro comigo, a gente vai ler textos, interpretar, fazer resumos para ajudar os outros dois professores, entendeu? Os outros dois professores, entendeu?

É interessante salientar que, em vários momentos, as explicações eram repetidas diversas vezes. Retomar o que foi dito e acrescentar novas informações de maneira clara/objetiva era uma intervenção necessária e frequente, já que a estudante esquecia as informações e já que sua memória de curto e longo prazo eram instáveis em virtude de sua deficiência intelectual.

Assim, todo o início da aula, além de retomar o que foi lido, estudado e debatido nos encontros anteriores, a professora apresentava o objetivo da aula, do dia. Esse aspecto, consideramos relevante, tendo em vista a importância de incluir também a estudante nesse processo metacognitivo, ou seja, entender como aprende, o que já sabe e o que precisa saber diante de “objetivos alcançáveis”, tal como propunha a perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 2007; BRUNER, 2001).

Nessa perspectiva, o primeiro passo era compreender a finalidade da leitura, ou seja, ler para quê? Afinal:

Quando se lê com o objetivo de “saber como fazer” é imprescindível compreender o texto lido, e no caso de se fazer uma coisa coletiva, deve-se garantir que essa compreensão seja compartilhada. Assim, no caso anterior, o leitor selecionava o que era preciso ou não ler, enquanto agora é absolutamente ler tudo e compreendê-lo, como objetivo para atingir o objetivo proposto (SOLÉ, 1998, p.94)

Por isso que na leitura para fins de aprendizagem, como é o caso, o texto pede a contrapalavra, ou seja, o diálogo sobre o texto, seguido da elaboração/produção coletiva de um resumo escrito do texto lido.

A partir dessa informação, a aluna começa a compreender, desde o início, para que aquele texto seria utilizado. O objetivo da aula 1, do semestre em questão, por exemplo, era “ler o texto, discutir e elaborar um resumo em forma de parágrafo.” Em outras ocasiões, foi explorado resumos dos textos, através de mapas conceituais, já que a aluna havia demonstrado mais facilidade com esse gênero.

Ainda sobre a importância de apresentar o objetivo da aula, no caso ler para aprender determinados conteúdos específicos do curso, é importante frisar que estabelecer objetivos/ finalidades faz parte de todos os processos de ensino e aprendizagem e isso não é diferente para uma aluna com deficiência intelectual.

Nesse momento, além da retomada do que foi visto/lido nos encontros anteriores (conhecimentos prévios) com a professora e demais professores, a docente reforçava o objetivo da aula e ainda se colocava como andaime no processo, sempre reiterando a sua

presença enquanto mediadora, interlocutora. Assim, afirmava a docente: “a gente vai fazer juntas”, “vamos pensando juntas”.

Era comum a utilização de imagens, ou seja, textos não verbais. A exploração do texto não-verbal, mobilizou a antecipação de sentidos e conhecimentos prévios sobre o texto que seria lido. Geralmente, como já pontuamos, os textos foram selecionados em parceria com os docentes dos componentes curriculares estudados no semestre.

Um dos textos lidos (Fig. 1), por exemplo, foi sobre o tema “Movimentos” da área de Física, resgatando conceitos que a estudante exploraria na referida aula. Vejamos um trecho:

Figura 1: Texto utilizado pela professora na aula analisada

Português Instrumental

Aula 1: Leitura e compreensão com temática de Física.

Objetivo: Ler o texto, discutir e elaborar um resumo em forma de parágrafo.

Movimentos



Coisas que se deslocam

Quando falamos, por exemplo, em *um carro em movimento*, entende-se que o veículo está se deslocando, ou seja, saindo do lugar. Na Física, este tipo de movimento recebe o nome de **translação**.



Coisas que giram

No entanto, quando falamos de *um ventilador em movimento*, não entendemos o aparelho *saindo do lugar*, mas funcionando através do giro de sua hélice. Na Física, chamamos os movimentos giratórios de **rotação**.

Fonte: Professora/Sujeito de Pesquisa

Como podemos observar, o texto é didático e possui textos verbais e não-verbais. Assim que a professora apresenta o tema, a aluna o reconhece da aula anterior com o professor de Física, tecendo o seguinte comentário: “Oxente! Movimentos? Ele (o professor de Física) ia mandar uma atividade! (com expressão de riso/espanto)”.

Diante do comentário da discente, a professora aproveita essa informação para explorar estratégias para construir sentidos sobre o texto:

P.: O que você está vendo na imagem? Tem dois carros, não é isso? E essa outra pessoa está aí levantando, é como se fosse aqueles revólveres de brinquedo, dando a largada, tá vendo? E o que é isso aí?

Estudante: É um corrida!!! (pensativa)

Esse tipo de intervenção, antes de ler, mobiliza várias estratégias imprescindíveis: levantamento de conhecimentos prévios, antecipação e previsão de sentidos, bem como inferências. Os olhares, silêncios, hesitações e respostas da discente sinalizavam que ela estava dedicando esforços para compreender o texto. Às vezes, diante do silêncio/hesitação da estudante era comum a professora antecipar algumas respostas, contudo, era visível seu esforço para aguardar a resposta da aluna, concedendo tempo de reflexão.

Além disso, percebe-se a preocupação da professora em adequar a extensão do texto utilizado. Para Pimentel (2018),

Outra questão a ser observada é a quantidade de informações colocadas à disposição pelo meio externo para a criança, especialmente com deficiência intelectual. Se há dificuldade na seleção e organização da percepção, a grande quantidade de informações do meio externo acaba por dificultar os processos de atenção e, conseqüentemente, de memória da pessoa com deficiência intelectual. (PIMENTEL, 2018, p. 22)

Nesse primeiro momento, percebemos o quanto a mediação da leitura inicia desde a escolha do texto a ser lido, seguida da conversa prévia da leitura literal do texto. Esse primeiro momento, reforça a experiência da leitura enquanto prática social e de letramento, não

dissociada do cotidiano e da vida, mesmo diante de uma leitura técnica, com objetivo de aprender algo específico (BAJOUR, 2012).

No item a seguir, focalizaremos o nosso olhar às interações realizadas no momento durante a leitura.

2) Que procedimentos foram adotados durante a leitura?

Durante a leitura foi possível identificar uma regularidade de interações adotadas pela docente, tais como: proposição de perguntas literais (para localização de informações explícitas), bem como perguntas para construir sentidos sobre o texto, pensar e reorientar o processo de compreensão.

Além disso era perceptível o incentivo da docente para que a estudante prosseguisse com as suas reflexões (P.: Isso, perfeito, continue...) e se colocando também como parceira da estudante nessa tarefa de construir sentidos sobre o texto (P.: “Será que a gente conseguiu entender?”).

Pensar como a estudante está pensando, colocar-se na perspectiva dela e pensar alto, modelando para a estudante, são procedimentos que, além de ensinar à discente um jeito de ler e de ser leitor diante de um texto, horizontaliza a relação, deixando a estudante confortável, livre para se expressar, mesmo com hesitações.

Considerando também que a pessoa com deficiência intelectual precisa da mediação de outras pessoas para desenvolver certas habilidades, essa estratégia de colocar-se na perspectiva da estudante, oferece mais tempo para que ela se aproprie da ajuda que está sendo dispensada. (PIMENTEL, 2018).

Esse tipo de mediação, em que a professora conversa durante a leitura para promover a compreensão, subjaz uma concepção de leitor enquanto sujeito ativo, que se sente afetado pelo texto. Ou seja, lê, escuta, pensa, sente-se afetado e tem vontade de falar, como sugere Yunes (2009).

É importante destacar o quanto a leitura também serve para ampliação do vocabulário de palavras até então desconhecidas pela estudante. Após a leitura do subtítulo em voz alta, a professora relê, atribuindo significado à palavra desconhecida. Vejamos um pequeno trecho:

P: Você sabe o que é deslocar?

Estudante: Não. O que é isso?

P: Então, vamos lá: O motorista do IF se deslocou até a casa de Rafaela. O que ele fez? (lendo)

Usando exemplos a partir do cotidiano da aluna, a docente vai perguntando até que a aluna se aproxime da resposta correta:

P: Rafaela se desloca até a cozinha... eu quero dizer o quê?

Estudante: andou - depois que a estudante chega ao sentido da palavra, a professora continua a leitura em voz alta. E segue retomando:

P: Então, o que é movimento? [...]

Interessante ressaltar ainda, na sequência do momento descrito acima, que a docente explora as imagens do texto (ver imagem apresentada no item anterior), fazendo referência à imagem e exemplifica o conceito de movimento a partir dos carros. Ainda como estratégia, a docente faz uma ligação do subtítulo do texto e do conceito estudado com o componente curricular de Física.

Depois desse movimento com o subtítulo “Coisas que se deslocam”, a professora solicita à aluna que releia o texto. A leitura dela é apenas de decodificação. Ao perceber isso, a docente retoma (P.: Vamos ficar só nesse pedacinho aí. Vamos de novo! Acompanha aí a leitura). Então, ela lê em voz alta para a aluna escutar. Percebe-se aqui uma tentativa de oferecer um modelo de leitura, com pausas e entonação, que possibilite a fruição/fluência do texto e, portanto, a compreensão.

Ao retomar o texto, a professora sugere a continuidade, chama atenção da estudante e, ao perceber que ela está com dúvidas para compreender o conceito lido sobre “Movimentação”, estende a reflexão com a proposição de uma exemplificação com a própria discente:

P.: Então, vamos de novo!/Em outras palavras [...]
Agora, você está em movimento?

Estudante: Não (balançando a cabeça, negativamente, em tom de riso)

Os mesmos procedimentos são replicados, ou seja, exploração dos textos não-verbal e verbal, com leitura/releitura em voz dos demais subtítulos e conceitos estudados (Translação e Rotação), com paradas estratégicas para perguntas e releituras.

O momento seguinte é uma sistematização feita pela docente, que resume os conceitos e solicita que a estudante explique como entendeu, culminando com a produção coletiva/ individual de pequenos resumos. Esses textos produzidos eram revistos/lidos pela docente cuja interlocução apresentava devolutivas significativas para a estudante.

Antes de avançarmos para o próximo item, convém destacar o quanto a concepção da estudante sobre o que é estudar, ou seja, ler para aprender, construir conhecimento, foi ressignificada ao longo das aulas e mediação docente.

Por exemplo, era comum, ainda no início do processo, a estudante apresentar estranhamento sobre a ideia de, a todo tempo, a professora convidá-la para conversar sobre os textos, ler e dar devolutiva sobre as suas escritas. Em vários momentos, a estudante perguntava sobre o que precisava copiar do quadro, incluindo textos já prontos, já presentes nos livros. Esse hábito parece ter sido cultuado ao longo de sua trajetória escolar nos ensinamentos fundamental e médio.

Esse aspecto reforça mais ainda a importância do mediador, enquanto leitor mais experiente e que potencialmente pode apresentar novos horizontes aos seus estudantes, ensinando-lhes o que é ler com finalidade e, sobretudo, para construir sentidos sobre os textos e temas suscitados/estudados. Assim como Solé (2003, p.117), estamos convictos de que “alunos e alunas sempre podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor”

3) Que procedimentos são explorados após a leitura

O leitor ativo, crítico e reflexivo é aquele que, mesmo após ter compreendido o sentido literal do texto, aproveita o ensejo para estender as informações apreendidas e conectá-las em diferentes contextos de uso social.

Ao compreender que a experiência com a leitura ilustra um evento de letramento, a docente resgata os tópicos abordados

durante a leitura, dessa vez, investindo em mais exemplos do cotidiano, tais como:

P.: Se eu for lhe visitar em sua casa, é movimento de translação ou de rotação?

Estudante: “de translação” – confirmando que aprendeu.

P.: E se você pegar um pião de brinquedo? Se soltar o pião, é rotação ou translação?

Estudante: de rotação

P.: Vamos, então, fazer um resumo sobre esses dois conceitos.

Vale ressaltar que elas fazem o resumo oralmente e, na sequência, a estudante repete, tecendo outras perguntas/comentários. No final, a docente propõe que a estudante registre por escrito o que elas resumiram oralmente, reforçando que não é uma cópia literal do que foi dito, mas um resumo com o entendimento refletido da discente (P.: Não é para copiar, viu, moça! Quero que você faça com suas palavras).

A professora após as sessões de leitura, além de propor a escrita de pequenos resumos, sugere a releitura do texto, dessa vez individualmente em casa.

Todos os combinados são retomados no final da aula, a professora retoma o objetivo/roteiro (P.: Nossa aula de hoje foi sobre o quê?).

Ter uma sequência e retomada constante dos combinados e conteúdos abordados pode parecer entediante para alguns estudantes, contudo, investir nesse processo pareceu fundamental para o andamento das atividades e organização da rotina de estudos da discente em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos na pesquisa nos sinalizaram que os momentos em que a professora percebe uma maior compreensão do texto verbal e não-verbal é, justamente, quando há uma interação antes, durante e depois da leitura, resgatando os conhecimentos

prévios, buscando informações explícitas no texto, mobilizando pequenas inferências e potencializando comentários de elaboração pessoal sobre a temática.

Nesse sentido, a conversa sobre o texto, e temas mobilizados por ele, possibilitou que a estudante pudesse interagir nas aulas e compreender a finalidade da leitura, ou seja, ler para aprender tópicos específicos da área de Engenharia Elétrica.

Ao mesmo tempo, a leitura refletida, na conversa para construir sentido, apresentou um impacto profundo na produção textual da estudante, já que, ao invés de apresentar cópias literais dos textos didáticos/científicos, compreendeu que escrever é dizer o que pensa/entende sobre o assunto.

Concluimos, então, que a mediação de leitura realizada pela docente é fundamental no processo de construção de sentidos de textos científicos, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência intelectual, afinal a leitura pressupõe compreensão. E, portanto, atividades como essa aprimoram também a performance da discente nas leituras individuais, já que as habilidades modeladas/valores aprendidos no coletivo, acompanharão a discente em situações de leitura individualizadas ao longo de seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Orgs). **Leitura e mediação : reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010;

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm; acesso em: 29 Novembro 2022.

BRUNER, J. S. A **Cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

CHARTIER, A.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 12. ed, São Paulo: Cortez, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 12. Ed. São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. Ed, Campinas: Pontes, 2011.

KOCH, I V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed.34, 2008.

PERRENOUD, P. Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva. In: PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, Marília A. S. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 2.

PIMENTEL, Suzana Couto. A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos (org.). **Aprendizagem e deficiência intelectual em foco – Discussões e pesquisas**. Aracaju: Criação, 2018. Disponível em <chrome-extension://efaidnbnmnibpcqajpcglclefindmkaj/https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ritaaprendizagemediferenca.pdf>. Acesso em 28/11/2022.

ROCKWELL, E. Los usos escolares de la lengua escrita. In: FERREIRO, E.; GÓMEZ Palacio M. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1982.

STAKE, R. E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

SCHÖM, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. -Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! In: TEBEROSKY, A. *et al.* **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. São Paulo: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Tradução: Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YUNES, Eliana. **Pensar a Leitura: complexidade**. 2. ed.; São Paulo: Loyola, 2005.

YUNES, Eliane. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymarã, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.030](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.030)

MODELOS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA PARA SURDOS: UMA APLICAÇÃO INVESTIGATIVA¹

Ana Maria de Oliveira Serafim

Mestranda da Pós Graduação Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (Profbio), Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba – PB, Professora da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, Mari – PB, ana.maria.serafim@hotmail.com;

Anabelle Camarotti de Lima Batista

Doutora em Biotecnologia, Professora da Pós Graduação Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (Profbio), Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras – PB, bellecamarotti@gmail.com;

RESUMO

Modelos didáticos são instrumentos que facilitam a aprendizagem e promovem uma melhor assimilação da contextualização dos assuntos abordados em sala de aula. Pensando em estimular o aprendizado e a permanência dos estudantes com deficiência auditiva dentro das escolas, utilizamos modelos didáticos com legendas bilíngues (Português/ Libras) para estimular a investigação das estruturas biológicas. A metodologia teve uma abordagem qualitativa e descritiva. Os modelos foram elaborados com materiais de baixo custo, a maioria montados em 3D, coloridos e grandes. Após confecção foram validados por especialistas na área (professores ou intérpretes de Libras) e aplicados de forma a estimular o processo de investigação das estruturas

1 Trabalho de pesquisa relacionado à dissertação da mestranda Profbio/UFPB. Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – com o financiamento (Código 001).

e processos discutidos pelo professor. Os instrumentos de coleta previstos (questionários, observação participante e anotações) foram utilizados para perceber se novos conceitos biológicos no estudante foram gerados, apropriados e significados. As atividades foram realizadas por meio do ensino presencial, com dois estudantes surdos da 3ª série do ensino médio de duas escolas diferentes na Paraíba. A integração dos modelos com as animações e as figuras que foram utilizadas durante as explicações facilitou a compreensão do conteúdo pelos estudantes surdos, fato comprovado no pós teste que foi aplicado ao final das aulas. Mesmo tendo ciência que a educação é um direito constitucional para todos, ainda no meio acadêmico existe uma carência de materiais voltados para a educação inclusiva bilíngue. Trazer esses materiais didáticos com um olhar inclusivo para dentro da disciplina de Biologia é sinal de que estamos no caminho certo para tornar a escola cada vez mais inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, Biologia, Libras, Surdo, Ensino Investigativo.

INTRODUÇÃO

Os modelos didáticos são instrumentos que facilitam a aprendizagem do diversificado público estudantil, promovendo uma melhor assimilação da contextualização dos assuntos abordados em sala de aula.

“modelos didáticos são construções teóricas que nos possibilitam uma aproximação mais sistemática do objeto de estudo e, dessa forma, da sua compreensão” (Guimarães e Ferreira, 2006).

García Perez (2000), caracteriza diferentes tipos de modelos didáticos: tradicional, tecnológico, espontaneísta-ativista e o modelo didático de pesquisa na escola. O modelo didático de pesquisa tem como objetivo o enriquecimento dos conhecimentos dos alunos. Esse modelo alternativo direciona os alunos para uma visão mais crítica e complexa da realidade e julga importante tanto os conhecimentos disciplinares como os cotidianos. Nessa concepção, são levados em consideração os interesses e as ideais dos alunos. A sua aplicação ocorre por uma metodologia baseada na investigação, onde o professor tem o papel de orientador dos processos de investigação em sala de aula, enquanto os alunos têm papel ativo na construção e reconstrução dos seus próprios conhecimentos. A avaliação atua de forma sistemática e tem o intuito de acompanhar a evolução dos conhecimentos dos estudantes, o progresso do professor e a evolução do projeto de investigação.

Muitos dos modelos didáticos de pesquisa têm o formato 3D, o que favorece uma melhor percepção de espaço e organização estrutural. Por suas características físicas eles podem ser utilizados para estimular a pesquisa em sala de aula (Vieira & Corrêia, 2020; Souza et al, 2021; Medeiros et al., 2021) e os diferentes sentidos dos estudantes, dentre eles a visão e o tato (Santos et al., 2022; Manara & Marzari, 2021). Entretanto, muitos desses modelos didáticos que já vêm sendo divulgados e trabalhados nas escolas não são inclusivos para estudantes surdos.

Em 1994, a Declaração de Salamanca² contribuiu para reforçar a importância da educação inclusiva, que entre as proclamações, pontuou que crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular que possuam uma pedagogia centrada na criança a fim de corresponder às necessidades dela (UNESCO, 1994).

Entre os princípios fundamentais da educação inclusiva, está o entendimento de que o acesso à educação é um direito incondicional de todos.

No Brasil a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, trata da inclusão das pessoas com deficiência e, desde a sua promulgação, ocorreu um aumento na oferta bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) para estudantes surdos no Brasil (BRASIL, 2015). Contudo, apesar desse avanço, ainda é deficiente a utilização de materiais bilíngues no país (GALASSO *et al.*, 2018).

Para a confecção de modelos didáticos para estudantes surdos é importante que eles estejam bem detalhados, com escrita simples, evitando palavras de duplo sentido porque pode dificultar a aprendizagem destes estudantes (FERNANDES; LAGES, 2009). Olga (2009) destaca que os materiais devem ser impressos em língua de sinais e devem conter muitas imagens, similares à vida real com cores que despertem a atenção deste público. Pensando em melhor atender ao público surdo, questionamos se modelos didáticos com legendas bilíngues contribuem para o processo de ensino-aprendizagem em Biologia desses estudantes.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo utilizar modelos didáticos de pesquisa em biologia, coloridos, palpáveis e com legendas bilíngue (Português/Libras) produzidos por nossa equipe e validados por especialistas como elementos problematizadores para o processo de investigação e construção do conhecimento para surdos.

2 Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. (MENEZES, 2001).

METODOLOGIA

A metodologia teve uma abordagem qualitativa e descritiva. Os dados obtidos nessa pesquisa foram úteis para uma melhor percepção das relações entre os indivíduos. Os instrumentos de coleta: questionários, observação participante e anotações realizadas pelos estudantes na condução das aulas práticas foram utilizados para perceber se novos conceitos biológicos no estudante foram gerados, apropriados e significados (ZABALA, 1998; AUSUBEL, 2003; MOREIRA, 2010). O caráter descritivo naturalístico da observação ocorre por acontecer em ambiente real, mesmo que virtual, tendo sido o registro dos dados efetuados a medida em que ocorreram de forma espontânea (EITERER; MEDEIROS, 2010; LAKATOS; MARCONI, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 2013; SANTOS *et al.*, 2021).

A pesquisa foi realizada em duas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, sendo a escola Augusto dos Anjos, localizada na rua Antônio de Luna Freire 374, Centro, Mari-PB; e a escola Anísio Pereira Borges, localizada na rua José de Alencar S/N, Vila Operária, Centro, Santa Rita-PB. Na primeira contamos a participação de uma estudante deficiente auditiva de 17 anos cursante da terceira série do ensino médio (estudante A); na segunda contamos com a participação de um estudante surdo de 23 anos cursante da terceira série do ensino médio (estudante B). Ambos usuários da Libras.

A ideia para construção dos modelos teve como base trabalho anterior formulado por nossa equipe em escola também localizada no município de Mari-PB (SERAFIM, 2022). Os temas em biologia foram selecionados por serem conhecidamente de maior dificuldade de compreensão dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Os temas escolhidos foram coronavírus, organogênese, tecido epitelial, célula procariótica, membrana plasmática, fases da mitose e fases da meiose. Como ação precursora, o primeiro modelo foi do Coronavírus, levando em consideração a pandemia que estávamos vivenciando à época. Os modelos foram construídos com materiais acessíveis e de baixo custo com a ideia de contornar e adaptar os problemas da falta de recursos das escolas que sofrem com carência de materiais e de laboratórios (Tabela 1). Como aponta Avellar (2019), através da força de vontade dos docentes em adaptar suas aulas e utilizar materiais de baixo custo é possível proporcionar condições para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.030](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.030)

Tabela 1- Média de preços (individuais) dos materiais utilizados nas confecções dos modelos didáticos.

| Material | Valor |
|------------------------------------|-----------|
| Massa biscuit 500G | R\$ 16,99 |
| Massa biscuit 90G | R\$ 4,50 |
| Verniz spray | R\$ 18,50 |
| Bola de isopor 25mm | R\$ 0,30 |
| Bola de isopor 75mm | R\$ 1,99 |
| Bola de isopor 150mm | R\$ 6,60 |
| Caixa alfinete N24 | R\$ 5,00 |
| Cola instantânea | R\$ 6,90 |
| Base para bolo retangular laminada | R\$ 10,00 |
| Papel fotográfico unidade | R\$ 1,60 |
| Mini bandeja suporte cake | R\$ 4,99 |
| Base laminada para doces | R\$ 1,50 |
| Folha E.V. A | R\$ 3,50 |

Fonte: Serafim, 2021

Após a confecção dos modelos didáticos, seis estudantes ouvintes da 3ª série do ensino médio da Escola cidadã Técnica Integral José Paulo de França localizada no município de Mari-PB, participaram da confecção das legendas dos modelos didáticos. Para ajudar na confecção das legendas, eles participaram de oficinas de Libras promovida por nossa equipe em associação com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para a confecção das legendas em Libras foi feito o download da fonte de Libras 2021 para o pacote Microsoft Word®.

Após a confecção das legendas e antes da aplicação com os estudantes surdos os modelos foram validados por especialistas em Libras, sejam professores ou intérpretes. Para esse fim, foi utilizado uma adaptação da validade de conteúdo por juízes expertises do método de Pasquali (2003). Essa análise consiste no julgamento de juízes experientes na área que irão avaliar se o conteúdo está correto para o que pretende (Moura *et al.*, 2008).

Os juízes selecionados foram sete intérpretes de Libras com experiência na área e que possuísem no mínimo a titulação de graduação. Segundo Pasquali (1998) a concordância de no mínimo 80% entre os juízes serve como validação. E para a validação ele ainda sugeriu a quantidade mínima de seis juízes e máxima de dez suficientes para esse processo. Deste modo, foi enviada uma carta convite com o instrumento de avaliação, os quais alguns avaliaram de forma presencial e outros na forma online através de videochamada pelo *Google Meet*. O instrumento de validação (Apêndice I) foi dividido em três partes:

- Parte 1: IDENTIFICAÇÃO: os avaliadores responderam dados relacionados a sua experiência na área. Para a seleção desses juízes foi considerada uma adaptação do Modelo de Fehring (2019), o qual atribui critérios e pontuação mínima e máxima (5-14) para considerar um selecionado apto a ser juiz em uma avaliação (FEHRING, 1994). Simão, em 2019, adaptou esses critérios para seleção de juízes que trabalham com temas de Biologia. Nesse trabalho, os critérios foram adaptados para seleção de juízes que trabalham com educação especial com ênfase em Libras (Quadro 1):

Quadro 1- Modelo de Fehring adaptado conforme os critérios para seleção de expertises na Educação Especial.

| Critérios | Pontuação |
|---|-----------|
| Titulação de Mestre em Educação/Ensino/ Educação Especial | 4 pontos |
| Dissertação direcionada a Educação Especial | 1 ponto |
| Publicação com temáticas na Educação /Ensino/Educação Especial em periódicos de referência na sua área enquanto autor principal. | 1 pontos |
| Artigo publicado, com temáticas na Educação/Ensino/Educação Especial e com conteúdo relevante à área, enquanto autor secundário/orientador. | 1 pontos |
| Titulação de doutora em Educação/Ensino/Educação Especial | 2 pontos |
| Experiência docente de, pelo menos, um ano na Educação /Ensino/ Educação Especial | 2 pontos |
| Especialização com trabalho final na temática de ensino em Educação Especial | 3 pontos |

Fonte: SERAFIM, 2022.

- Parte 2: INSTRUÇÕES: explicava como seria o critério avaliativo. Esse critério foi baseado na escala tipo Likert com pontuação de 1 a 4 em escala decrescente contendo: 4 – concordo totalmente, 3 – concordo, 2 – discordo e 1 – discordo totalmente. O índice de validade de conteúdo (IVC) é calculado pelas respostas concordo totalmente e concordo e a concordância entre eles deve ser de no mínimo 0,80 através da fórmula a seguir: (ALEXANDRE; COLLUCI, 2011).

$$IVC = \frac{\text{Número de respostas "3" ou "4"}}{\text{Número total de respostas}}$$

- Parte 3: VALIDAÇÃO DOS MODELOS QUANTO À UTILIZAÇÃO COM ESTUDANTES SURDOS DO ENSINO MÉDIO: nessa parte, os juízes julgaram os tipos de materiais, escolha das cores, estrutura dos modelos, estímulos de órgãos sensoriais e legenda bilingue para os itens clareza, relevância e precisão. Ao final de todos os itens, continha o espaço para sugestões (Quadro 2).

Quadro 2- Itens julgados pelos juízes expertises

| ETAPA | DESCRIÇÃO |
|-----------------------------------|--|
| 1. Escolha dos materiais | Confeccionados com massa de biscoito, matérias de baixo custo e materiais recicláveis. |
| 2. Escolha das Cores | Cores fortes que despertam a atenção dos estudantes. |
| 3. Estrutura dos modelos | Confeção de modelos similares à vida real. |
| 4. Estímulos de órgãos sensoriais | Confeção de Materiais com textura e/ou alto relevo que despertam órgãos sensoriais. |
| 5. Legenda bilingue | Informações detalhadas na língua portuguesa e em Libras. |

Fonte: SERAFIM, 2022.

APLICAÇÃO DOS MODELOS DIDÁTICOS COM OS ESTUDANTES SURDOS

Após a validação dos modelos didáticos pelos intérpretes foi iniciada a aplicação de forma presencial com os estudantes surdos.

O primeiro encontro foi para explicar a pesquisa, assinar os termos e responder o questionário pré-teste. No segundo encontro foi aplicado os modelos do coronavírus, membrana plasmática e célula procariótica, no terceiro foi aplicado os das fases da mitose, fases da meiose, tecidos epiteliais e organogênese. Para a aplicação com esses estudantes foram utilizadas animações, mapas mentais, livro didático e apresentação de *PowerPoint*. Todos os encontros da aplicação dos modelos didáticos contaram com a ajuda dos intérpretes de Libras que transmitiram as informações a esses estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

RESULTADOS DAS VALIDAÇÕES DOS MODELOS DIDÁTICOS

Ao término da validação dos materiais didáticos, foram obtidos os seguintes resultados (Quadro 2) e (Tabela 2):

Quadro 3- Caracterização dos juizes expertises quanto à idade, ao sexo, à pontuação de Fehring, o tempo de formação e atuação e maior titulação acadêmica.

| Juiz | Idade (ano) | Sexo | Pontuação de Fehring | Tempo de formação (anos) | Tempo de atuação (anos) | Maior titulação |
|------|-------------|-----------|----------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------|
| 1 | 32 | Masculino | 12 | 10 | 13 | Mestre |
| 2 | 37 | Masculino | 12 | 15 | 21 | Mestre |
| 3 | 26 | Masculino | 6 | 5 | 8 | Especialista |
| 4 | 29 | Feminino | 5 | 5 | 6 | Especialista |
| 5 | 34 | Feminino | 7 | 9 | 9 | Especialista |
| 6 | 55 | Feminino | 5 | 4 | 10 | Especialista |
| 7 | 34 | Feminino | 5 | 4 | 10 | Especialista |

Fonte: SERAFIM, 2022.

Tabela 2- Resultados da validação dos modelos didáticos.

| ETAPAS | CLAREZA | RELEVÂNCIA | PRECISÃO | SUGESTÕES |
|-------------------------------------|---------|------------|----------|-----------|
| 1. TIPO DE MATERIAIS | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| 2. ESCOLHA DAS CORES | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| 3. ESTRUTURADOS MODELOS | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| 4. ESTÍMULO DE ÓRGÃOS SENSORIAIS | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| 5. LEGENDA BILINGUE | 1,0 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |

Fonte: SERAFIM, 2022.

Após análise dos expertises, todos materiais foram validados sem a necessidade de passar por reformulações. Alguns dos juizes sugeriram acrescentar legendas com sinais, imagens e/ou vídeos para facilitar a compreensão pelos estudantes surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA APLICAÇÃO DOS MODELOS DIDÁTICOS COM OS ESTUDANTES SURDOS

No segundo encontro com a estudante A (deficiente auditiva, 17 anos), foi aplicado os modelos do coronavírus, da membrana plasmática e da célula procarionte. Os modelos logo de início despertaram a atenção da estudante. Enquanto o mesmo era retirado da caixa e montado na mesa, ela logo questionou se era uma célula procarionte. Após a montagem dos modelos, com o auxílio do intérprete foi apresentado o coronavírus. Questionei se ela sabia do que se tratava aquele modelo e ela respondeu: *“Coronavírus que causa doença”*. Após a resposta, pedi que ela respondesse as perguntas norteadoras (1. Na sua opinião, do que se trata o modelo 3D apresentado pela professora?; 2Após observar o modelo 3D, pesquise e identifique as estruturas que compõe esse modelo, especificando a função de cada um.; 3. Após a sua análise do modelo 3D, você notou a ausência de alguma estrutura que compõe esse modelo? Se sim especifique.), para que fosse iniciado o processo investigativo.

Ao investigar o modelo, a estudante perguntou: *“...ele é mutante? ...é o mesmo modelo depois que ele fica mutante”*. Após ela acertar do que se tratava o modelo, foi ministrado uma explicação

sobre o coronavírus, com a utilização de powerpoint, animações e mapas mentais. Como fontes de pesquisa ela utilizou livros didáticos de Biologia e a internet.

Com o estudante B (surdo, 23 anos), os modelos também despertaram a atenção. Ao apresentar o coronavírus ele também acertou do que se tratava. Após a descoberta do modelo, foi feita uma explicação sobre o tema em questão e ele utilizou as perguntas norteadoras para iniciar o processo investigativo. Todos os dois estudantes se saíram bem durante a aplicação desse primeiro modelo, após as investigações conseguiram identificar as estruturas do coronavírus e, após investigação, perceberam que o modelo estava completo.

Concluído o coronavírus, foi aplicado simultaneamente a membrana plasmática e a célula procarionte. Para os dois estudantes, foi feita uma interligação ao explicar os dois modelos. Durante o processo investigativo a participante perguntou: ... *“cada parte da membrana tem uma função ou é só de enfeite? ... “a mesma quantidade de membrana era a mesma da célula?”* Durante o processo ela comparou a célula procarionte a um maxixe.

Na aplicação com o estudante B, ele não conseguiu identificar que se tratava de uma membrana plasmática e só após o processo investigativo conseguiu obter respostas para as demais perguntas. O estudante B questionou se o coronavírus tinha célula e se a membrana plasmática também era uma parte do coronavírus.

Em um segundo momento, foi aplicado os modelos das fases da mitose, fases da meiose, tecido epitelial e organogênese. A estudante A ao observar as fases da mitose e da meiose perguntou se era DNA. Pedi para que ela investigasse e tentasse colocar na ordem as fases. Após algumas tentativas ela acertou. Ela pesquisou em livros didáticos e na internet. Ao aplicar o modelo do tecido, ela o comparou com doces e perguntou para que eles serviam. Quanto ao modelo da organogênese, ela falou que não sabia do que se tratava. Após as apresentações e o processo investigativo, foi feita uma explicação dos modelos com powerpoint, animações e mapas mentais.

Com o estudante B, também foi aplicado em um segundo momento os modelos das fases da mitose, fases da meiose, tecido epitelial e organogênese. Ao apresentar a mitose e meiose ele disse

que já conhecia a divisão celular, pedi para que ele colocasse na ordem e após as investigações no livro didático ele conseguiu acertar. Em relação ao modelo da organogênese ele também relatou que não conhecia. Após o processo investigativo também foi realizado uma explicação utilizando mapas mentais, powerpoint e animações. De maneira geral eles se saíram bem durante o processo investigativo dos modelos, obtiveram resultados positivos nas respostas (Figura 1).

Figura 1- Respostas dos estudantes durante a aplicação dos modelos **(A)** Modelo Coronavírus; **(B)** Modelo Membrana Plasmática; **(C)** Modelo Mitose; **(D)** Modelo Meiose; **(E)** Modelo Tecido Epitelial **(F)** Modelo Organogênese

| | |
|---|--|
| <p>Cite duas características que você atribui a seres procarióticos:</p> <p>2 respostas</p> <p>Bactéria</p> <p>Não sei A</p> | <p>Cite duas características que você atribui a seres eucarióticos:</p> <p>2 respostas</p> <p>Plantas</p> <p>Não sei B</p> |
| <p>Cite duas características que você atribui aos vírus:</p> <p>2 respostas</p> <p>corona vírus</p> <p>Não sei C</p> | <p>Cite duas características que você atribui as bactérias:</p> <p>2 respostas</p> <p>doenças, morte</p> <p>Não sei D</p> |
| <p>Cite duas características que você atribui aos protistas:</p> <p>2 respostas</p> <p>Ameba, doenças</p> <p>Não sei E</p> | <p>Cite duas características que você atribui aos fungos:</p> <p>2 respostas</p> <p>mofo</p> <p>Não sei F</p> |
| <p>Cite duas características que você atribui aos vegetais:</p> <p>2 respostas</p> <p>plantas</p> <p>Não sei G</p> | <p>Cite duas características que você atribui aos animais:</p> <p>2 respostas</p> <p>leão, peixe</p> <p>herbívoros e carnívoros H</p> |

Fonte: SERAFIM, 2022.

A ideia de explicação com a utilização de recursos mais visuais e com poucos textos, segue uma indicação de Fernandes & Lages (2019) que dizem ser esse o direcionamento adequado para utilizar recursos que auxiliem o ensino de surdos. Em uma análise qualitativa, percebeu-se a admiração deles por encontrarem as legendas em Libras, principalmente pelo estudante que possui surdez profunda, pois segundo o intérprete que o acompanha ele tem mais domínio com a Língua de Sinais. Como afirma Freitas (2009), materiais semelhantes a vida real e impressos em Língua de Sinais

estimulam a atenção desse público, conseqüentemente melhorando a sua aprendizagem.

Figura 2- Aplicação dos modelos didáticos com a estudante A



Fonte: SERAFIM, 2022.

Figura 3- Aplicação dos modelos didáticos com o estudante B



Fonte: SERAFIM, 2022.

Considerando a existência dos diferentes tipos de modelos didáticos (García Perez, 2000), corroboramos com o pensamento de Queiroz (2015) o qual considera importante que o professor utilize de forma consciente os modelos didáticos a fim de estimular ações críticas no processo de ensino-aprendizagem.

Analisando as respostas e a desenvoltura deles durante todo o processo de aplicação dos modelos foram obtidos bons resultados. Foi nítido o interesse deles em relação aos modelos, principalmente por perceberem que tinha a legenda em Libras. A integração dos modelos com as animações e as figuras facilitou a explicação e compreensão do conteúdo, o que faz necessário concordar com Gomes e Souza (2020) que ressaltam a importância de ofertar metodologias enfatizando o visual associado a novas formas de apresentar os conteúdos para elevar o conhecimento desse público.

A surda, pedagoga e doutora na área de Educação pela UFSC, Prof.^a Dra. Karin Strobel, relata que “ainda é preciso termos como foco o ensino para surdos de modo contextual e não em sinais isolados para possibilitar aos aprendizes uma aplicação fluente e compreensível” (MAIA; VELOSO, 2009). Nesse contexto corroboramos com Lira *et al.* (2020) quando os mesmos entendem que a formação de docentes que entendem as necessidades desses estudantes é essencial para a realização de uma concreta inclusão.

Considerando a importância que a literatura e as aplicações dos modelos didáticos de pesquisa na escola nos trazem (Silva, Teixeira & Pereira, 2020; Corte, Saraiva & Perin, 2018), acreditamos que o seu uso no ensino de Biologia proporciona ao estudante a exploração de diferentes formas de pensar através de uma estratégia de aprendizagem investigativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização desses modelos serve como elementos problematizadores para o processo de investigação e construção do conhecimento de forma a incluir todos os estudantes no processo. A integração dos modelos com as animações e as figuras facilitou a explicação e compreensão do conteúdo. Contudo, mesmo tendo ciência que a educação é um direito constitucional para todos, ainda no meio acadêmico existe uma carência de materiais voltados para

a educação inclusiva. Entretanto, trazer esses materiais didáticos com um olhar inclusivo para dentro da disciplina de Biologia é sinal de que estamos no caminho certo para tornar a escola cada vez mais inclusiva. Por fim, reafirmamos a contribuição desses modelos na prática pedagógica de professores para o planejamento de aulas diferenciadas e inclusivas, superando o ensino tradicional e formando estudantes investigativos, reflexivos e críticos.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. **Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas**. Ciênc Saúde Coletiva, Rio de Janeiro v. 16, n. 7, p. 3061-3068, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n7/06.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

AVELLAR, Raizze da Costa. **Laboratório de ciências das escolas públicas de João Pessoa**. 2019.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2015.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas**. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

CORTE, V.B., Saraiva, F.G., Perin, I.T.A.L. (2018). **MODELOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA INVESTIGATIVA E COLABORATIVA PARA O ENSINO DE BOTÂNICA**. Revista Pedagógica, v. 20, p. 172-196.

EITERER, C. L. e MEDEIROS, Z. **Metodologia da pesquisa em educação**. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

FEHRING, R. J. The Fehring Model. In: CARROL-JONHNSON, R. M.; PAQUETE, M. **Classification of nursing diagnoses: proceedings of the Tenth Conference**. Philadelphia: J.B. Lippincott, 1994. p. 55-62.

FERNANDES, A. F. F., LAGE D. A. **GUIA PARA A CONFECÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS (VISUAL E SURDEZ)**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341108284>. Acesso em: 21 julho 2021

FREITAS, Olga Cristina Rocha de. **Equipamentos e materiais didáticos**. 2009.

GALASSO, Bruno José Betti et al. Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 59-72, 2018.

GARCÍA PÉREZ, F.F. **Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa**. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. [Revista electrónica de la Universidad de Barcelona. ISSN 1138-9796], nº 207 (18 de febrero de 2000) Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>. Acesso em 20 julho 2021.

GOMES, E. M. L. S. & Souza, F. F. (2020). **Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA**. Revista Docência e Cibercultura, 4(1), 99-120.

GUIMARÃES, E. M.; FERREIRA L. B. M. **O uso de modelos na formação de professores de Ciências**. 2º ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 3ª JORNADA DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS

BIOLÓGICAS DA UFSC. Anais... Florianópolis, 2 a 4 de novembro de 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: Um estudo de caso**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed.-Reimpr. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAIA, Valdeci; VELOSO Éden. **Aprenda Libras com eficiencia e rapidez**. Curitiba-PR: Editora MãoSinais, 2009.

MANARA, A.S. & Marzari, M.R.B. (2021). **Ensino de Ciências e Inclusão escolar: Modelos Didático Pedagógicos para alunos surdos**. XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC ENPEC EM REDES – 27 de setembro a 01 de outubro 2021. ANAIS de Evento Revista do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências | ISBN: 978-65-86901-41-2. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. On line.

MEDEIROS, M.O., Alves, S.M., Kimura, M.T., Souza, E.A. (2021). **PROPOSTA DE MODELO DIDÁTICO COMO FACILITADOR DO ENSINO DE GENÉTICA DE POPULAÇÕES NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFR/MT**. Biodiversidade, v.20 (2), pag. 215 - 235.

MOURA, E. R. F., Bezerra, C. G., Oliveira, M. S., & Damasceno, M. M. C. (2008). **Validação de jogo educativo destinado à orientação dietética de portadores de diabetes mellitus**. Revista de Atenção Primária à Saúde, 11(4), 435-443. Recuperado de <http://www.aps.ufjf.br/index.php/aps/article/viewArticle/15>

PASQUALI, L. (2009). **Psicometria. Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 43(Esp.), 992-999. Recuperado de <http://www.scielo.org>.

PERALES, F. J.; JIMÉNEZ, J.D., Las ilustraciones en la enseñanza -aprendizaje de las ciencias: análisis de libros de texto, *Enseñanza de las ciencias*, 20, (3), p. 369-368, 2002.

QUEIROZ, ROBSON OLIVEIRA. **A utilização de modelos didáticos, na forma de analogias, no ensino de isomeria 3D: uma investigação dos saberes docentes junto ao professor de química**. 2015. 109 F. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2015.

SANTOS, A. I. B. dos .; SANTOS, J. W. H. .; FALCÃO, V. M. L.; SANTOS, A. H. S. dos .; MEDEIROS, C. .; NUNES, G. S. .; SOARES, F. P. .; BATISTA, A. C. de L. . Experience Report: extension action for the dissemination of deaf culture and adaptation of teaching materials in biology at a school in the city of Bananeiras, Paraíba. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 5, p. e58411528536, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i5.28536.

SANTOS, M.C.M; BATISTA, J.B.; CAMAROTTI, M.F.; BATISTA, A.C.L. 2021. **Revista Brasileira de Educação**, v. __, p. __, *in press*.

SILVA, K.J.O., Teixeira, C., Pereira, F.L. (2020). **CONSTRUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS DE Pediculus humanus capitis PARA DISCUSSÃO SOBRE PEDICULOSE EM UMA ESCOLA DO CAMPO**. *Experiência em Ensino de Ciências*, v. 15 (1), p. 207 - 226.

SIMÃO, Joaquim Jackson Lisboa et al. **Protocolo de desenvolvimento de oficinas pedagógicas para o ensino de biologia**. 2019.

SOUZA, I. R. de; GONÇALVES, N. M. N.; PACHECO, A. C. L.; ABREU, M. C. de. Didactic models in Botany teaching. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e8410514559, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.14559

VIEIRA, V. J. C.; CORRÊA, M. J. P. O uso de recursos didáticos como alternativa no ensino de Botânica. **Revista de Ensino de Biologia da**

SBEEnBio, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 309-327, 2020. DOI: 10.46667/renbio.v13i2.290.

ZABALA, A. **A Prática Educativa Como educar**. Porto Alegre, 1998.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.031](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.031)

O ESTADO DA ARTE: O LÓCUS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA QUÍMICA NOVA NA ESCOLA NO CONTEXTO DO ENSINO DE QUÍMICA – REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINO DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Matheus Souza de Santana

Bolsista FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié-BA, tecoma-matheus.sax@gmail.com

Jerry Adriane Pinto de Andrade

Professor Orientador. Professor orientador: Doutor em Biologia Celular e Molecular (UFRGS), Professor Titular Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié-BA, jerryapa@uesb.edu.br;

Agência de Fomento

O artigo apresenta resultados preliminares de projeto de pesquisa em andamento, em nível de Mestrado financiado pela agência de fomento: FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia;

RESUMO

Neste trabalho, buscamos levantar informações sobre o lócus da Educação Especial no contexto do Ensino de Química a partir da investigação dos artigos e resumos/resenhas publicados nas edições da Revista Química Nova na Escola (QNEsc), a fim de descrever como

vem sendo discutida na Revista a educação especial na perspectiva inclusiva no contexto do ensino de química. Apresentamos a Linha do Tempo de existência da Revista indicando o ciclo evolutivo-crescente, quanto ao volume de publicações e suas modalidades de veiculação dos periódicos/fascículos. Ao leitor que não conhece a revista, elaboramos uma síntese das seções que compõem a linha editorial da QNEsc. Na seção de resultados apresentamos: I – o perfil dos artigos resumos/resenhas analisados; II – o mapeamento dos artigos e resumos/resenhas analisados; III Os trabalhos mapeados apontam as seções da revista em que são mencionados: 1) Estruturas relacionadas à promoção da educação especial; 2) descrevem o público da educação especial em suas especificidades; 3) Marcos legais ou legislação sobre a temática abordada. Este estudo mostrou uma lacuna no que tange à formação inicial e/ou continuada de professores no contexto do ensino de química na educação especial na perspectiva inclusiva. Na última parte deste trabalho laborioso, desenvolvemos argumentos reflexivos em favor de uma formação (inicial e/ou continuada) para este distinto público docente na perspectiva da inclusão à luz da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Visto que, possibilita ao professor propor “situações-problema”, pois o processo de aprendizagem dos conceitos de química requer estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. Neste sentido, a abordagem problematizadora e interacionista, fundamentada nos conceitos basilares da Teoria Piagetiana promovem aprendizagem escolar afetiva: atividade individual e dos esquemas cognitivos formados e desenvolvidos a partir da coordenação e da internalização das ações de um indivíduo sobre os objetos do mundo.

Palavras-chave: QNEsc, Epistemologia Genética, Educação Especial, Formação de Professores, Ensino de Química

INTRODUÇÃO

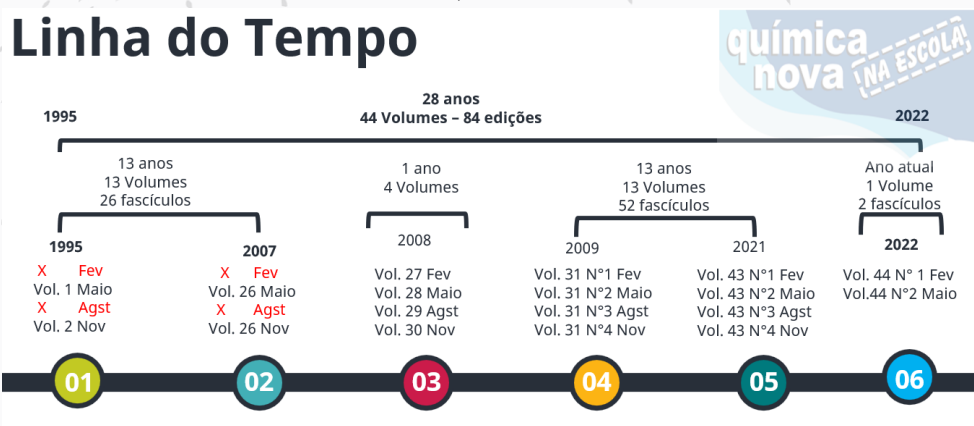
Nesta produção, realizamos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento em artigos publicados na Revista Química Nova na Escola (QNEsc) sobre a Educação de Surdos no contexto do ensino de química. A distinta Revista estar direcionada para os professores de química, que atuam intencionalmente na área de educação e que desenvolvem seus trabalhos direcionados ao ensino de química.

A REVISTA QUÍMICA NOVA NA ESCOLA (QNEsc)

O VII Encontro Nacional de Ensino de Química, organizado pela SBQ - Sociedade Brasileira de Química em julho de 1994, recomendou a criação de uma revista voltada para professores de química. Surgiu então, a Revista Química Nova na Escola que se integra à linha editorial da SBQ, que publica Química Nova e o Journal of the Brazilian Chemical Society.

A Linha do Tempo de existência da Revista (representado na figura a seguir), descreve o ciclo evolutivo-crescente, quanto ao volume de publicação dos fascículos. No período entre 1995-2007 (fase 1: 13 anos) – publicações semestrais publicadas nos meses de Maio e Novembro (publicados 26 volumes – Vol.1 ao 26). No ano de 2008 (fase 2) ocorre mudança significativa quanto à periodicidade, ou seja, os fascículos são publicados nos meses de Fevereiro, Maio, Agosto e Novembro (são publicados 4 volumes – Vol. 27,28,29,30); No período entre 2009-2021 (Fase III: 13 anos) – quanto à periodicidade as publicações permanecem ocorrendo nos meses de Fevereiro, Maio, Agosto e Novembro; sendo um volume anual e quatro edições trimestrais (publicados 13 volumes e 52 edições – Vol. 31 ao 43 n.1,2,3,4). No ano em curso (2022) já foi publicado o Vol. 44 n.1,2.

Linha do Tempo Revista QNEsc -



Fonte: Elaboração do Autor Principal

De acordo com as informações disponíveis na [“ABA” = Normas; Normas de Submissão], no site da revista <http://qnesc.sbq.org.br/> a veiculação dos periódicos/fascículos da Revista QNEsc ocorrem nas: **impresa e online**. Os artigos são aceitos para publicação nas seguintes seções:

1. **ATUALIDADES EM QUÍMICA** – Procura apresentar assuntos que mostrem como a Química é uma ciência viva (necessária redefinição de conceitos). Deve-se explicitar contribuições para o ensino da Química.
2. **CADERNOS DE PESQUISA** – Esta seção é um espaço dedicado exclusivamente para artigos inéditos (empíricos, de revisão ou teóricos) que apresentem profundidade teórico-metodológica, gerem conhecimentos novos para a área e contribuições para o avanço da pesquisa em Ensino de Química.
3. **CONCEITOS CIENTÍFICOS EM DESTAQUE** – procurando evidenciar sua relação com a estrutura conceitual da Ciência, seu desenvolvimento histórico e/ou as principais dificuldades e alternativas para o ensino.
4. **ENSINO DE QUÍMICA EM FOCO** (antiga Pesquisa em Ensino) – Investigações sobre problemas no ensino da Química, explicitando os fundamentos teóricos, o problema, as questões ou hipóteses de investigação e procedimentos

- metodológicos adotados na pesquisa, bem como analisando criticamente seus resultados.
5. **EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA** – Deve-se explicitar contribuições do experimento para a aprendizagem de conceitos químicos e apresentar recomendações de segurança e de redução na produção de resíduos, sempre que for recomendável.
 6. **EDUCAÇÃO EM QUÍMICA E MULTIMÍDIA** – aplicações das tecnologias da informação e comunicação no contexto do ensino-aprendizado de Química; Deve-se explicitar contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.
 7. **ESPAÇO ABERTO** – incorporar a diversidade temática existente hoje na pesquisa e na prática pedagógica da área de ensino de Química, bem como desenvolver a interface com a pesquisa educacional mais geral.
 8. **HISTÓRIA DA QUÍMICA** – buscando ressaltar como o conhecimento científico é construído. explicitar o contexto sociocultural do processo de construção histórica.
 9. **O ALUNO EM FOCO** – No texto, devem ser explicitados um problema, questões ou hipóteses de investigação, fundamentos teóricos, procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, bem como a análise crítica de resultados.
 10. **QUÍMICA E SOCIEDADE** – Analisar as maneiras como o conhecimento químico pode ser usado na educação para a cidadania. Evidenciar as principais dificuldades e alternativas para o seu ensino.
 11. **RELATOS DE SALA DE AULA** – Divulgação das experiências dos professores de Química, com o propósito de socializá-las junto à comunidade que faz educação por meio da Química, bem como refletir sobre elas.

Ao longo de 28 anos de existência da Revista, totalizam 44 volumes, 84 edições/fascículos, 905 artigos, 36 resumos/resenhas selecionados(as) neste trabalho – ambos disponíveis no site: <http://qnesc.sbq.org.br/>. A Linha do Tempo de existência da Revista em relação às publicações, está representada no gráfico a seguir.

Linha do Tempo Revista QNEsc -



Fonte: Elaboração do Autor Principal

O trabalho realizado, constitui-se num levantamento bibliográfico preliminar, realizado durante a(s) disciplina(s): 1 – A pesquisa e o ensino de química: tendências e perspectivas; 2 – Epistemologia Genética e Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg: contribuições para uma Educação em Ciências e Matemática, ministradas durante o primeiro semestre do ano em curso, no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB, Campus Jequié-BA).

A Epistemologia Genética (EG) de Jean Piaget [referencial teórico deste trabalho], define que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida. O termo “*desenvolvimento*” é mais bem compreendido na teoria piagetiana por meio da observação pela sobreposição do equilíbrio entre **a assimilação** (incorporação às estruturas cognitivas pré-existentes das informações externas recebidas) e **a acomodação** (recepção da “nova” informação dentro da estrutura mental existente, a fim de modificar a si próprio), **resultando em adaptação** (incorporação à nova informação). De acordo com Abreu (2010), trata-se de teoria do conhecimento (*raiz epistêmica*) centrada no desenvolvimento natural da criança, por levar em conta as concepções infantis de tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade – perpassando toda a vida do indivíduo (ABREU, 2010, vol.20, n.2, pp. 361-366).

As principais obras piagetianas que nos ajudam entender as bases conceituais acerca da Teoria da Epistemologia Genética são: **A construção do real na criança** (1970, 360p); **A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética – Os pensadores** (1978, 426p); **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica** (1974); **A epistemologia genética** (1971, 110p); **A equilíbrio das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento** (1976); **A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta** (1993) Traduzido de: *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Human development – Vol. 15* (1972, p.1-12); **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** (1971).

METODOLOGIA

Esta pesquisa segue o delineamento de “*um estado da arte ou estado de conhecimento*”, pois a sistematização e a discussão da produção acadêmica se restringiram aos artigos públicos na Revista QNEsc. Trata-se de pesquisa *bibliográfica* (pois permite desenvolver um estudo a partir de inúmeros escritos que estejam vinculados a uma área específica de interesse ou determinado tema) caracterizada como *qualitativa* ou *naturalista*, segundo Bogdan & Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos. (LÜDKE, 1986, p.13)

A modalidade de pesquisa “*o estado da arte ou estado de conhecimento*” caracteriza-se pela “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Utilizamos a “*Análise de Conteúdo de Bardin*” por ser uma técnica muito utilizada para análise em pesquisas qualitativas, desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação (Bardin, 1977, p. 95).

A pré-análise é a fase de organização. Inicia-se geralmente com os primeiros contatos com os documentos [leitura flutuante]. A exploração do material refere-se fundamentalmente às tarefas de codificação, envolvendo: o recorte [escolha das unidades],

a enumeração [escolha das regras de contagem] e a classificação [escolha de categoria], (GIL, 2008 p.152).

O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por fim, objetivam tornar os dados válidos e significativos. (IBDEM, 2008 p.153)

O levantamento preliminar dos dados ocorreu por meio virtual, via site da Revista QNEsc, disponível no endereço: <http://qnesc.s bq.org.br/> foi possível acessar o acervo digital contendo todas as edições publicadas desde 1995 até 2022. Consideramos pesquisar todas as edições/fascículos disponíveis (44 Volumes, 84 edições/fascículos).

A fim de apontar as ocorrências desses termos nos artigos da Revista, para facilitar de alguma maneira a sistematização das informações de acordo com *Análise de Conteúdo de Bardin*, foram escolhidas as seguintes categorias para levantamento das informações:

- **Categoria 1:** ESTRUTURA PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - Foram digitados os termos de busca (um termo por vez) na aba de ferramentas/caixa de pesquisa: AEE; Sala de Recursos; SRMF; Centro de Apoio; Legislação; Tecnologia Assistiva; TILS
- **Categoria 2:** PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Foram digitados os termos de busca (um termo por vez) na aba de ferramentas/caixa de pesquisa: Deficiência Visual (DV) e/ou cegos e/ou Baixa Visão; Deficiência Auditiva (DA) e/ou surdos; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); Superdotação e/ou Altas Habilidades.
- **Categoria 3:** TERMINOLOGIA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA e EDUCAÇÃO ESPECIAL; TERMOS ASSOCIADOS À: Foram digitados os termos de busca (um termo por vez) na aba de ferramentas/caixa de pesquisa: Educação Especial, Educação Inclusiva; Acessibilidade; Equidade/Equitativa;

Este trabalho inicial permitiu apontar lacunas e destacar a importância da Epistemologia Genética (EG), como sustentação teórica a fim de nortear as ações educativas no contexto do ensino de química conforme as publicações da Revista QNEsc.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão apresentados em três frentes. Na primeira, mostra-se o perfil dos artigos e resumos/resenhas analisados; na segunda, apresenta-se o mapeamento dos artigos e resumos/resenhas analisados a fim de descrever como vem sendo discutida na Revista Química Nova na Escola (QNEsc), a educação especial na perspectiva inclusiva no contexto do ensino de química; e na terceira frente, abordamos a formação (inicial e/ou continuada) de professores no contexto do ensino de química fundamentados na Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, visando atuar na educação especial na perspectiva inclusiva.

Tabela – Mapeamento da Revista QNEsc sobre a Estrutura para Promoção da Educação Especial. Fonte: Elaboração do Autor Principal

| QNEsc | ESTRUTURA PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL |
|---|--|
| QNEsc | ESTRUTURA PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL |
| Vol. 42, N° 1, p. 68-76, FEVEREIRO 2020 | AEE - Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) SRMF – Sala de Recursos Multifuncionais |
| Vol. 37, N° Especial 1, p. 19- 25, JULHO 2015 | Sala de Recursos ou SRMF – Sala de Recursos Multifuncionais para cegos // Centro de Apoio Pedagógico |
| Vol. 35, N° 4, p. 264-271, NOVEMBRO 2013 | Sala de Recursos a pessoa com Deficiência Visual (DV) SRMF – Sala de Recursos Multifuncionais |
| N° 30, NOVEMBRO 2008 | Sala de Recursos SRMF – Sala de Recursos Multifuncionais para Alunos Surdos |

Fonte: Elaboração do Autor Principal

O perfil dos artigos resumos/resenhas analisados

Ao longo do tempo os artigos e resumos/resenhas aceitos para publicações na Revista QNEsc [edições/volumes/fascículos] direcionadas ao ensino de química e que abordam a temática da **Educação Especial e Educação Inclusiva**, verificou-se publicações dessa natureza entre os anos de: 2011; 2015-2016; 2020-2022. Sendo 2015, o ano de maior número de publicações, ambos disponíveis no Vol. 37 distribuídos nos fascículos n°1,3 e N° Especial 1,2 – quatro no total.

Verificou-se as principais publicações sobre a estrutura para promoção da educação especial (AEE, SRMF, CA), nas edições dos anos de: **2020**, Vol. 42 n°1; **2015**, Vol. 37, N° Especial 1; **2013**, Vol. 35, N° 4; **2008**, N° 30 – num total de quatro artigos publicados.

Mapeamento dos artigos resumos/resenhas analisados sobre Educação de *Surdos*

Nesta seção, apresentamos nas Tabela 1 o mapeamento dos artigos e resumos/resenhas analisados a fim de descrever como a Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto do Ensino de Química vem sendo discutida nas edições da Revista Química Nova na Escola (QNEsc) a partir da investigação dos artigos e resumos/resenhas publicados. A disposição das informações na ordem decrescente (da atual à primeira).

Algumas considerações importantes relacionadas às seguintes edições publicadas:

1. **Sobre o artigo:** Práticas docentes que podem contribuir para a inclusão de alunos com síndrome de Asperger: uma abordagem alternativa para o ensino de química – Vol. 42, N° 1, p. 68-76, FEVEREIRO 2020 – Palavras-Chaves: Síndrome de Asperger, Ensino de Química, Educação Inclusiva / Seção: O Aluno em Foco / Temas: Legislação, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) destinado para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação Inclusiva.
2. **Sobre o artigo:** Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do Docente de Química Cego – Vol. 37, N° Especial 1, p. 19-25, JULHO 2015 – Palavras-Chaves: Deficiência Visual, Docente cego, Ensino de Química / Seção: Relatos de Sala de Aula / Temas: Ensino de Química; Deficiência Visual (DV) – Cegos; Docente cego; Ensino de Química; Escola Comum; Sala de Recursos e Centro de Apoio Pedagógico; Marcos iniciais no Atendimento Educacional à pessoa cega no Brasil; Educação Inclusiva.
3. **Sobre o artigo:** A Educação Inclusiva na Formação de Professores e no Ensino de Química: A Deficiência Visual

em Debate – Vol. 35, N° 4, p. 264-271, NOVEMBRO 2013 – Palavras-Chaves: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Ensino de Química / Seção: Relatos de Sala de Aula / Temas: Deficiente Visual (DV); Educação Inclusiva; Formação de Professores para Ensino de Química; Salas de Recursos; Instituições de Educação Especial – Salas de aula ou de recursos para estudantes com necessidades especiais. Descreve ações e estratégias metodológicas que podem ser utilizadas na inclusão do aluno com deficiência visual no ensino de química; Educação Inclusiva.

4. **Sobre o artigo:** Ressignificando a Formação de Professores de Química para a Educação Especial e Inclusiva: Uma História de Parcerias – N° 30, NOVEMBRO 2008 – Palavras-Chaves: Formação de Professores, Educação Inclusiva, Química, Parceria / Seção: Relatos de Sala de Aula / Temas: A Formação de Professores de Química para Educação Especial e Inclusiva – Sala de Recursos para alunos surdos; Educação Inclusiva

Tabela – Mapeamento da Revista QNEsc sobre o Público da Educação Especial.

| QNEsc | CATEGORIA – PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL |
|--|--|
| [PRELO] AF-17-21 | Deficiência Auditiva (DA) – Surdos |
| Vol. 42, N° 1, p. 68-76, FEVEREIRO 2020 | Transtorno do Espectro Autista (TEA); Síndrome de Asperger |
| Vol. 41, N° 2, p. 190-199, MAIO 2019 | Transtornos Globais do Desenvolvimento Altas Habilidades // Cegos, Baixa Visão |
| Vol. 41, N° 2, p. 162-170, MAIO 2019 | Deficiência Auditiva (DA) – Surdos |
| Vol. 40, N° 4, p. 267-275, NOVEMBRO 2018 | Cegos |
| Vol. 39, N° 4, p. 347-355, NOVEMBRO 2017 | Deficiência Auditiva (DA) – Surdos |
| Vol. 39, N° 3, p. 245-249, AGOSTO 2017 | Cegos; Baixa Visão |
| Vol. 39, N° 2, p. 195-203, MAIO 2017 | Deficiência Visual (DV) – pessoa cega |
| Vol. 39, N° 2, p. 186-194, MAIO 2017 | Deficiência Auditiva (DA) – Surdos |

| QNEsc | CATEGORIA – PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL |
|---|--|
| Vol. 38, N° 4, p. 297-305, NOVEMBRO 2016 | Deficiência Visual (DV) – pessoa cega; Baixa Visão |
| Vol. 37, N° Especial 2, p. 140-145, DEZEMBRO 2015 | Deficiência Auditiva (DA) – Surdos |
| Vol. 37, N° Especial 1, p. 19- 25, JULHO 2015 | Deficiência Visual (DV) – pessoa cega |
| Vol. 37, N° 1, p. 4-10, FEVEREIRO 2015 | Deficiência Visual (DV) – pessoa cega |
| Vol. 36, N° 3, p. 185-193, AGOSTO 2014 | Deficiência Auditiva (DA) – Surdos Superdotação / Altas Habilidades |
| Vol. 36, N° 1, p. 61-70, FEVEREIRO 2014 | Deficiência Visual (DV) – pessoa cega |
| Vol. 36, N° 1, p. 28-36, FEVEREIRO 2014 | Deficiência Auditiva (DA) – Surdos |
| Vol. 35, N° 4, p. 264-271, NOVEMBRO 2013 | Deficiência Visual (DV) – pessoa cega |
| Vol. 35, N° 1, FEVEREIRO 2013 | Superdotação – Altas Habilidades |
| Vol. 33, N° 1, FEVEREIRO 2011 [dois artigos distintos] | Deficiência Auditiva (DA) – Surdos [ocorre nos dois artigos] Superdotação – Altas Habilidades [ocorre num desses] |

Fonte: Elaboração do Autor Principal

Algumas considerações importantes relacionadas às seguintes edições publicadas:

1. **Sobre o artigo:** A elaboração do conceito de transformação química em uma perspectiva bilíngue bimodal – [PRELO] AF-17-21 – Palavras-Chaves: Surdos, Bilíngue Bimodal, Transformação Química / Seção: O Aluno em Foco / Temas: Discutir aspectos da elaboração do conceito de transformação química por alunos surdos, trazendo elementos que podem auxiliar os professores de Química a repensarem suas práticas docentes em um ambiente bilíngue bimodal. Educação Inclusiva.
2. **Sobre o artigo:** Compreensões sobre a Cegueira e as Atividades Experimentais no Ensino de Química: Quais as Relações Possíveis? – Vol. 41, N° 2, p. 190-199, MAIO 2019– Palavras-Chaves: Cegos, Experimentação, Ensino de Química / Seção: Ensino de Química em Foco / Temas: TEA – Transtorno do Espectro Autista; Transtornos Globais

- do Desenvolvimento; Altas habilidades; Cegos, Baixa Visão; Educação Inclusiva.
3. **Sobre o artigo:** Ensino de Química e Codocência: Interdependência Docente/Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – Vol. 41, N° 2, p. 162-170, MAIO 2019 – Palavras-Chaves: Educação de Surdos, Inclusão, LIBRAS / Seção: Relatos de Sala de Aula / Temas: Educação de Surdos – Deficientes Auditivos (DA); Legislação; Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS); Faz crítica sobre a formação profissional docente, especialmente em Química, pois não prepara o professor para lidar com estudantes Surdos. A interdependência docente/TILS nos contextos da Educação em Química e do ensino de Química, mais especificamente na formação de professores de Química na perspectiva da codocência do TILS; Educação Inclusiva.
 4. **Sobre o artigo:** O Uso de Mapas Conceituais no Ensino da Tabela Periódica: Um Relato de Experiência Vivenciado no PIBID – Vol. 40, N° 4, p. 267-275, NOVEMBRO 2018 – Palavras-Chaves: Tabela Periódica, Mapas Conceituais, JPCM / Seção: Relatos de Sala de Aula / Temas: Ensino da Tabela Periódica dos Elementos – TPE na perspectiva de inclusão por meio de diferentes recursos disponíveis, gratuitamente, para estudantes cegos. Ensino baseado na perspectiva de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA); Educação Inclusiva.
 5. **Sobre o artigo:** O Ensino de Química para alunos surdos: o conceito de misturas no Ensino de Ciências – Vol. 39, N° 4, p. 347-355, NOVEMBRO 2017– Palavras-Chaves: Ensino de Ciências, Educação de Surdos, Conceitos Químicos / Seção: Relatos de Sala de Aula / Temas: Sobre Inclusão Escolar e Surdez; Intérprete de LIBRAS; Aquisição da língua; O constructo social da surdez; Educação Inclusiva Educacional ou Educativa.
 6. **Sobre o artigo:** A experimentação no Ensino de Química para deficientes visuais com o uso de tecnologia assistiva: o termômetro vocalizado – Vol. 39, N° 3, p. 245-249, AGOSTO 2017 – Palavras-Chaves: Experimentação, Deficiência Visual, Tecnologia Assistiva, Termômetro Vocalizado /

- Seção: Educação em Química e Multimídia / Temas: A tecnologia assistiva como ferramenta cultural da química – Experimentação envolvendo deficiência visual (cego – DV; pessoa com baixa visão) por meio da tecnologia assistiva: termômetro vocalizado; Educação Inclusiva
7. **Sobre o artigo:** Ensino de química para deficientes visuais: a importância da experimentação num enfoque multissensorial – Vol. 39, N° 2, p.195-203, MAIO 2017– Palavras-Chaves: Deficiência Visual, Experimentação, Reações Químicas / Seção: Ensino de Química em Foco / Temas: A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal – teoria de Vigotski; A experimentação num enfoque multissensorial relacionado ao ensino de química para a pessoa cega (DV) – Educação Inclusiva
 8. **Sobre o artigo:** Estratégia Didática Inclusiva a Alunos Surdos para o Ensino dos Conceitos de Balanceamento de Equações Químicas e de Estequiometria para o Ensino Médio – Vol. 39, N° 2, p. 186-194, MAIO 2017 – Palavras-Chaves: Surdez; Pedagogia Visual; Ensino de Química / Seção: Ensino de Química em Foco / Temas: Legislação – surdez; O papel da linguagem na interpretação e sentido conceitual em aulas de química; A Construção das Sequências Didáticas Junto aos Surdos; Educação Inclusiva
 9. **Sobre o artigo:** Tecnologia assistiva e ensino de química: reflexões sobre o processo educativo de cegos e a formação docente – Vol. 38, N° 4, p. 297-305, NOVEMBRO 2016 – Palavras-Chaves: Tecnologia Assistiva, Cegos, Ensino de Química / Seção: Espaço Aberto / Temas: tecnologia assistiva (TA) na educação de estudantes cegos ou com baixa visão – Refletir sobre a TA e o ensino de química/Ciências da Natureza para estudantes cegos (DV) e/ou com Baixa Visão; Educação Inclusiva
 10. **Sobre o artigo:** Espaço Aberto: Interface do Ensino de Química com a Educação – Vol. 37, N° Especial 2, p. 140-145, DEZEMBRO 2015 – Palavras-Chaves: Espaço Aberto, Química Nova na Escola, História / Seção: Espaço Aberto / Temas: Atividades Experimentais; LIBRAS como Língua materna do Surdo (L1). Principais dificuldades para o ensino

e a aprendizagem da química estão associadas à inexistência de sinais de LIBRAS correspondentes à terminologia química; à limitação do conhecimento dos professores de química acerca da LIBRAS e dos Intérpretes de LIBRAS acerca da química; e às dificuldades para o planejamento conjunto do ensino por professores e Intérpretes de LIBRAS; Educação Especial e Inclusiva.

11. **Sobre o artigo:** Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do Docente de Química Cego – Vol. 37, N^o Especial 1, p. 19-25, JULHO 2015 – Palavras-Chaves: Deficiência Visual, Docente Cego, Ensino de Química / Seção: Relatos de Sala de Aula / Temas: Deficiência visual; Docente cego; Ensino de química; marcos iniciais no atendimento educacional à pessoa cega no Brasil; Educação Especial e Inclusiva.
12. **Sobre o artigo:** Kit Experimental para Análise de CO₂ Visando à Inclusão de Deficientes Visuais – Vol. 37, N^o 1, p. 4-10, FEVEREIRO 2015– Palavras-Chaves: Dióxido de Carbono, Quantificação Gravimétrica, Inclusão / Seção: Química e Sociedade / Temas: Produção de kits educacionais destinados à análise de CO₂ presente no ar ambiente em aulas experimentais de química com a inclusão de indivíduos cegos (DV); Educação Inclusiva.
13. **Sobre o artigo:** Dez Anos da Lei da Libras: Um Conspecto dos Estudos Publicados nos Últimos 10 Anos nos Anais das Reuniões da Sociedade Brasileira de Química – Vol. 36, N^o 3, p. 185-193, AGOSTO 2014 – Palavras-Chaves: LIBRAS, Surdo, Química, Ensino / Seção: Espaço Aberto / Temas: Legislação – surdez; Marcos Históricos e legais – Acessibilidade; LIBRAS; Superdotação; Educação Inclusiva.
14. **Sobre o artigo:** O Diário Virtual Coletivo: Um Recurso para Investigação dos Saberes Docentes Mobilizados na Formação de Professores de Química de Deficientes Visuais – Vol. 36, N^o 1, p. 61-70, FEVEREIRO 2014 – Palavras-Chaves: Formação de Professores, Química, Saberes Docentes, Diário Virtual / Seção: Pesquisa no Ensino de Química / Temas: Ensino de química no contexto da deficiência visual

- (DV) – acessibilidade: Inclusão escolar de pessoas com deficiência (PcD).
15. **Sobre o artigo:** Utilização do jogo de tabuleiro - ludo - no processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos – Vol. 36, N° 1, p. 28-36, FEVEREIRO 2014 – Palavras-Chaves: Ludo, Surdo, Avaliação, LIBRAS / Seção: Relatos de Sala de Aula / Temas: Jogos; Avaliação da aprendizagem de surdos; Formação acadêmica dos professores: protagonistas do processo de inclusão de alunos surdos; Educação Especial e Inclusiva.
 16. **Sobre o artigo:** Atividades Experimentais Simples para o Entendimento de Conceitos de Cinética Enzimática: *Solanum tuberosum* – Uma Alternativa Versátil – Vol. 35, N° 1, FEVEREIRO 2013 – Palavras-Chaves: Batata, Cinética Químico-Enzimática, Práticas de Química / Seção: Relatos de Sala de Aula / Temas: Visa fornecer uma aula experimental econômica e operacionalmente viável, em que sejam observadas essas alterações em uma batata (*Solanum tuberosum* L), permitindo um estudo agradável e instigante da cinética enzimática química. Associa o termo superdotado como um estigma e//ou paradigma a ser superado em relação ao interesse popular na inserção no meio científico, ou seja, muito foi dito que “ciências é para superdotados”.
 17. **Sobre o artigo:** Terminologias Químicas em Libras: A Utilização de Sinais na Aprendizagem de Alunos Surdos – Vol. 33, N° 1, FEVEREIRO 2011 – Palavras-Chaves: LIBRAS, Terminologias Químicas, Surdez / Seção: Pesquisa no Ensino de Química / Temas: O ensino de química e o uso de terminologias desse conteúdo na língua de sinais no ensino -aprendizagem dos conceitos químicos, para levar o aluno surdo a utilizar, igualmente, os mesmos termos na escrita e leitura; Educação de surdos no Brasil; Percepções de professores e de intérpretes sobre o ensino de química para alunos surdos; Educação Inclusiva.
 18. **Sobre o artigo:** Aula de Química e Surdez: sobre Interações Pedagógicas Mediadas pela Visão – Vol. 33, N° 1, FEVEREIRO 2011 – Palavras-Chaves: Surdez, Ensino de Química,

Mediação Pedagógica, Recursos visuais / Seção: O Aluno em Foco / Temas: Sobre inclusão escolar e educação especial – relacionado à pessoa com surdez; Marco histórico e legal; Inclusão escolar, Surdez e aprendizagem; Proposição de estratégia pedagógica apoiada na visão. Superdotados. Educação Inclusiva.

19. **Sobre o artigo:** Aula de Química e Surdez: sobre Interações Pedagógicas Mediadas pela Visão – Vol. 33, N° 1, FEVEREIRO 2011 – Palavras-Chaves: Surdez, Ensino de Química, Mediação Pedagógica, Recursos visuais / Seção: O Aluno em Foco / Temas: Sobre inclusão escolar e educação especial – relacionado à pessoa com surdez; Marco histórico e legal; Inclusão escolar, Surdez e aprendizagem; Proposição de estratégia pedagógica apoiada na visão. Educação Inclusiva

Tabela – Mapeamento da Revista QNEsc sobre Terminologia: Educação Inclusiva e Educação Especial; Termos associados à:

| QNEsc | CATEGORIA – TERMINOLOGIA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA e EDUCAÇÃO ESPECIAL; TERMOS ASSOCIADOS À: |
|---|---|
| Vol. 44, N° 2, p. 229-238, MAIO 2022 | Educação Inclusiva e Equitativa |
| Vol. 44, N° 2, p. 183-193, MAIO 2022 | Educação Inclusiva e de qualidade |
| Vol. 43, N° 2, p. 190-200, MAIO 2021 | Acesso (Acessibilidade) |
| Vol. 42, N° 2, p. 121-128, MAIO 2020 | Acessibilidade |
| Vol. 42, N° 1, p. 56-67, FEVEREIRO 2020 | Educação Inclusiva: Formação inicial de professores |
| Vol. 42, N° 1, p. 45-55, FEVEREIRO 2020 | Educação Inclusiva baseada em jogos – Trabalhar questões Étnico-Raciais: todos numa perspectiva química |
| Vol. 38, N° 1, p. 84-98, FEVEREIRO 2016 | Educação Inclusiva: A Experimentação na Docência de Formadores da Área de Ensino de Química |
| Vol. 37, N° Especial 2, p. 121-126, DEZEMBRO 2015 | Educação Inclusiva – Acessibilidade |
| Vol. 37, N° 3, p. 224-231, AGOSTO 2015 | Educação Inclusiva a partir da leitura de temas contextualizados |
| Vol. 37, N° Especial 1, p. 11- 8, JULHO 2015 | Educação Inclusiva: a humanização pelo conhecimento e a prática da liberdade reflexiva |

| QNEsc | CATEGORIA – TERMINOLOGIA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA e EDUCAÇÃO ESPECIAL; TERMOS ASSOCIADOS À: |
|---|--|
| Vol. 37, N° 1, p. 63-70, FEVEREIRO 2015 | Educação Inclusiva: Estratégias diferenciadas em sala de aula (tendo em vista a diversidade) |
| Vol. 33, N° 3, AGOSTO 2011 | Educação Inclusiva: a formação acadêmica de determinado docente |
| Vol. 33, N° 1, FEVEREIRO 2011 | Educação Inclusiva: Formação docente |
| Vol. 33, N° 1, FEVEREIRO 2011 | Educação Inclusiva: O Currículo na formação inicial |

Fonte: Elaboração do Autor Principal

Algumas considerações importantes relacionadas às seguintes edições publicadas:

1. **Sobre o artigo:** Projeto 'Preservando as Raízes do Mangue': a aprendizagem de química baseada em projetos e voltada para o desenvolvimento sustentável – Vol. 44, N° 2, p. 229-238, MAIO 2022 – Palavras-Chaves: Aprendizagem baseada em projetos, Sustentabilidade, Panela de barro / Seção: Ensino de Química para o Desenvolvimento Sustentável / Temas: Sobre Educação Inclusiva e Equitativa de qualidade; Promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); Educação Ambiental (EA).
2. **Sobre o artigo:** Ambiente temático virtual de Química Verde para simulações de sínteses no Ensino de Química na perspectiva do desenvolvimento sustentável – Vol. 44, N° 2, p. 183-193, MAIO 2022 – Palavras-Chaves: Ambiente Temático Virtual, Ensino da Química Verde, Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável / Seção: Ensino de Química para o Desenvolvimento Sustentável / Temas: Educação inclusiva e de qualidade. Abordar os problemas socioambientais no Ensino de Ciências/Química significativa; buscar compreender os fatores que determinam os limites biogeofísicos da natureza e a influência do modo de vida e de produção da sociedade capitalista nesses limites. Educação Científica e Tecnológica (ECT); Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (17 ODS); Química Verde (QV); Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS); "Ambiente Temático

- Virtual de Química Verde” (ATV-QV), hospedado na página do Laboratório de Divulgação Científica em Química (Quimidex); Desenvolvimento Sustentável e o ensino de Química.
3. **Sobre o artigo:** Ensino de Eletroquímica: avaliação da capacidade de escolha e do aprendizado obtido por alunos do 3º ano a partir de videoaulas no YouTube – estudo de caso no IFMG - Campus Ouro Preto – Vol. 43, N° 2, p. 190-200, MAIO 2021– Palavras-Chaves: Aprendizado de Química, Videoaulas, Eletroquímica / Seção: Ensino de Química em Foco / Temas: Acesso (acessibilidade); Tecnologia que proporciona oportunidades de ter acesso a uma diversidade de informações (acessibilidade); Educação Inclusiva
 4. **Sobre o artigo:** Alquimia em Hogwarts: A Magia e o Ensino de Química – Vol. 42, N° 2, p. 121-128, MAIO 2020 – Palavras-Chaves: Ensino de Química, Alquimia, Texto Literário / Seção: Espaço Aberto / Temas: Acessibilidade; Literatura (narrativas) – o livro faz referência a personagens históricos, literários, mitológicos; filmes (recorte cultural em audiovisual); a importância de contextos de ensino que despertem o interesse dos estudantes do ensino fundamental para a aprendizagem da Química; incorporação do saber científico, por meio de textos com linguagem mais acessível aos estudantes (acessibilidade); Educação Inclusiva.
 5. **Sobre o artigo:** Contribuições do PIBID para a formação inicial de licenciandos em Química: análise de Teses e Dissertações – Vol. 42, N° 1, p. 56-67, FEVEREIRO 2020 – Palavras-Chaves: PIBID, Formação de Professores, Pesquisa em Ensino de Química / Seção: Ensino de Química em Foco / Temas: Análise da Dissertação (autor): CAMARGO, C. P. (título) Representações sociais acerca da educação inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas PIBID de uma licenciatura em química. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016; Educação Inclusiva.
 6. **Sobre o artigo:** Escape Room no Ensino de Química – Vol. 42, N° 1, p. 45-55, FEVEREIRO 2020 – Palavras-Chaves:

- Ensino de Química, Escape Room, Aprendizagem Baseada em Jogos / Seção: Relatos de Sala de Aula / Temas: Etapas constituintes do Escape Room e seu detalhamento – Trabalhar a Educação Inclusiva e Questões Étnico-Raciais: todos numa perspectiva química.
7. **Sobre o artigo:** A Experimentação na Docência de Formadores da Área de Ensino de Química – Vol. 38, N° 1, p. 84-98, FEVEREIRO 2016 – Palavras-Chaves: Experimentação, Formação de Professores de Química, Docência na Educação Superior, Paulo Freire / Seção: Cadernos de Pesquisa / Temas: Apresenta crítica sobre a presença de determinados silêncios entre os formadores, uma vez que não mencionaram, por exemplo, o estudo da experimentação na perspectiva da chamada Educação Inclusiva – experimentos para estudantes cegos, surdos etc.
 8. **Sobre o artigo:** Química Nova na Escola: Um Caso de Sucesso – Vol. 37, N° Especial 2, p. 121-126, DEZEMBRO 2015 – Palavras-Chaves: QNEsc, Educação em Química, Portugal / Seção: Espaço Aberto / Temas: Educação Inclusiva e Acessibilidade; Importância dada pela revista QNEsc ao ensino da química para alunos surdos, uma marca de preocupações editoriais da revista com uma educação inclusiva quanto à valorização da educação em química em Portugal, em particular na formação de professores.
 9. **Sobre o artigo:** Repensando o PIBID-Química da UFJF por Meio da Compreensão do Perfil dos Alunos das Escolas Parceiras – Vol. 37, N° 3, p. 224-231, AGOSTO 2015 – Palavras-Chaves: Ensino de Química no Ensino Médio, Perfil do Aluno, Formação Inicial / Seção: O Aluno em Foco / Temas: Durante as aulas propostas, os bolsistas procuraram trabalhar a leitura sobre temas contextualizados. Uma das bolsistas fez uso do exercício da leitura em sala de aula ao desenvolver um projeto voltado à educação inclusiva.
 10. **Sobre o artigo:** O Mundo da Vida e o Mundo da Escola: Aproximações com o Princípio da Contextualização na Organização Curricular da Educação Básica – Vol. 37, N° Especial 1, p. 11-8, JULHO 2015 – Palavras-Chaves: Ecologia

de Saberes, Problematização, Significação Cultural / Seção: Espaço Aberto / Temas: Quando aprendizagem realmente acontece, tem-se a humanização pelo conhecimento e a prática da liberdade reflexiva, premissa cara a Freire (1987) que se mostra inclusiva e promissora.

11. **Sobre o artigo:** Abordando o Tema Alimentos Embutidos por Meio de uma Estratégia de Ensino Baseada na Resolução de Casos: Os Aditivos Alimentares em Foco – Vol. 37, N° 1, p. 63-70, FEVEREIRO 2015 – Palavras-Chaves: Abordagem CTS, Ensino de Química, Investigação, Estudo de Caso / Seção: O Aluno em Foco / Temas: A Estratégia de Ensino Estudo de Caso (EEEC). Os casos devem ser contextualizados com o meio em que o aluno está imerso e problematizados com questões sociais, éticas, econômicas ou políticas, a fim de conscientizá-lo, fazê-lo refletir, opinar e tomar uma decisão; destaca-se a importância de o professor da educação básica estar disposto a lidar com estratégias diferenciadas em sala de aula, pois, para que mudanças significativas ocorram no espaço escolar, a determinação e a ousadia desses sujeitos tornam-se indispensáveis; Educação Inclusiva: Estratégias diferenciadas em sala de aula (tendo em vista a diversidade).
12. **Sobre o artigo:** Por que Foi Mesmo que a Gente Foi Lá?: Uma Investigação sobre os Objetivos dos Professores ao Visitar o Parque da Ciência Newton Freire-Maia – Vol. 33, N° 3, AGOSTO 2011– Palavras-Chaves: Centros de Ciência; Educação não Formal; Alfabetização Científica / Seção: Espaço Aberto / Temas: Descreve a formação de determinado professor de geografia que possui pós graduação em Prática de ensino e educação inclusiva, atua na docência há 18 anos, Médio e Fundamental, cujo objetivo da visita ao museu visa ampliar os conhecimentos científicos.
13. **Sobre o artigo:** Marcas do Currículo na Formação do Licenciando: Uma Análise a Partir dos Temas de Trabalhos Finais de Curso da Licenciatura em Química da UFRJ (1998-2008) – Vol. 33, N° 1, FEVEREIRO 2011 – Palavras-Chaves: Projeto Final de Curso, Licenciatura em Química, Currículo / Seção: Espaço Aberto / Temas: Traz elementos que nos

possibilitam pensar e estabelecer relações entre os trabalhos elaborados no período de 1998 a 2008. Educação Inclusiva

OBSERVAÇÃO:

1. **Sobre o artigo:** Os Gestos Recorrentes e a Multimodalidade em Aulas de Química Orgânica no Ensino Superior – Vol. 37, Nº Especial 1, p. 43-54, JULHO 2015 – Palavras-Chaves: Ensino Superior, Química Orgânica, Gestos Recorrentes, Multimodalidade / Seção: Cadernos de Pesquisa / Temas: Gestos = linguagem não verbal (ouvintes) pantomima (mímica/teatro gestual); Ensino de química orgânica. Essa temática abordada no artigo permite profundidade reflexiva sobre os meios e canais comunicativos por onde a mensagem é transmitida, a fim de ser interpretada, assimilada/compreendida pelos pares, sobretudo, permite aplicação à forma ideal para estabelecimento eficaz na comunicação entre surdos e seus pares; entre surdos e ouvintes (com ou sem mediação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais TILS).

OBSERVAÇÃO:

2. **Quanto à seção:** Cadernos de Pesquisa (exclusivo da versão on-line) é um espaço dedicado exclusivamente para artigos inéditos (empíricos, de revisão ou teóricos) que apresentem profundidade teórico-metodológica, gerem conhecimentos novos para a área e contribuições para o avanço da pesquisa em Ensino de Química.

Tabela – Mapeamento da Revista QNEsc sobre as ocorrências das Terminologias da Educação Inclusiva e Educação Especial por seção da revista;

| Seções | EI | AEE | SRMF | TA | Ac | CA | DA | TILS | DV | TEA | TGD | Sdot | Leg |
|------------------------|----|-----|------|----|----|----|----|------|----|-----|-----|------|-----|
| Atualidades em Química | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Cadernos de Pesquisa | 1 | - | - | - | - | - | 1 | - | 1 | - | - | - | - |

| Seções | EI | AEE | SRMF | TA | Ac | CA | DA | TILS | DV | TEA | TGD | Sdot | Leg |
|---|----|-----|------|----|----|----|----|------|----|-----|-----|------|-----|
| Conceitos Científicos em Destaque | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Educação em Química e Multimídia | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - |
| Ensino de Química em Foco (antiga Pesquisa em Ensino) | 7 | - | - | - | 2 | - | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | - | 1 |
| Ensino de Química e Desenvolvimento Sustentável | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Espaço Aberto | 8 | - | - | 1 | 3 | - | 3 | 2 | 1 | - | - | 1 | 1 |
| Experimentação no Ensino de Química | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| História da Química | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| O Aluno em Foco | 5 | 1 | 1 | - | - | - | 2 | - | - | 1 | - | 1 | 2 |
| Química e Sociedade | 1 | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - |
| Relatos de Sala de Aula | 9 | - | 3 | - | - | 2 | 4 | 2 | 3 | - | - | 1 | 2 |

Legenda: EI = Educação Inclusiva; AEE = Atendimento Educacional Especializado; SRMF = Sala de Recursos Multifuncionais; TA = Tecnologia Assistiva; Ac = Acessibilidade; CA = Centro de Apoio / Instituições de Educação Especial; DA = Deficiência Auditiva / Surdos; TILS = Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais; DV = Deficiência Visual / Cegos; Baixa Visão; TEA = Transtorno do Espectro Autista / Síndrome de Asperger; TGD = Transtornos Globais do Desenvolvimento; Sdot = Superdotação / Altas Habilidades; Leg = Legislação sobre Educação Inclusiva

Fonte: Elaboração do Autor Principal

A formação de professores no contexto do ensino de química para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva à luz da Epistemologia Genética de Jean Piaget – O Foco deve estar no Aluno

Quando um professor da área de exatas está em sala de aula, geralmente, comunicação do professor ao aluno é mediada quase sempre pelo livro didático, vez ou outra, a partir do uso dos recursos didáticos disponíveis e/ou selecionados para uso em determinada aula.

Aportes da Epistemologia Genética a partir dos estudos de Piaget e seus colaboradores, determinam o processo de desenvolvimento cognitivo (inteligência) em termos lógicos ao compreender a natureza diversificada dos conhecimentos e os diferencia identificando-os como: social, físico, lógico-matemático. No contexto da formação de professores, estes conhecimentos podem ser assim organizados: I – referindo-se à construção dos conteúdos lógico-matemático pelos alunos, e a partir desta, surgem outras duas: II – quanto à mediação do professor nesta construção; e, III – quanto aos saberes necessários ao professor para realizar a mediação (NOGUEIRA, 2013).

A formação inicial e continuada em contexto do ensino de química à da Epistemologia Genética possibilita ao professor propor situações-problema, uma vez que o processo de aprendizagem de conceitos de química frequentemente tem sido explicado nos jogos por meio de teorias cognitivas, função simbólica (percepções e movimento), teoria da equilibração e mudança conceitual à ideia de “adaptação intelectual” que é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.

Neste sentido, a abordagem problematizadora e interacionista, fundamentada nos conceitos basilares da Teoria Piagetiana promovem aprendizagem escolar afetiva. Estamos falando acerca da aprendizagem atividade individual e dos esquemas cognitivos que são formados e se desenvolvem por meio da coordenação e da internalização das ações de um indivíduo sobre os objetos do mundo.

A contribuição do estudo de Andrade et al (2016) acerca da tomada de consciência, apresenta uma proposta pedagógica elaborada por meio de questionário, mapas conceituais e filmagens, tendo em vista apreender as percepções dos alunos acerca da compreensão dos conceitos da Teoria Piagetiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse levantamento foi possível identificar nas edições publicadas na Revista Química Nova na Escola (QNEsc) a partir de artigos e resumos/resenhas sobre como vem sendo discutida a

Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget no contexto do ensino de química. A referida Revista está destinada aos professores de química, que atuam intencionalmente na área de educação e que desenvolvem seus trabalhos direcionados ao ensino de química.

Ademais, por meio dos trabalhos inventariados, identificou-se a dificuldade de licencianda(o)s e professora(e)s no contexto do ensino de química, quanto à sua formação inicial e/ou continuada em compreender, para utilizar em suas práticas docentes, para estruturar suas aulas e para construir seu plano de ensino (organização de sequências de ensino/sequência didática) ancorado(s) na perspectiva Epistemologia Genética Piagetiana.

Sucintamente, entrelinhas, os trabalhos mapeados apontam para uma importante lacuna no que tange à formação inicial e/ou continuada de professores para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto do ensino de química, frente à isso nosso argumento é favorável à Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget com fundamento para as ações educativas e intervenções didático-pedagógicas, sendo, portanto, necessário a abordagem desta temática como foco de estudos dos pesquisadores e/ou presença dessa temática nas futuras publicações da Revista.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. A. P. de, BECKER, M. L. R., PAULA, R. J. de, BURNHAM, T. F., & VAINSTEIN, M. H. (2016). **A tomada de consciência da relação entre Organismos Transgênicos e Organismos Geneticamente Modificados: aprendizagem significativa entre estudantes de uma universidade pública no sudoeste da Bahia.** Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 16(1), 187- 214. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4343>

ABREU, Luiz Carlos de et al. **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo.** Rev. bras. crescimento desenvolv. hum. [online]. 2010, vol.20, n.2, pp. 361-366.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª reimp. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antonio Carlos Gil. - 6. ed.- São Paulo: Atlas, 2008. LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Menga Lüdke, Marli E.D.A.André. 12ª edição - Rio de Janeiro E.P.U., 2013

MOROSINI; M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NOGUEIRA C.M.I. **A Formação de Professores que Ensinam Matemática e os Conteúdos Escolares: Uma Reflexão Sustentada na Epistemologia Genética**. Vol 5 - Edição Especial - Set/2013 p.284-312

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360p.

_____ **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis:Vozes, 1971. 110p.

_____ **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____ **A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. In: Piaget. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 426p. (Os Pensadores).

_____ **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____ **A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta**. Trad. Fernando Becker; Tania B.I. Marques, Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993. Traduzido de: Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Human development, v. 15, p. 1-12, 1972.

----- **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.032](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.032)

O POTENCIAL DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS AUTISTAS: UMA ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS EM BOA VISTA/RR

SANTOS, Antônia Ivaneide Paulino dos

Pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva pela Centro Universitário Internacional - UNINTER, anto_neide@hotmail.com;

RAMOS, Ediane Sousa Miranda

Doutoranda do Curso de Educação Matemática e Ensino de Ciências da Universidade Federal de Londrina – UEL, edianesousa147@email.com;

CUNHA, Roseane Parente

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - PPGEC - Universidade Estadual de Roraima – UERR, roseaneparente@hotmail.com;

RESENDE, Sandra Helena da Silva

Especialista em Educação Especial pela Faculdade Integrada Simonsen - FIS, shgsresende@hotmail.com;

RESUMO

O presente estudo aborda aspectos que envolvem a Educação Inclusiva mais especificamente o trabalho com aluno autista. Busca evidenciar o potencial das Tecnologias Assistivas, e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem de alunos autistas matriculados em duas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Boa Vista RR. O estudo possui como problemática a seguinte questão norteadora: Como a Tecnologia Assistiva auxilia no desempenho do ensino e aprendizagem de alunos autistas no Ensino Fundamental dos anos finais de duas escolas de Boa Vista RR? E para responder a situação, tem como objetivo geral: demonstrar o potencial da Tecnologia Assistiva para o ensino e aprendizagem de alunos autistas. Nesse foco, a temática

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.032](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.032)

O POTENCIAL DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS AUTISTAS:
UMA ANÁLISE DE DUAS ESCOLAS EM BOA VISTA/RR

justifica-se, pela necessidade de apropriação de conhecimentos e de maiores esclarecimentos aos professores a respeito dos alunos autistas, que muitas vezes não são assistidos como deveriam, por falta de formação acadêmica ou até mesmo de estrutura física e pedagógica das escolas. Os pressupostos teóricos se fundamentam na vertente da importância de se levar em consideração vivência social, características em comum, o padrão e a extensão das dificuldades do aluno autista, tendo como base as ferramentas das Tecnologias Assistivas e autores como: Bez et.al., (2013); Santana (2005); Tunes (2010), etc. O encaaminhamento utilizado na pesquisa é de natureza qualitativa, por meio de pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário elaborado com 10 (dez) perguntas diretas. Em suma, constatou-se que a aprendizagem de um aluno autista é determinada pelas ferramentas metodológicas utilizadas e pelo modo como esse processo de ensino e aprendizagem é conduzido por todo o contexto escolar. Assim, ensinar ao estilo de aprendizagem por meio das Tecnologias Assistivas ao aluno autista pode trazer um impacto sobre o mesmo, podendo atender e processar a informação que são apresentadas.

Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma proposta de intervenção que teve como temática, os estudos sobre a Tecnologia Assistiva como base para o ensino e aprendizado de alunos autistas, traçando uma análise no Ensino Fundamental dos anos iniciais de duas Escolas em Boa Vista/Roraima, cuja linha de pesquisa esteve atrelada a Educação Especial, do Mestrado em Ciências de la Educação, da Universidade Internacional Três Fronteiras, Filial Asunción. Esse recorte de dissertação, provém das investigações que ocorreram no decorrer de todo o curso, demonstrando a importância singular que a abordagem da temática da Tecnologia Assistiva representa para a comunidade científica, professores, mestres, doutores e os demais membros da sociedade.

Nesse propósito, destaca-se que tal comunidade científica vem estudando o processo de ensino e aprendizagem desse público alvo, estabelecendo um amplo diálogo entre o professor com sua base curricular e o aluno com suas experiências de vida, trazendo as salas de aulas o universo de informações para serem trabalhadas a partir da utilização das Tecnologias Assistivas, como ferramenta tecnológica em potencial para o desenvolvimento de alunos autistas.

A presente investigação, buscou-se trabalhar com duas escolas no município de Boa Vista-Roraima, em virtude das escolas municipais seguirem um padrão de ensino e aprendizagem entre elas, da mesma forma em que as escolas particulares também mantêm um padrão diferenciado de ensino e aprendizagem. Tais escolas serviram de base para a coleta e análise dos dados e das descrições expostas provenientes de uma metodologia trabalhada para solucionar ou buscar repostas a problemática em questão.

Assim, o presente estudo justificou-se a partir da seguinte questão norteadora: Como a Tecnologia Assistiva auxilia no desempenho do ensino e aprendizagem de alunos autistas no Ensino Fundamental dos anos finais de duas escolas de Boa Vista RR? E para responder a situação problema, possui como objetivo: demonstrar o potencial da Tecnologia Assistiva para o ensino e aprendizagem de alunos autistas.

A partir desses pressupostos, compreende-se que esse movimento é amplo, importante e preciso desenvolver, possibilitar a

discussão de estudos sobre essa temática, visto que os detalhes do tema evidenciam sempre um outro estudo, demonstrando que existem inúmeras tecnologias possíveis para serem trabalhadas em sala de aula com o público de alunos com Necessidades Educacionais Especiais-NEE, dentre elas o autismo.

Por isso, compreender o processo de aprendizagem de alunos autistas é fundamental para a organização de métodos de ensino diferenciados que atendam de modo significativo as demandas desse público. Nesse ponto, os modelos de Tecnologias Assistivas, assumem relevante abordagem para a melhoria na comunicação e compreensão durante o ensino aprendizagem, pois, tais alunos precisam participar de um processo mais humanizado e contextualizado, conseguindo ter autonomia em seu desenvolvimento com o professor, os demais alunos, a família e a sociedade.

Nesse contexto, os dispositivos de Tecnologias Assistivas podem diminuir o isolamento dos alunos e permitir o desenvolvimento semelhante aos demais da sala de aula regular. Pois, para Bez (et al., 2013), a tecnologia de apoio, constitui e representa uma ferramenta que fornece um método para o aluno que está experimentando uma deficiência ou outro problema que participa de outra sala de aula.

Nesse propósito, a aplicação da Tecnologia Assistiva de apoio nas escolas para alunos classificados como tendo uma deficiência é necessária por meio de leis, tais como alunos com dificuldades educacionais, pode ser auxiliado a partir do manuseio bem planejado dessas metodologias e ferramentas. Como corrobora, Ribeiro (2005), que incontestavelmente as metodologias e tecnologias assistivas, têm grande relevância, produzindo um mercado econômico cada vez mais em potencial para a equipe pedagógica, pois, contribui para direcionar o trabalho docente em sala de aula com os alunos autistas.

Portanto, os itens que seguem abaixo descreverão acerca do material e métodos utilizados na pesquisa na tentativa de elucidar o fenômeno investigado, bem como apontar de modo reflexivo os principais resultados e discussões percebidos ao longo do estudo, e na seção de considerações finais, é apresentado um compilado das considerações e inferências organizadas ao final da pesquisa, bem como, verificar se os objetivos dispostos foram alcançados ao final.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma abordagem qualitativa que utilizou-se de aspectos metodológicos fundamentais para as respostas ao fenômeno envolvido na pesquisa. As ações que nortearam a investigação foram: seleção dos sujeitos; definição das variáveis do estudo; técnicas de coleta dos dados; análise dos dados e interpretação dos resultados; e etapa final de inferências.

Nesse contexto, pode-se considerar que: “A metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para a construção do conhecimento, com o propósito de comprovar e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade (PRODANOV, 2013, p. 14)”, ou seja, trata-se de um momento indispensável da pesquisa científica e envolve contextos teóricos e práticos na investigação.

Segundo Gonçalves, a metodologia “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa; sua finalidade é conhecer as diferentes contribuições científicas sobre o assunto que se pretende estudar” (2005, p. 58). Como resultado, sugere um referencial teórico substancial, onde o mesmo possa ser capaz de elucidar a dúvida apresentada quanto à utilização das Tecnologias Assistivas direcionadas aos alunos autistas. Os métodos utilizados nesta contextualização estão nas pesquisas bibliográficas e nas análises comparativas da pesquisa em campo.

De acordo com Trigueiro et. al., (2014), a pesquisa bibliográfica “(...) é a fase da pesquisa na qual se identificam os autores que estudaram ou estão estudando o tema em questão, para depois elaborar a revisão bibliográfica, que iremos discutir no item dos elementos textuais de um projeto” (et al., 2014, p. 14).

Dessa forma, é necessário que o autor busque analisar as fases que auxiliarão na identificação do objetivo de estudo, localização do ambiente especificado e obtenção das fontes, que após analisadas, fazem parte ou não do contexto trabalhado. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário elaborado com 10 (dez) perguntas diretas, para obtenção de informações sobre o assunto “Tecnologia Assistiva como base para o ensino e aprendizado de alunos autistas”, tendo como sujeitos da pesquisa 08 (oito) professores da Escola Municipal e 05 (cinco) professores da Escola Particular.

A pesquisa foi realizada, nas salas dos professores das respectivas escolas, ambiente onde grande parte dos professores se reúne no horário do intervalo entre as aulas. Para a análise e discussão dos resultados, para esse estudo será apresentado e discutido as 10 perguntas respondidas pelos professores:

Abaixo será descrito os dois momentos no qual aconteceu a pesquisa, bem como os procedimentos adotados ao longo da investigação do fenômeno:

- 1º passo: Aplicação de um questionário com perguntas diversas sobre a formação dos docentes que trabalhavam com alunos autistas, tecnologias assistivas, dificuldades individuais dos alunos e ensino-aprendizado. Esse passo foi realizado por meio da pesquisa quantitativa, onde as respostas foram quantificadas para separação das porcentagens das alternativas.

Foram elaboradas 10 perguntas diretas na entrevista, onde os passos seguidos para coleta de dados foram confiáveis e válidos para a produção desses conhecimentos, onde os mesmos foram coletados analisados de acordo com os problemas e os objetivos mostrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

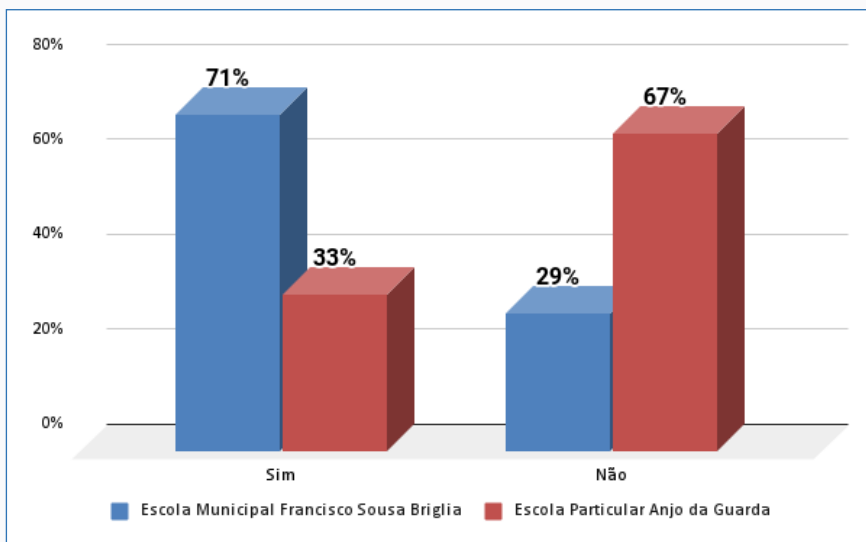
A aplicação dos questionários ocorreu aos professores que trabalhavam com alunos autistas de uma escola particular e outra municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constaando que o nível de formação docente variava desde a graduação até o mestrado, o que demonstrou que estes profissionais procuravam investir em sua formação continuada e permanente, como possibilidade de atender as demandas dos estudantes dentro do contexto escolar. Concordando com o descrito outrora, Lorenzato (2012) destaca que a mediação do professor e o uso que este faz dos meios que dispõe de conhecimentos e formação contínua, pode contribuir cada vez mais para potencializar o processo de aprendizagem dos alunos de modo significativo.

A seguir, será apresentado os resultados e discussões realizadas após a aplicação do questionário, com o intuito apontar

sobre a relevância das Tecnologias Assistivas, bem como enfatizar o potencial que estas desempenham no processo de ensino e aprendizagem com alunos autistas, em realidades de uma escola municipal e outra escolar particular, no município de Boa Vista-RR.

Ao questionar os professores entrevistados das duas instituições de ensino, se nos anos anteriores os mesmos já haviam trabalhado com alunos autistas. As respostas da Escola Municipal foram: 71% dos entrevistados informaram que sim. Esses professores atuaram com o número de 01 a 05 alunos, porém, já trabalhavam desde 2007 com esse público; e 29% dos entrevistados informaram que não, pois, esse é o primeiro ano de trabalho tais alunos, momento em que estão desenvolvendo o ensino e aprendizagem. Como enfatiza Zaqueu (2012), todo o ambiente educacional precisa ser projetado ou adaptado para todos os alunos terem oportunidades de sucesso, mesmo os que podem precisar de modificações e acomodações maiores em sala de aula.

Gráfico 1: Trabalho com os alunos autistas.

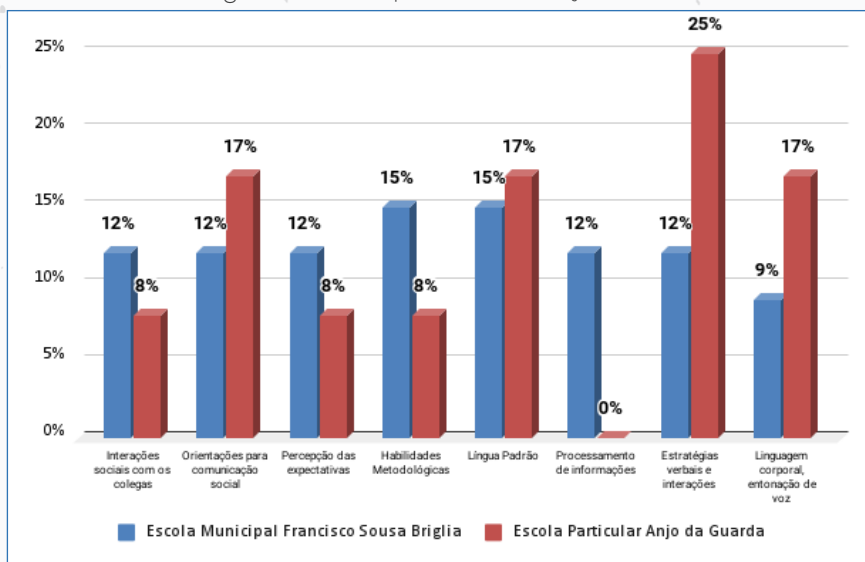


Fonte: autora, 2022.

Com base nesses dados, observou-se que a Escola Municipal já tem uma história mais prolongada no ensino e aprendizagem de alunos autistas, quando comparada a Escola Particular. Isso demonstra o desenvolvimento de aspectos inclusivos pela Escola

Municipal, do fomento pelos desenvolvimento de políticas públicas de inclusão, que tem como foco o ensino público.

Gráfico 02: Estratégias utilizadas para comunicação com os alunos autistas



Quando questionou-se aos professores, quais eram as estratégias utilizadas para comunicação com os alunos autistas, as respostas da Escola Municipal foram: 12% dos professores informaram que são as interações sociais e uso dos colegas como modelo de pares nas atividades da turma; 12% dos professores informaram que as estratégias são as orientações para os demais alunos seguirem nas comunicações sociais específicas com o aluno autista; 12% dos professores informaram que as estratégias estão na percepção das expectativas dos alunos autistas; 15% dos professores informaram que as habilidades metodológicas fazem toda a diferença na comunicação com tais alunos;

Em seguida, 15% dos professores informaram que as estratégias são disponibilizadas pela linguagem padrão que evidenciada aos alunos autistas; 12% dos professores informaram que as estratégias são evidenciadas pelo processamento de informações para leitura, escrita, cálculos e artes, desenvolvidos com os alunos autistas; 12% dos professores informaram que as estratégias são verbais para se comunicar e interagir com tais crianças; e por fim, 9% dos

professores utilizam a estratégia da linguagem corporal, entonação de voz e interpretação do outro.

Após tais percentuais, destaca-se ainda que, essa Escola Municipal também atua com jogos pedagógicos, terapia ocupacional, natação e música, porém, nem todos os professores trabalham com essas atuações a mais. Com relação a esses aspectos Tunes (2010) destaca que, é por vezes necessário desenhar um plano para a resposta imediata a um comportamento desse aluno, a fim de manter a garantia de sucesso. É essencial que todos os envolvidos com os alunos se preparem para reagir com seus comportamentos específicos de forma consistente.

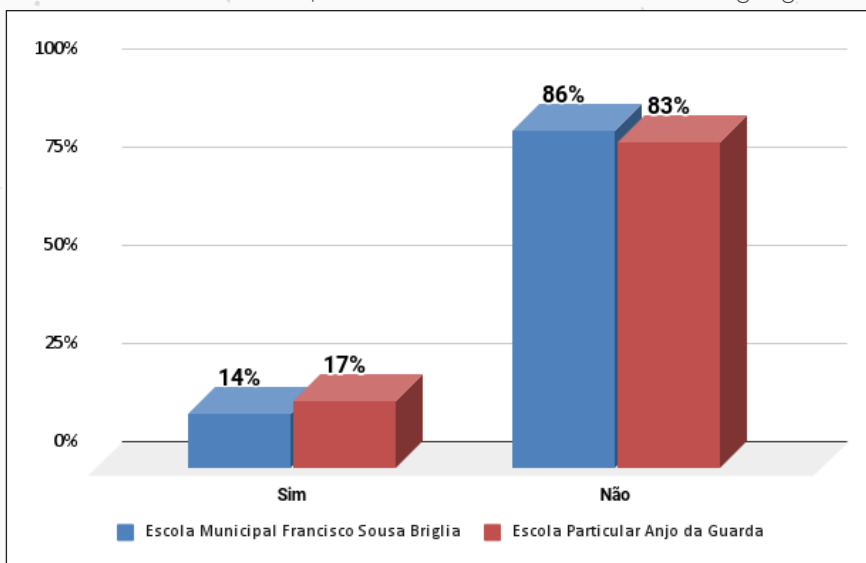
Porém, as respostas da Escola Particular foram: 8% dos professores informaram que são as interações sociais e uso dos colegas como modelo de pares nas atividades da turma; 17% dos professores informaram que as estratégias são as orientações para os demais alunos seguirem nas comunicações sociais específicas com o aluno autista; 8% dos professores informaram que as estratégias estão na percepção das expectativas dos alunos autistas; 8% dos professores informaram que as habilidades metodológicas fazem toda a diferença na comunicação com tais alunos;

Por conseguinte 17% dos professores informaram que as estratégias são disponibilizadas pela linguagem padrão evidenciadas aos alunos autistas; nenhum professor informou que as estratégias são evidenciadas pelo processamento de informações para leitura, escrita, cálculos e artes; 25% dos professores informaram que as estratégias são verbais para se comunicar e interagir com tais alunos; e por fim, 17% dos professores utilizam a estratégia da linguagem corporal, entonação de voz e interpretação do outro.

Quando foi questionado se os professores entrevistados trabalhavam na sala de aula apenas com o uso convencional da linguagem, as respostas das escolas foram bem semelhantes, para a Escola Municipal foram: 14% dos entrevistados responderam que sim, pois na maioria os alunos matriculados com autismo, possuía autismo leve, necessitando apenas do uso de gestos e linguagem para um aprendizado a mais; e 86% dos professores responderam que não, pois, para obter resultados e êxitos por parte do aluno autista são usados mecanismos diferenciados para facilitar a comunicação, avaliam-se os conhecimentos adquiridos pela

aprendizagem da leitura por meio do celular entre alunos com diferentes dificuldades de compreensão, para que o mesmo possa ter um maior grau de conhecimento e recursos disponíveis para sua aprendizagem.

Gráfico 03: Trabalho apenas com o uso convencional da linguagem



Fonte: autora, 2022.

Já as respostas da Escola Particular foram: 17% dos entrevistados responderam que sim, pois, o aluno compreende e acompanha turma igualmente; e 83% dos professores responderam que não, já que trabalham com a linguagem normal (convencional) e comunicação alternativa (gestual e uso de imagens para dar suporte à linguagem), figuras, objetos, livro varal, jogos confeccionados com materiais recicláveis, material dourado, alfabeto ilustrado.

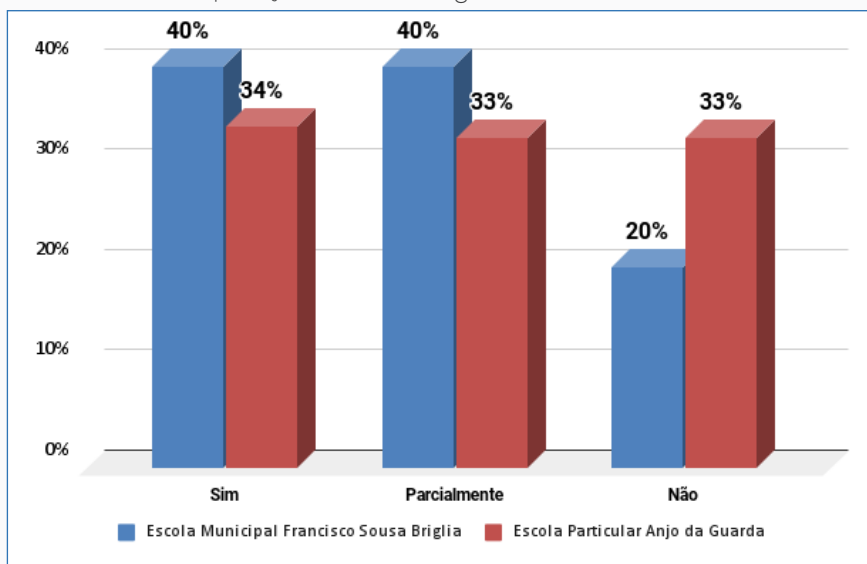
Nesse ponto, destaca-se um trabalho comprometido com aspectos que envolvem a inclusão escolar de ambas as escolas. Demonstrando que elas aproveitam todas as formas possíveis de interação com o aluno, sabendo que esse mesmo possui limitações acentuadas quanto as integrações sociais e comunicação.

Corroborando com esse aspecto, Baptista e Bosa (2007) apontam para a relevância dos planos planos escritos claramente, se adaptam no meio ambiente, com estratégias positivas e estratégias

reativas, de modo que todas as pessoas envolvidas com esse aluno possam manter uma abordagem coerente. Isto é particularmente importante na manutenção da coerência entre o ambiente escolar e a residência dos alunos.

Nesse viés, a sala de recurso multifuncional por meio do atendimento educacional especializado constitui um espaço significativo para o desenvolvimento de estratégias que possam minimizar as limitações do aluno autista, por meio das imagens diversificadas, natação, terapia ocupacional, celular e ferramentas da internet, linguagem visual e artística, ou seja, usam-se recursos tecnológicos e metodológicos existentes também na sala multifuncional, conforme o Plano de Atendimento Individualizado onde são estabelecidas e avaliadas para o uso dos alunos conforme a necessidade.

Gráfico 04: Aplicação das Tecnologias Assistivas durante as aulas



Fonte: autora, 2022.

A pergunta seguinte questionou aos professores se os mesmos aplicavam as Tecnologias Assistivas durante suas aulas. Dessa forma, obteve-se as seguintes respostas: da Escola Municipal foram: 40% dos entrevistados responderam que sim, já que aplicavam a pesquisa na internet e softwares por meio do computador, jogos pedagógicos e atrativos que prendam a atenção do aluno,

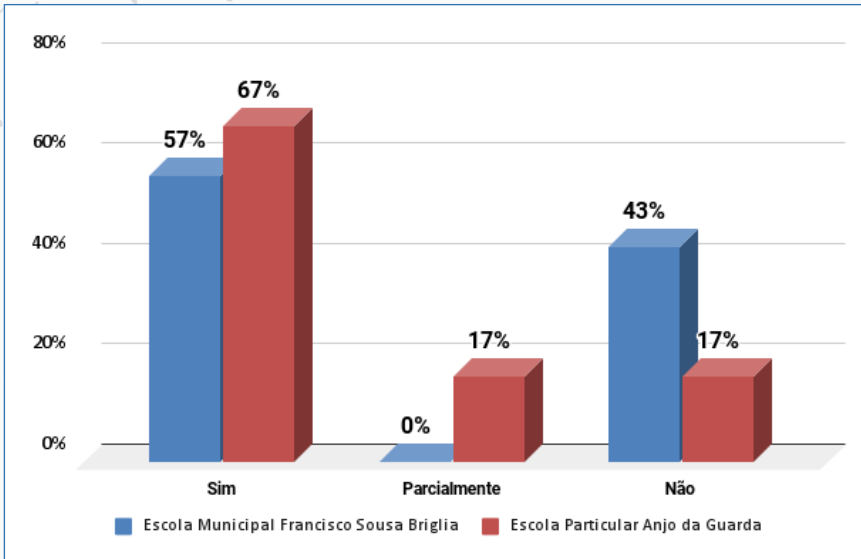
porque a sala possui um modelo de atendimento modelo de AEE que trabalha a aplicação de atividades diversificadas com o uso de Tecnologias Assistivas e acessíveis, onde ele aprenderram de forma dinâmica interagindo no contexto escolar; 40% entrevistados responderam que aplicavam parcialmente, pois, a pesquisa em softwares e jogos pedagógicos, porque é importante o aluno ter um acúmulo de conhecimentos melhorando seu nível de aprendizado; e 20% dos entrevistados responderam que não aplicam tais Tecnologias Assistivas na atualidade.

Já na Escola Particular as respostas foram: 34% dos professores informaram que sim, são elas as atividades adaptadas, jogos, materiais concretos, vídeos, figuras, fotos e cadernos adaptados; 33% dos professores informaram que parcialmente, pois, trabalham com o uso do tablete, músicas, reprografias e atividades do livro didático, com o uso da prancha de comunicação e jogos de memória, facilitando o aprendizado do aluno onde a diversidade oferecida facilita a inclusão e desperta a atenção dos alunos autistas nas atividades a serem executadas;

Seguidamente, 33% informaram que não aplicavam, porque o aluno acompanhava todo o conteúdo através do livro didático igual aos outros, sem a necessidade de diferenciá-lo na aula. Nessa direção, Santana (2005) e Bez (et al., 2013), concluem que as mudanças na população estudantil de alunos com necessidades especiais, como alunos com deficiência e questões linguísticas, que ocorreram em escolas nos últimos anos, terão impactos de mudanças nas metas de aprendizagem, nos métodos de ensino e nos meios de avaliação para todos os alunos.

Nesse foco, observa-se que os programas de preparação de professores, precisam garantir que sejam formados em áreas tanto científicas quanto específicas para Pessoas com Necessidades Especiais NEE e tecnologias de apoio, para que os mesmos tenham um relacionamento com uma Educação Básica de qualidade, pois, o ambiente educacional precisa ser planejado e adaptado para todos os alunos terem oportunidades de sucesso. Nesse propósito, de acordo com Tunes (2010) a identificação de estratégias como a Tecnologia Assistiva também servem para alterar os comportamentos e aprendizagem dos alunos.

Gráfico 05: Desenvolvimento da comunicação em alunos autistas



Fonte: autora, 2022.

Quanto foi questionado se os professores trabalham com o desenvolvimento da comunicação com os alunos autistas nas duas Instituições de Ensino, as respostas da Escola Municipal foram: 57% dos entrevistados responderam que sim, frequentemente, na aplicação da prática da leitura quando o aluno apresenta alguma dificuldade relacionada a sua comunicação, sempre que for trabalhado conteúdos específicos de aprendizagem se faz necessário aceitar o material de leitura para a construção concreta.

Porém, isso acontece repetindo as palavras pausadamente até chegar à perfeição, por meio de dinâmicas, brincadeiras, jogos educacionais e com o programa Dosvox, onde o fortalecimento da comunicação é essencial para o aluno com autismo, contudo, é imprescindível desenvolver atividades em pequenos grupos e pares para o uso de recursos concretos e fácil manuseio, dentre outras atividades.

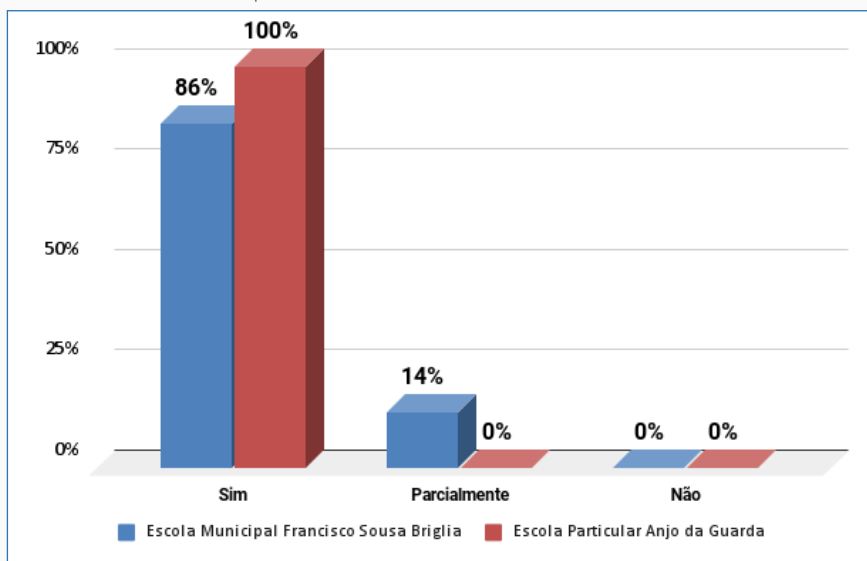
Dessa forma, melhora sua comunicação, a interação social e a aprendizagem, para minimizar as dificuldades desses alunos, e a necessidade que os mesmos tenham todas as suas habilidades trabalhadas. Devido a perda de interesse por atividades de longa duração deve haver a intercalação de atividades, que possam

motivar e inserir o aluno para a conclusão das tarefas; nenhum entrevistado respondeu parcialmente; e 43% dos entrevistados responderam que não por serem de grau leve.

Já as respostas da Escola Particular foram: 67% dos entrevistados responderam que sim, por meio da comunicação alternativa, estímulos, interação, redação, agendas de fotos com os colegas, mostrando figuras e livros para que o aluno desenvolva sua oralidade durante todos os momentos da aula, sempre que necessário, pois auxilia na comunicação e nas aulas, enriquece o aprendizado e é fundamental para a compreensão da importância e a necessidade de comunicar-se com os demais alunos; 17% dos entrevistados responderam que parcialmente, pois, os alunos desenvolvem sua linguagem no tempo de cada um deles; e 17% dos entrevistados responderam que não.

Observou-se que, mesmo utilizando mais da Tecnologia Assistiva, os alunos autistas da Escola Municipal desenvolvem um pouco menos sua comunicação, já na Escola Particular, o percentual aumenta, mesmo utilizando menos Tecnologia Assistiva. Essa variação pode estar na estrutura física da Escola, no convívio em uma ambiente familiar facilitador da comunicação, entre outros, fatores que não podem ser firmados completamente.

Gráfico 06: Apoio visual trabalhado com os alunos autistas



Fonte: autora, 2022.

Ao questionar aos professores entrevistados das duas Instituições de Ensino, se o apoio visual é trabalhado com os alunos autistas, a partir de então, as respostas da Escola Municipal foram: 86% dos professores informaram que sim, por meio da utilização de jogos coloridos, vídeos, recursos tecnológicos, com tais recursos os materiais conseguem contribuir para a aprendizagem do aluno autista, logo o apoio visual contribui com a manutenção da atenção dos alunos nas tarefas.

Para internalizar a aprendizagem e compreender melhor a aula ministrada, já que o aluno autista aceita esse tipo de apoio, se torna necessário que o aluno tenha esse contato para desenvolver as suas potencialidades, devido à necessidade que sentem da manutenção da atenção dos alunos nas tarefas escolares; 14% dos professores informaram que parcialmente, pois, ministram por meio de imagens através de percepção visual, dependendo da aceitação dos professores; e nenhum professor informou que não.

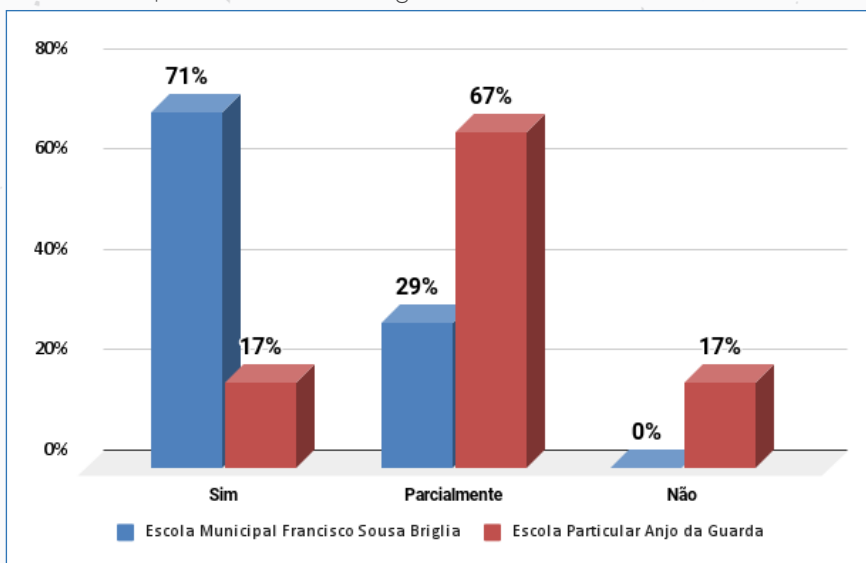
Já as respostas da Escola Particular foram: 100% dos entrevistados responderam que sim, pois, o apoio visual é trabalhado com os alunos autistas ocorre através de imagens e verbalização que veem nos livros, das imagens de atividades e materiais concretos, tudo isso, a serem realizadas com o uso da tecnologia, comunicação alternativa na sala de aula, no banheiro, no refeitório, na biblioteca, no pátio da Escola e em outros espaços.

Pois, com imagens, tais alunos autistas são ajudados a assimilarem mais as questões, através da visualização os mesmos conseguem realizar suas tarefas, sendo assim, o professor compreende como importante para o desenvolvimento do aluno o modelo concreto de apoio visual. Observou-se que o trabalho visual com os alunos autistas influencia na aprendizagem e na comunicação dos mesmos, porém, essa afirmação pôde ser percebida com as porcentagem evidenciadas, onde a Escola Municipal, mesmo tendo um percentual elevado, ainda ficou inferior à Escola Particular, que trabalha constantemente com o apoio visual

Questionou-se aos professores entrevistados, se a Tecnologia Assistiva capacita o aluno a cumprir as metas estabelecidas para o programa de educação, que não podem ser satisfeitas por causa de sua deficiência, as respostas da Escola Municipal foram: 17% dos professores informaram que sim, utilizando a internet, construção

de jogos variados e histórias com figuras diversas, frases, palavras, técnicas de desenhos, uso de tecnologias, construindo assim, com recursos diferenciados que proporcionarão ao aluno maior habilidade na hora da aprendizagem.

Gráfico 07: Capacidade da Tecnologia Assistiva trabalhar com alunos autistas



Fonte: autora, 2022.

Tudo isso porque trabalha para atender suas necessidades e é um recurso a mais para o aluno autista ser como um aluno sem o autismo, dessa forma, pode facilitar concretamente a assimilação dos programas de ensino da sala de aula, por serem inovadores e mais eficazes para a aprendizagem; 29% dos professores informaram que parcialmente, pois, tudo depende da aceitação do aluno para que ele melhore sua aprendizagem; e nenhum professor informou que não.

Já as respostas da Escola Particular, foram: 17% dos professores responderam que sim, porque o interessante é unir a teoria com a prática, pois, os recursos estimulam áreas do conhecimento onde eles vão desenvolvendo suas habilidades motoras e obtendo uma estimulação maior para seu desenvolvimento; 67% dos professores responderam que parcialmente, porque existem as limitações no apoio complementando o que a criança deve aprender, porém,

a Tecnologia Assistiva sem a orientação e preparação do professor não supre as necessidades, pois, os alunos possuem dificuldades de comunicação oral, e as imagens do tablet os ajudam a realizar sua rotina, mesmo assim, sem essa tecnologia não seria possível trabalhar com o aluno; e 17% dos professores responderam que não.

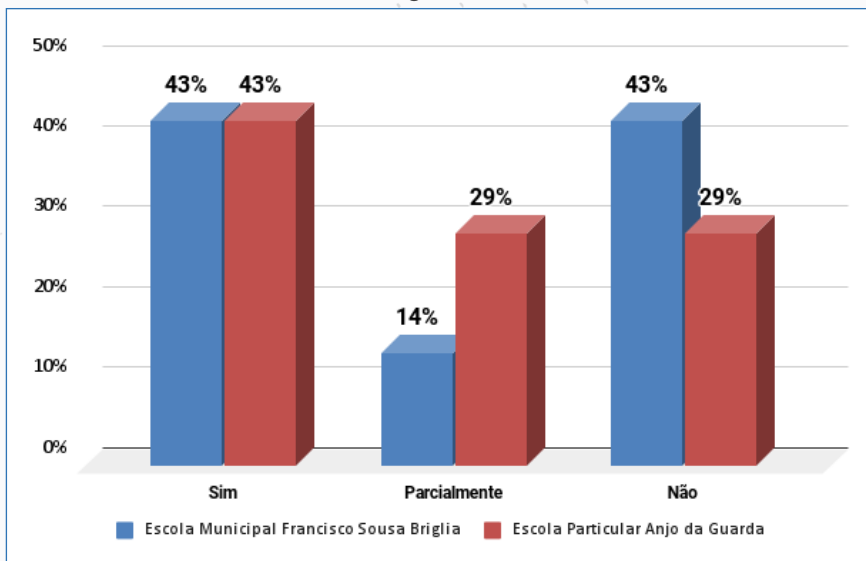
Observou-se que, dentre os professores das duas Instituições de Ensino, existe uma grande divergência entre seus pensamentos, pois, a grande maioria dos professores da Escola Municipal concordam plenamente que a Tecnologia Assistiva capacita o aluno a cumprir as metas estabelecidas para o programa de educação, suas demais porcentagens são menores, contudo, a maioria dos professores da Escola Particular concorda parcialmente que a Tecnologia Assistiva capacite o aluno dessa forma.

No gráfico 8, foi questionado aos professores entrevistados, se os alunos precisavam da Tecnologia Assistiva para serem envolvidos no currículo geral, incluindo a participação nas avaliações, as respostas da Escola Municipal, foram: 43% dos professores informaram que sim, se forem adaptadas as avaliações com recursos diferenciados de maneira que o aluno possa fazer, pois, com materiais diferenciados, os mesmos conseguem participar das avaliações, já que o professor é quem verifica as interpretações dos alunos; 14% dos professores informaram que parcialmente, já que o mesmo se adapta a necessidade do aluno autista, para uma melhor compreensão, pois, o Programa Alfa e Beto utilizado no sistema de ensino municipal não prevê essa possibilidade; e 43% professores informou que não, pois, o programa não dar abertura para isso e o aluno não precisa, pois, o relatório é bimestral;

Já as respostas da Escola Particular, foram: 43% dos professores responderam que sim, através do que foi trabalhado em sala de aula, pois, o aluno autista só desempenha aquilo que lhe é agradável, com adaptações, linguagem clara, escrita objetiva e textos ilustrados, através da troca de tablets e celulares conseguindo realizar as tarefas, pois, sem essa troca o aluno se torna disperso; 29% dos professores responderam que parcialmente, porque dependendo do aluno, irá enriquecer o aprendizado, porém, para alguns alunos termina ocorrendo um atraso ou uma regressão da aprendizagem; e 29% dos professores responderam que não, pois, se

o aluno for trabalhado durante as aulas, ele não terá dificuldade nenhuma nas avaliações.

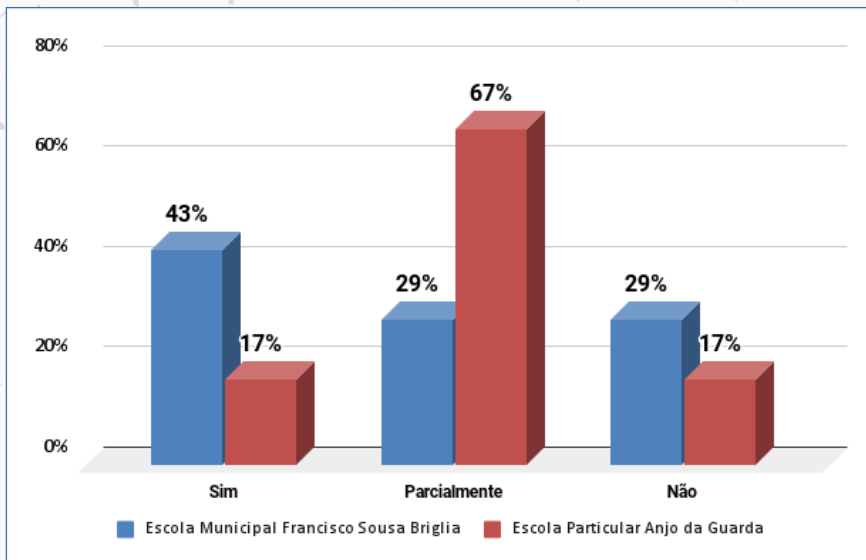
Gráfico 08: Necessidade da Tecnologia Assistiva para os alunos serem envolvidos no currículo geral e avaliações



Fonte: autora, 2022.

Se comparada as duas Instituições de Ensino, é possível destacar que ambas têm a mesma compreensão quando se refere a resposta sim, pois, quase metade dos professores das duas Escolas concordam que os alunos precisam ser envolvidos no currículo geral e avaliações. Já as respostas parcialmente e não, expressaram diferenças nos pensamentos dos professores questionados. Como aponta Bosa (2002) e Camacho (2003) para a necessidade de uma abordagem curricular, de modo a dar espaço para estratégias que farão os alunos autistas bons na compreensão da comunicação alternativa; os currículos das instituições onde os professores são treinados devem ser tão amplos com a base para englobar as estratégias que promovam habilidades metodológicas, os professores devem ser incentivados a adotarem metodologias que complementem as alternativas e as estratégias para os métodos de ensino.

Gráfico 09: Necessidade da Tecnologia Assistiva para comunicação aumentativa



Fonte: autora, 2022.

Quando tais Instituições de Ensino foram questionadas a respeito da necessidade da Tecnologia Assistiva para comunicação aumentativa para os alunos autistas, as respostas da Escola Municipal foram: 43% dos professores responderam que sim, por meio de jogos diversificados e lúdicos para evoluírem brincando; 29% dos professores responderam que parcialmente, para as linguagens mais confusas, utilizando vídeos, internet, jogos online, pois, mesmo com a comunicação oral desenvolvida, o aluno requer da comunicação aumentativa um melhor desempenho da linguagem; e 29% dos professores responderam que não, pois, o grau do autismo é leve, onde o aluno consegue se comunicar.

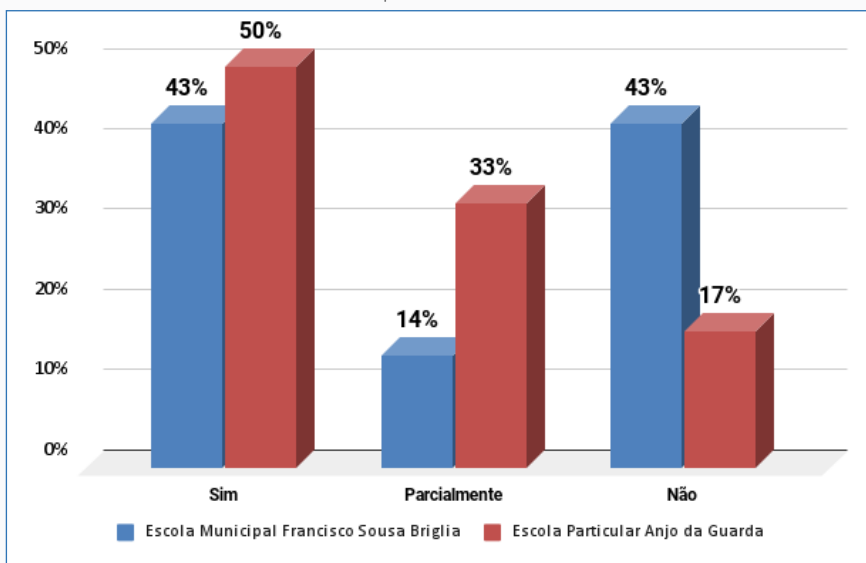
Com relação as respostas da Escola Particular, quanto à necessidade da Tecnologia Assistiva para comunicação aumentativa para os alunos autistas, foram: 17% dos professores responderam que sim, sendo as organizações de rotinas, sequência visual do que fará durante o dia, entre outros, pois, o aluno necessita de diversos estímulos para aprender, como todos os demais de sua sala de aula; 67% dos professores responderam que parcialmente.

Embora não tenham apoio da família do aluno, utiliza-se apenas o tablet para auxiliar o aluno nas tarefas, pois, é através do

uso do tablet que as limitações do aluno conseguem ser supridas parcialmente e o mesmo consegue realizar algo na sala de aula, porém, muitas vezes o aluno se prende apenas na tecnologia, sendo benéfico seguir com esses meios para auxiliar na comunicação, mesmo assim, o aluno autista não precisa de recursos metodológicos para desenvolver sua oralidade, dessa forma, por muitas vezes até mesmo em casa com o estímulo dos pais conversando com ele, é possível estimular sua oralidade; e 17% dos professores responderam que não é necessária a Tecnologia Assistiva para comunicação aumentativa entre os alunos autistas.

Compreende-se que a necessidade da Tecnologia Assistiva para comunicação aumentativa é essencial para os alunos autistas, porém, a Escola Municipal diverge da Particular, pois, o maior percentual para a Municipal está na resposta sim, evidenciando que a comunicação aumentativa é necessária, já na Escola Particular o maior percentual está na resposta parcialmente, demonstrando que existe uma diferença substancial entre os alunos autistas, metodologias e didáticas para a comunicação aumentativa.

Gráfico 10: Necessidade do uso da Tecnologia Assistiva para um melhor aprendizado



Fonte: autora, 2022.

Ao questionar aos professores se os alunos precisavam usar os dispositivos de Tecnologia Assistiva em casa ou na comunidade para alcançar um melhor aprendizado, as respostas da Escola Municipal foram: 43% dos entrevistados responderam que sim, através da participação dos pais, sendo conscientizados que através da tecnologia o aluno autista terá um melhor aprendizado. De acordo com os mesmos, os pais são os grandes aliados dos professores na educação dos filhos, onde por meio de todos os envolvidos fica mais propício haver desenvolvimento, que são instrumentos diferenciados e atrativos, fazendo parte do mundo deles; 14% dos entrevistados responderam que parcialmente; e 43% dos entrevistados responderam que não, pois, as que são aplicadas na escola são apenas para melhoria do processo de ensino aprendizagem dos conteúdos.

Já as respostas da Escola Particular para saber se precisavam usar os dispositivos de Tecnologia Assistiva em casa ou na comunidade para alcançar um melhor aprendizado, foram: 50% dos entrevistados responderam que sim, pois, o aluno autista se torna disperso por muitas vezes agressivo se a rotina não for seguida, sendo essencial que o aluno utilize a Tecnologia Assistiva com sua família para poder manter uma aprendizagem real e ajuda a melhorar a interação, sendo assim, é através desse uso que o aluno consegue realizar algo em sala; 33% dos entrevistados responderam que parcialmente, pois, precisam da utilização de tablet, computador, celular e etc., dependendo muito da aprovação dos pais, usando alguns dispositivos para melhorar na aprendizagem; e 17% dos entrevistados responderam que não, pois, dependendo do grau o autista consegue aprender sem a necessidade dos recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, foi possível compreender que a implementação da Tecnologia Assistiva, contribuiu para que os alunos autistas continuassem o seu processo de ensino e aprendizagem de modo satisfatório, bem como avaliar seus próprios interesses e estilo de vida, para determinar as maneiras pelas quais obtêm parte das informações sobre o ambiente que o cerca, pois, quando um aluno autista consegue ler um livro, ele entende o texto que é

complementado com figuras, enquanto pode ser difícil ouvir uma gravação do livro em áudio. Assim, tais alunos conseguem ser fortes aprendizes visuais. No que diz respeito à aprendizagem sinestésica, existem alunos bons em desmontar objetos para aprender como funciona por dentro.

Foi compreendido ao final do estudo, que um estilo de aprendizagem pode afetar a forma como um aluno executa sua aprendizagem em um ambiente educacional, onde as escolas particulares e municipais, geralmente exigem a aprendizagem autista. Usando essa lógica, se o aluno autista não consegue ter uma boa aprendizagem, as Tecnologias Assistivas tendem a melhorá-lo na escola. Ressalta-se que os alunos autistas podem ter ocupações que envolvem o processamento de informações visuais, assim, conseguem crescer com talentos especiais como artistas, arquitetos, classificadores de peças de fabricação, entre outros.

Na investigação, ficou evidente que os alunos autistas no Ensino Fundamental são mais propensos a gostarem de apenas um estilo de aprendizagem. Ao observá-los, poucos são capazes de determinar o seu estilo de aprendizagem primário. Dessa forma, se um aluno autista gosta de olhar para livros por causa das imagens, assistir televisão com ou sem som, e olhar vagarosamente para pessoas e objetos, é exatamente o que deve ser trabalhado com ele. Todavia, uma vez que a aprendizagem de um aluno autista é determinada, consta-se com a modalidade de ensinar, podendo aumentar significativamente a probabilidade da sua aprendizagem. Se as escolas particulares ou municipais não tiverem certeza do estilo de aprendizagem que um aluno deverá aprender, então a melhor maneira de ensinar será a utilização da Tecnologia Assistiva.

Portanto, é necessário que as escolas eduquem seus alunos com autismo, sempre que possível nas salas de aula de educação geral (RIBEIRO, 2005; DUTRA, 2005). Os planejamentos para as aulas devem considerar desenvolvidos por uma equipe de pessoas, incluindo professores, administradores, conselheiros, pais, especialistas e por vezes o aluno.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e Educação: Reflexões e respostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BEZ, M. R.; ZAMPERETTI, B. de F.; PASSETRINO, L. M. SCALAWEB: **Desenvolvimento módulo narrativas visuais**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS, 2013.

DUTRA, L. C. **Pastoral da Inclusão: pessoas com deficiência na comunidade cristã**. São Paulo: Loyola, 2005.

GONÇALVEZ, H. de A. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

RIBEIRO, J. M. de L. C. **A criança autista em trabalho**. Rio de Janeiro: Letras, 2005.

ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Parto Alegre: Artmed, 2016.

SANTANA, A P.; BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. **Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações**. São Paulo: Plexus, 2005.

TRIGUEIRO, R. de M.; RICIERI, M.; FREGONEZE, G. B. BOTELHO, J. M. **Metodologia Científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

TUNES, E. BARTHOLO, R. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: Edufscar, 2010.

ZAQUEU, L. C. C. **Política Educacional Inclusiva I. Disciplina na Modalidade a Distância**. São Luiz, 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.033](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.033)

A INCLUSÃO COMO DESAFIO E SEUS OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE ALGUNS ACHADOS EMPÍRICOS

Elton André Silva de Castro

Psicólogo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e docente do IFPE – campus Afogados da Ingazeira no curso de Licenciatura em Computação, elton.castro@afogados.ifpe.edu.br.

RESUMO

Este trabalho desenvolve algumas reflexões sobre a inclusão de uma menina com idade inferior a seis anos, com paralisia cerebral (PC) em uma pré-escola da rede pública de Maceió. Os dados empíricos que sustentam estas reflexões resultaram de pesquisa aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa. A partir de videografações das interações entre os sujeitos realizou-se a análise microgenética recortando as significações das suas ações e diálogos. Realizaram-se também realizadas entrevistas com profissionais que atuaram com as crianças, compreendidas a partir de Análise de Conteúdo por temas identificados. Tomou-se como referência as perspectivas da professora regente, da auxiliar de sala que atuava com a criança com PC e da professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Percebe-se como há intensa circulação de significados entre as profissionais quando focalizam a prática docente com a criança com PC. O planejamento cotidiano do ensino guiado por diretrizes da secretaria de educação municipal foi percebido como engessado e atingindo a autonomia docente: o caso do brincar como a tarefa primordial guiando a prática docente na pré-escola sofreu rejeição e desconfiança em seus efeitos de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento

das crianças. As interações entre as profissionais e a crianças com PC revelaram não apenas a paulatina desmistificação da condição de vulnerabilidade deste sujeito como também do alcance das intervenções pedagógicas a ela dirigidas. Verificou-se que o modo com que se vivencia e compreende a inclusão sinaliza retóricas que ressignificam, esvaziam e/ou mistificam potências e autorias de pensamentos e de ação docentes. Relatos das professoras configuram a imagem de um profissional demandado constantemente a formular as condições materiais e semióticas para que processos de aprendizagem e desenvolvimento promovam os sujeitos a serem incluídos. A precarização do trabalho docente se avizinha e concorre para a sobrecarga destas demandas, impactando também suas identidades como docentes.

Palavras-chave: inclusão, deficiência, docência, significação, subjetividade docente.

INTRODUÇÃO

Alguns pesquisadores que se dedicaram à temática da inclusão em classes regulares destacam o necessário diálogo direto com os sujeitos com deficiência, a necessária análise do contexto da sala de aula e do encontro com o professor, que se combina aos outros elementos da vida institucional das escolas, portanto, defendendo a ampliação do alcance analítico para além do contexto da sala de aula; outros estudos destacam-se pela ênfase na compreensão das interações criança-criança para compreender dinâmicas de significações e novas produções de sentido que conformem padrões de desenvolvimento (PADILHA, 2000; YAZLLE, AMORIM, ROSSETTI-FERREIRA, 2004; CAVALCANTE, FERREIRA, 2011; CAVALCANTE, 2011, PLETSCH, 2010; GLAT, PLETSCH, 2011).

Sabemos que, para Vygotsky (1927/2004; 2012b) há, na escola, esta potencialidade para a promoção da mudança que decorre da intervenção pedagógica. Portanto, falamos em algo que se realiza num contexto específico com efeitos que singularizam processos: sujeitos com deficiência tem sua trajetória de desenvolvimento guiada pela compensação, que requisita o mesmo substrato e as mesmas vias de mediação simbólica que configuram as chamadas trajetórias típicas de desenvolvimento (PADILHA, 2000; NUERNBERG, 2008; VYGOTSKY, 1931/2012c).

Nas interações da sala de aula, surgem zonas de produção de sentido (GONZÁLEZREY, 2003) de possibilidades de significação, que lançam os sujeitos em fluxos interacionais – comunicativos – simbólicos, conformando práticas pedagógicas e percursos de aprendizagem e desenvolvimento. Compreendemos interação social como categoria teórica e empírica que se refere a um processo de regulação entre indivíduos da mesma espécie, onde um comportamento é regulado pela presença do parceiro interacional, ocorrendo quando há a compreensão do comportamento do outro. Numa situação interacional, o comportamento de determinado sujeito será situado em sua relação com o outro parceiro. (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999).

A análise de parte da literatura científica tem permitido afirmar que há uma aproximação cada vez maior do reconhecimento e da abordagem do sujeito enquanto categoria teórico-empírica

(GONZÁLEZ-REY, 2002), que pode possibilitar redescritções e o estabelecimento de referenciais que investigam, tanto a possibilidade do sujeito narrar à experiência de si (BRUNER; WEISSER, 1995; BOSI, 1994; OLIVEIRA; REGO; AQUINO; 2006; FONTE, 2006) quanto produzir efeitos, através das interações, no outro-social com quem compartilha a cultura e os saberes da realidade (GIL, 2009; MOREIRA, 2009; BROWN; DODD; VETERE, 2010; PADILHA, 2000).

As práticas pedagógicas implicam os sujeitos e promovem impactos em suas subjetividades, as práticas pedagógicas participam, oferecem e impõem possibilidades de constituição dos sujeitos. Rossato, Matos e Paula (2018, pág 2) afirmam que:

A constituição da subjetividade do professor tem sido, por vezes, relegada a um segundo plano ou mesmo ignorada no cotidiano escolar e nos processos de formação inicial e continuada. Compreender como a subjetividade se constitui e se expressa nas ações e relações pedagógicas do professor possibilita colocar em evidência elementos que extrapolam o conceito de 'prática pedagógica' – concebida tradicionalmente como conjunto de atividades a serem desempenhadas no exercício da profissão docente.

O posicionamento dos autores ressalta o caráter de conseqüente esvaziamento da complexidade das práticas pedagógicas e, acrescentamos, quando reduzimos o fazer pedagógico a um conjunto de ações prescritivas e discursos que estabelecem olhares que romantizam a natureza complexa das dinâmicas das instituições educacionais pautando práticas, forjando visões e produzindo distorções que soam condizentes com planos e modelos de forjar sujeitos dedicadas a um fazer salvacionista e messiânico. Ignorar o modo com as experiências cotidianas impactam os docentes é destituí-los de sua condição humana que atribui, sofre, cristaliza-se, nega, é conduzido e resiste aos investimentos simbólicos que povoam os processos de interação social experimentados no cotidiano das escolas.

Acrescentam os autores:

O desenvolvimento constitutivo da subjetividade do professor é resultado da complexidade relacional vivenciada em sua trajetória de vida onde passado

e futuro dialogam permanentemente com o presente na tensão dos consensos e contradições entre a subjetividade individual – resultado do seu processo histórico de produção subjetivas – e a subjetividade social – produzida nos diferentes grupos de pertencimento como família, a própria escola, religião, amigos, etc. Os sentidos subjetivos constituem-se de forma dinâmica, por vezes até contraditórias, nas ações e relações que mobilizam a dinâmica simbólico-emocional do indivíduo. Esses sentidos constituem o modo como as experiências configuram-se subjetivamente, a exemplo da própria profissão. A profissão como uma configuração subjetiva, é uma construção dinâmica que, ao mesmo tempo em que contribui para a produção de novos sentidos subjetivos, é movimentada por eles num processo recursivo. Nesse sentido, a profissão como uma configuração subjetiva constitui o que tradicionalmente chamamos de identidade do professor (ROSSATO, MATTOS E PAULA, 2018, pág 6).

A identidade do professor não é um produto estático, modelado quando da graduação ou nas ações de formação continuada, a identidade do professor é processo dinâmico mediado por dimensões simbólicas, institucionais, históricas, culturais e sociais que são produzidas e emergem ao longo do tempo significado e vivenciado no cotidiano das práticas pedagógicas. Ao afirmarem que a “profissão é uma configuração subjetiva”, os autores colocam no centro das suas análises a dimensão do sujeito, sua autonomia e autoria de pensamento e ação frente as práticas políticas-institucionais-culturais que submetem e impõem modelos de pensar de ser afetado e de agir no cotidiano da vida.

Pimenta e Anastasiou (2002, pág. 77) consideram que:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

O “modo de situar-se no mundo” é dependente do conjunto que valores que, podemos afirmar, dão sentido por ancorarem

modos de capturar em palavras o conjunto de sensações e afetos mobilizados no cotidiano. As autoras ressaltam o caráter de ator e autoria, portanto, lançam uma perspectiva de promoção da autonomia dos sujeitos frente às demandas que os impactam na operacionalização do trabalho cotidiano.

Não há como negar as contradições do fazer pedagógicos atravessados por múltiplas dimensões que configuram a realidade cotidiana da educação. Os recortes teóricos apresentados serão rearticulados e darão vez a novos autores e autores para tomar os dados empíricos como fontes de ilustração ou caminhos de mediação das subjetividades de docentes frente aos desafios de incluir e sofrer os efeitos de discursos de práticas que a todo instante podem calar vozes ou distorcer ricos saberes em processo de elaboração. A docência vista como ato de responsabilizar-se pelo outro contrasta com a distância entre a realidade cotidiana do fazer pedagógico, a inclusão passa a configurar-se como prática quase exclusivamente percebida como responsabilidade do professor que reage ou resiste a propostas pedagógicas de caráter prescritivo ou pouco claras em seus fundamentos e finalidades.

METODOLOGIA

Laura, a criança, aqui denominada de sujeito focal é aluna matriculada numa escola de educação infantil da rede pública municipal de Maceió (Alagoas). Este estudo foi realizado num recorte longitudinal, num período de 6 meses. Utilizamos filmadora digital como equipamento para registrar as observações das interações entre sujeitos no contexto da sala de aula, sempre focalizando o sujeito focal e os seus parceiros de idade e adultos com quem interagiu.

O material empírico resultou, entre outras técnicas, da observação videogravada das atividades pedagógicas registrando as interações de dezesseis crianças e professoras, procedendo recortes por episódios, analisados numa perspectiva microgenética (MEIRA, 1994), buscando inferir as significações que são produzidas nas interações entre parceiros no contexto empírico da sala de aula. A partir dos registros videográficos, foram recortados, descritos e analisados episódios interacionais, baseando-se nas propostas de

Gil (2009), Pedrosa e Carvalho (2005) e Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002).

O projeto e pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, registrado sob o número CAAE 41857715.5.0000.5208 e obteve Parecer Final favorável. Todos os sujeitos adultos obtiveram informações fundamentais referentes à pesquisa e autorizaram o seu desenvolvimento. Os responsáveis legais das crianças também autorizaram esta investigação. A presença do pesquisador durante todo o período considerou o respeito como princípio ético no trato com todos os sujeitos.

Adotando uma situação de entrevista semi-estruturada, portanto sem um roteiro de perguntas a ser seguido com rigidez, foi possível construir caminhos alternativos na exploração de temas e experiências relatadas que emergiram nas falas das professoras e familiares de Laura. Yin (2016) lembra que as entrevistas podem se constituir na prática mais frequente de produção de dados em pesquisa qualitativa. As entrevistas constituíram um conjunto de informações que foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 1991), adotando a categorização das informações por temas que emergiram em seus diversos momentos e foram congruentes aos objetivos do estudo.

A seguir o leitor observará um quadro demonstrativo apresentando os sujeitos participantes da pesquisa, suas identificações e em quais situações eles se inserem na investigação.

| Nome do sujeito | Momento de participação |
|---|---------------------------------------|
| Mônica – professora cuidadora | Registros videográficos e entrevistas |
| Tânia – professora | Registro videográficos e entrevistas |
| Célia – professora da sala de AEE | Registro videográfico e entrevistas |
| Laura (4;10)24, Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6), Paulo (4;3), Lúcio (4;11), Lívia (4;4), Norma (4;2), Maria (4;9), Linda (4;6), Fabiana (4;9), Luna (4;7) e Lucas (4;3). | Registros videográficos |

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adiante o leitor terá acesso a alguns excertos empíricos que contituem rápidos relatos de alguns recortes de episódios de

interação (EP) e trechos das entrevistas realizadas e articulações às referências teóricas que possibilitam a compreensão destes achados. Serão apresentadas algumas sínteses analíticas que pretendem desenvolver considerações sobre: 1) o modo como os outros sociais de Laura a situam em suas significações; 2) as formas de mediação nas interações criança-crianças e adulto-crianças; e 3) considerações como Laura se situa intersubjetivamente com relação aos seus outros sociais. É importante que o leitor leve em consideração que algumas significações se modificaram ao longo do tempo, em certa medida estas alterações ganharão destaque.

Laura, como todo sujeito humano, tem uma história que pode ser contada. Ela era saudável, teria nascido “sadia. Só que devido aos maus tratos da mãe, né? Então, ela de repente (...)” torna-se outra Laura. Aquele bebê se tornou a menina que irá impactar a vida de uma família, que chegará a uma escola e será um desafio às práticas pedagógicas. O ponto de origem da paralisia cerebral será objeto de questionamentos à médica que, ouvindo sua história através de sua família, lança hipóteses que possam explicá-la. Sua trajetória é de alguém que perdeu a saúde (EN). Com Tânia, Laura é a criança que sofreu negligência e foi salva por outra mãe, àquela a quem ela qualifica como “uma santa”. As quedas sofridas que “machucaram muito” se associam ao “banho inadequado”.

A vida que se seguiu só foi revista quando ela “não começou a andar, nem sentava” (EN). Por não ter praticamente nenhum movimento, ela é “praticamente um vegetal”. O primeiro encontro com Laura é marcado como “assustador”. Tratando do seu desenvolvimento, Tânia diz que ela possui um imaginário e o colocou em funcionamento quando leram juntas um livro. Falando do desenvolvimento de Laura, Mônica segue procurando palavras que possam dar conta do modo como ela a compreende. Tenta encontrar “um adjetivo que seja sem...” para complementar a apreciação que faz da criança, mas o que lhe vem a mente ela não pode usar, pois seria muito forte. “E o melhor é não dizer”. Conclui dizendo que ela (Laura) “não ajudava muito”.

Para Mônica, a história de Laura é “tocante” e explica porque ela “é assim”. Uma história tocante produz um modo de lidar com Laura, explicar o que lhe aconteceu parece não ser fundamental, sua declaração de que ela “é assim” parece bastar. Em Mônica, o

que fazer para além do que Laura se apresenta, do que se tornou, surge como eixo de uma prática com uma garota que traz “encantamento” em suas experiências na escola (EN). As significações que se operam quando Mônica tenta exprimir sua visão de Laura demonstram transformações complexas que se relacionam ao modo como ela atua com a criança. As significações demarcam momentos em que sua prática e concepção mudam com relação a Laura.

Em Célia, Laura é um referente pedagógico: o que deve ser feito para lidar com ela, quais parâmetros devem ser adotados constituem um desafio que ela vai lidando “na prática” como professora da AEE. Fred¹, durante certo tempo, é seu referente na escola quando pensa em Laura e quando fala dela para mim. Laura, para os adultos, é um sujeito que existe enquanto uma perda de um potencial de saúde, seu resgate para a vida é sacralizado, o primeiro contato com ela é impactante, a ponto de ser assustador; sob efeito de um encantamento muda a perspectiva de uma professora na educação de uma criança com paralisia cerebral, desafia o saber pedagógico e faz com que se aprenda na prática aquilo que não se sabe ainda. Laura desafia os outros, ela apresenta-se como um desafio para cada um.

Para as crianças, Laura surge – em uma rápida referência na entrevista com Mônica – como um “bebê, porque ela supõe que os adultos se referiram a ela desta forma diante das crianças. Nos episódios, Laura ganha uma multiplicidade de significações. Observando a atuação de Mônica ao ensinar Laura a segurar o lápis, Vitória e Rita dirigem-se a ela para, respectivamente, colaborar no treino do lápis e reforçar que o monopólio de quem deve ensinar Laura pertence a Mônica quando manda Vitória voltar para a cadeira dela. Laura é àquela que deve ser tranquilizada nas atividades pedagógicas, Rita interage com ela pedindo que ela fique calma (EP 1). Rita atua espelhando Mônica, reforçando que Laura deve se acalmar. Estar calma é condição para aprender. Laura é capaz de morder e o registro fotográfico no celular de Mônica é interpretado por Vitória como sinal desta intenção (EP 3).

1 Criança com nanismo que estudara na escola anteriormente.

Neste mesmo episódio, Bárbara é repreendida por Tânia por ter feito barulho e ter provocado susto em Laura: ela também se assusta. Rita assume o papel de quem pode ensinar a Laura e, interagindo com ela, toma a prancheta onde está fixada a folha de papel e leva a mão dela fazendo-a tocá-lo (EP 6). Mônica retira a mão de Laura de cima do papel, como que interrompendo o fluxo interacional. Rita ultrapassa o impedimento de Mônica e apresenta sobre a mesa os desenhos que ela e Laura produziram. Laura é a parceira com quem se atua conjuntamente. Laura fica eufórica e sua alegria é verificada pelas crianças (EP 9).

Na hora da roda, Tânia questiona quem quer ouvir a história. Recebendo um estridente “Eu!” ela chama a atenção das crianças para que falem baixo. Maria afirma que Laura gostou. Laura é também àquela que compartilha da alegria junto com as outras crianças. Ela também é aquela que silencia (EP 11). Numa situação marcada pela tensão, todas as crianças que estão na roda são dirigidas por Tânia e devem abordar Laura seguindo suas prescrições. Laura, buscando observar os objetos que lhes chegam, acompanha o grupo em silêncio. Laura também é capaz de recusar participar de uma atividade (EP13). Numa atividade de pintura, mesmo insistindo que ela possa pintar, Laura não colabora segurando o lápis com Mônica. É Luna quem reconhece a negativa de Laura. As significações que surgem nos episódios são produzidas nas interações criança-criança e adulto-criança.

Nos trechos apontados anteriormente, Laura é um referente das falas, atua em conjunto. A partir de Mônica, quando fez referência de que as crianças consideravam Laura um bebê, assistimos às transformações do modo como as crianças a compreendem. Significações para Laura vão se configurando na medida em que ocorrem as interações. Suas ações são identificadas por seus parceiros interacionais. De um bebê inicialmente referido, ela ascende à categoria de parceira no cotidiano. Ela deve ser tranquilizada durante as atividades pedagógicas, para que possa colaborar. Ela é capaz de morder e, também, se assusta. Ela é a parceira com quem se atua conjuntamente na realização das atividades. Gosta da alegria vivenciada no grupo e manifesta-se em sua euforia, reconhecida publicamente. É capaz de se recusar a participar de

uma atividade, não oferecendo sua colaboração. Laura vai sendo vista com um sujeito ativo.

Aquino e Salomão (2011, p. 342) relatam, a partir de estudos, que bebês de seis meses são capazes de, utilizando seu corpo, comunicar a mãe “o desconforto ou a satisfação diante de uma posição em que eram colocados”. Acreditamos que Laura se utiliza de recursos básicos (seu corpo e movimento) para atuar com relação aos seus parceiros em casa. Ela percorre com o olhar os espaços da casa, seus objetos, sinalizando que parece situar-se no espaço comum em que os adultos organizam a rotina doméstica.

Tratando do modo como concebe o papel de Mônica (e de outras cuidadoras de crianças com necessidades educacionais especiais), Célia (EN) diz que o corpo dela é extensão do corpo de Laura. Nem Tânia teria esta importância. O tempo de dedicação, de contato e de promoção das ações que Laura pode executar configuram o papel de Mônica enquanto presença vinculada a Laura. E ao abordar a importância dos estímulos vindos das crianças, acrescenta que a ação de Laura ao “dar a mão para passear” resulta de uma confluência de sujeitos numa dada circunstância: ela faz o gesto com a mão e o parceiro interpreta que ela quer passear.

Corporalidade (configurada no encontro cotidiano em que se vinculam Laura e Mônica) e gestualidade (enquanto ato/gesto não aleatório, mas situado num campo de significação) são recursos indicados por Célia como aqueles elementos que sustentam a relação dos outros e dos objetos com Laura e dela com os outros e os objetos do seu entorno. Ao falar que Laura está presa no próprio corpo, dependente, portanto, da promoção do ato por outro sujeito, Célia (EN) ignora o que diz do gesto (mão estendida) enquanto convite para passear. O gesto fino, quase imperceptível ainda não atinge o status de gesto ou movimento pleno promovido por Mônica.

Scorsolini-Comin e Amorim (2010, p. 267) afirmam, em seus estudos com crianças com paralisia cerebral, que elas vão se constituindo junto e através dos outros com os quais interage. Em sua gestualidade, em sua corporalidade, o seu gesto “acaba por ser construído e carregado pelo gesto dos outros”. Entendemos que as autoras apontam uma importante dimensão da corporalidade destas crianças: o ponto de intersecção ou pontos de intersecção entre os corpos torna-se lugar físico em que os gestos se produzem

em confluência. Portanto, a significação do gesto é produzida neste encontro intersubjetivo.

Searle (2002, p. 226-227) afirma que: (...) uma ação intencional levada a cabo com êxito consiste em uma intenção-em-ação e em um movimento corporal. A intenção-em-ação tanto causa como apresenta o movimento corporal. Causado por ela, o movimento corporal equivale às condições de satisfação da intenção-em-ação. Em uma sequência que envolve uma intenção prévia e uma ação que consiste em levar a cabo essa intenção, a intenção prévia representa a ação toda, causa a intenção-em-ação, que, por sua vez, causa o movimento corporal e, pela transitividade da causação, pode-se dizer que a intenção prévia causa a ação completa.

A partir dos autores citados anteriormente, à potencialidade que o corpo e o gesto adquirem para sinalizar intenções do sujeito em ato devemos acrescentar a palavra e a fala dos seus parceiros, demarcando significações que podem dizer dos motivos das suas ações. A dimensão da corporalidade deve ser pensada na medida em que se insere num fluxo de interações. No campo interacional, emergem significações que são manejadas pelos sujeitos. Laura segue em sua ação à medida que seus parceiros anunciam que o gesto é um convite ao outro.

No dizer de Searle (2002), a intenção prévia de Laura anunciada pela fala dos seus outros, representa a ação toda onde cada um posiciona-se para manejar significações. Quando trata do seu modo de compreender as necessidades de Laura, em como lidar com ela, Tânia (EN) faz referência à necessidade de sempre deslocá-la pela sala durante as atividades, não a deixando muito tempo parada. Mas quando isso acontece, “ela fica fazendo uns espasmos e batendo a cabeça na parede... na parede que ela acha o máximo. A gente briga, mas ela dá gargalhada” e acrescenta que acha que ela faz isso pelo som. Este comportamento de Laura leva as professoras a brigarem com ela, que reage gargalhando. Dois aspectos são importantes: ela fica muito tempo parada e sem se movimentar; e, quando brigam com ela, ela reage com gargalhadas.

A observação de Tânia com relação aos espasmos e às pancadas que Laura dá com sua cabeça na almofada são importantes elementos que significam sua disposição ou indisposição em que é colocada na sala de aula. Tomasello (2003, p. 86) nos diz que

as crianças dirigem: ativamente a atenção e o comportamento dos adultos para entidades exteriores usando gestos dêicticos como apontar para um objeto ou segurá-lo a alguém. Esses comportamentos comunicativos representam a tentativa das crianças de fazer com que os adultos sintonizem com a sua atenção para alguma entidade exterior.

Com Laura, não podemos observar o gesto de apontar sendo produzido, mas reconhecemos reações corporais e vocais como atos comunicativos, pois refletem sua intenção de atrair a atenção dos seus co-específicos. Tomasello acrescenta que estes atos comunicativos podem configurar-se tanto imperativos como declarativos aos adultos, para que estes fixem sua atenção para algum objeto ou evento. O autor fala em gestos declarativos, em nosso estudo preferimos hipotetizar a existência em Laura de ações ou atos imperativos ou declarativos. Laura não apenas quer que os seus parceiros (adultos e crianças) façam algo (gesto imperativo), mas que prestem atenção a algo que ela faz (gesto declarativo).

Embora Mônica seja apontada por Célia como este corpo-extensão (fundamental) para Laura atuar, podemos verificar que ela, por si mesma, também passa a utilizar seu próprio corpo em situações singulares que geram dúvidas sobre o sentido do seu comportamento. Laura provoca o entorno com os recursos de que dispõe – seu corpo não tão bem controlado. Laura maneja o meio e as significações nele produzidas, mesmo que carregadas de possibilidades interpretativas.

Mônica (EN), ao abordar situações que a fizeram reconhecer os interesses de Laura, relata os movimentos que foram executados por ela quando utilizou a tinta, o lápis e o giz de cera. Percebeu que ela era capaz de realizar alguns movimentos. A princípio, os objetos utilizados pedagogicamente situam Mônica em relação aos interesses de Laura diretamente relacionados à atividade proposta. Tratando de um exemplo que podem sinalizar que Laura compreende, Mônica relembra o gesto de passear que Laura executou e como este fato a deixou feliz. O gesto atraiu a atenção das pessoas que estavam próximas a ela, mobilizando-as para sua significação já estabelecida coletivamente podendo indicar o convite, o interesse e a confirmação para o passeio.

Quando trata das interações, dos interesses e dos vínculos que Laura estabelece com seus colegas, Mônica destaca que a tarefa compartilhada por todas as crianças mantém o foco de atenção de Laura. Nas situações pedagógicas quando todas as crianças executam a mesma atividade, Mônica se relaciona com Laura utilizando tarefas (pintura, por exemplo) e objetos (tinta) instruindo-a. Laura desloca sua atenção e interesse da tarefa e do objeto que maneja com Mônica para o movimento corporal que eles lhe permitem realizar e o efeito visual que os movimentos produzem diante de si. Laura executa, inicialmente, a atividade com Mônica. No entanto, sua projeção no espaço, com os objetos a sua disposição promovem sua ação para além da prescrição de Mônica. Seu interesse pode, inclusive, ultrapassar o limiar da mesa em que está com Mônica e outras crianças.

A percepção de que Laura pode ter consciência ou é capaz de saber sobre o mundo intriga todos os sujeitos adultos da pesquisa, mobilizando os pesquisadores na tentativa de compreender Laura. Garrido e Moro (2013, p. 125) afirmam que o “conhecimento, assim entendido, não é o resultado do encontro direto de um sujeito com o mundo que o rodeia”. As autoras afirmam que deverá haver um terceiro elemento que sirva como mediador deste contato.

Entendemos que o mediador é a significação, ela pode ser produzida a partir do uso de um objeto, de uma experiência partilhada que adquira potencial de vivência, de um signo, de uma palavra posta no campo de significação comum aos sujeitos. Os processos psicológicos aqui envolvidos requisitam que funções como a atenção e a memória, ao menos, entrem em atividade. As experiências que Laura vivencia em casa e na escola constituem-se eventos que adquirem alguma significação, mantida e reatualizada continuamente pelos adultos e crianças que com ela interage.

Hill (2011, p. 368) fala de uma consciência experiencial proporcionada por um vestígio que persiste “durante determinado tempo, para que possa ter o poder de ativar processos específicos envolvendo instâncias” que participam de sua produção e emergência. Ades (1997) se pergunta: “Em que medida versatilidade, aproveitamento da experiência passada, engenhosidade e comunicação constituem critérios suficientes de consciência?” Os autores parecem nos embarçar em questionamentos que num instante apontam as

possibilidades de um sujeito, para logo em seguida desafiar-nos ao teste da comprovação de nossas elaborações.

Como nos diz Vygotski (1924/2012k), cada momento do desenvolvimento do sujeito humano está pleno de possibilidades que ainda não foram realizadas então a investigação realizada aponta que a trajetória de Laura segue uma imersão nos campos de significação que a conduzem ao desenvolvimento de funções psicológicas que antes não seriam identificadas pelos pesquisadores e por seus parceiros interacionais. Estamos diante não de um produto do desenvolvimento, como nos diz Vigotski, mas acompanhamos um processo de desenvolvimento. É disto que devemos tratar: do início de um processo de inclusão no cenário de uma pré-escola, não estamos diante dos destinos dos sujeitos, mas de suas possibilidades e das contradições do processo da educação inclusiva.

Fazendo referência ao desenvolvimento de Laura, Tânia considera (EN) que ao utilizar uma luva que unia sua mão à mão de Laura para juntas viravam a página de um livro, gargalhando, essa ação conjunta provocava o imaginário da criança incitando-a a pensar que ela passava as páginas. A luva enquanto objeto físico de mediação é introduzido entre Tânia e Laura para a execução de um movimento conjunto. O corpo de Laura revela-se incapaz do movimento pleno para passar a folha do livro; a luva estabelece uma zona de contato corporal entre dois sujeitos. Tânia, guiando o movimento, realiza a tarefa de “ler o livro com Laura”. Célia duvida da capacidade de Laura aprender.

Entretanto, Célia, (EN) relembra um momento durante uma consulta em que abordou Laura dizendo que ela deveria comportar-se e colaborar com as intervenções da profissional de saúde, complementando que isso era feio e iria dizer a Mônica e aos colegas dela; Laura reage ficando quieta em silêncio. Além desse episódio relatado, Célia comenta que Laura parecia procurar Mônica pela sala. As palavras de Mônica alteram o comportamento de Laura. Tratando de momentos em que acredita que Laura pode compreendê-la, mesmo achando que ela não compreende tudo, Mônica (EN) comenta “que algumas coisas ela compreende sim! E se ela não compreendesse, ela não saberia quando levantar a cabeça. Quando a gente fala ‘não’. Sabe o que é um não, quando eu falo mais sério com ela”. Mônica considera que Laura pode não compreender tudo,

mas compreende algumas instruções e, possivelmente, é isso que a conduz, em situações pedagógicas, a ser persistente.

Kassar (2013, p. 168) nos alerta, a partir de Vigotski, que “o comportamento que vemos é apenas parte insignificante de todos os comportamentos possíveis e do próprio desenvolvimento intelectual”. Enxergar em Laura uma série de comportamentos isolados que se juntam ou confluem em determinado momento seria reduzi-la ou fragmentá-la em sua existência. Laura pode compreender a palavra dita em contextos específicos à medida que um conjunto de sinais acompanhem a produção da significação do seu parceiro interacional. Em algumas circunstâncias Laura utiliza o corpo em movimentos que demonstram ser capaz de equilibrar-se, quando numa leitura superficial diríamos que estaria prestes a cair.

No EP 3, a aproximação e distanciamento de Vitória até Laura fazem com que esta projete seu corpo para frente ficando próxima a Vitória. Entre as duas crianças estabelece-se um contato não verbal. A não variabilidade de comportamento de Mônica restringe sua percepção das potencialidades de Laura em comunicar-se.

Amorim (2012, p 52), tratando dos processos de significação no primeiro ano de vida, pontua que a significação é “coconstruída nas relações em contextos situados, com a participação de ambos os parceiros em sua mútua responsividade”. Laura não é vista por Mônica, mas Vitória acompanha sua parceira. Uma significação é produzida onde um dos parceiros não compartilha da perspectiva que se interpõe entre as duas crianças. O arranjo corporal entre Mônica e Laura, arranjo imposto pelo adulto, difere do enlace entre Laura e Vitória; o parceiro adulto ignora uma significação que se produz entre as duas crianças. No EP 5, mais uma vez em sucessivas tentativas de buscar o melhor ajuste para Laura realizar a atividade de pintura, Mônica testa exaustivamente alguns materiais para que a criança possa utilizar. Até que nenhum deles se mostra efetivo: observamos Mônica cansada. O teste que se faz com a mão de Laura demonstra sua efetividade quando esta pode pintar sem a condução de Mônica, sem que ela lhe segure a mão. Revela-se que Laura prefere atuar sem a ajuda de Mônica.

Tomasello (2003, p. 101) nos diz que a criança, em seus processos de aprendizagem cultural, adquire novas compreensões “das diversas funções de meios e fins no ato comportamental”. Laura

subverte, frequentemente, o objetivo atribuído a um objeto e o faz como reação ao desejo do outro. Ela descobre a experimentação não solitária, mas diante do outro, do objeto; ela cria o instante que a experiência é vivenciada enquanto singularidade durante a atividade proposta pela professora.

Nas palavras de González-Rey (2004, p. 22): “O sujeito existe na tensão da ruptura ou da criação, momentos que se caracterizam por sua processualidade que desafia o instituído, tanto no nível da própria subjetividade individual como em termos do social”. A tensão que se estabelece intersubjetivamente entre Laura e Mônica anuncia que a criança resiste a uma condução que não lhe permita criar suas pequenas e alternativas possibilidades de atuar frente aos objetos, frente à tarefa e promover novas significações da experiência partilhada. Mais de uma vez, vimos sucessivas tentativas de buscar o melhor ajuste para Laura realizar uma atividade. A de pintura serve de exemplo para se evidenciar essas tentativas: Mônica testa exaustivamente alguns materiais para que a criança possa utilizar. Até que nenhum deles se mostra efetivo, observamos Mônica cansada.

O teste que se faz com a mão de Laura demonstra sua efetividade quando esta pode pintar sem a condução de Mônica, sem que ela lhe segure a mão. Revela-se que Laura prefere atuar sem a ajuda de Mônica. Há conflitos que envolvem os interesses de Laura e Mônica. Esta persiste buscando a realização de tarefas; a primeira reagindo com recusa ou impossibilidade. Em muitos momentos analisados, é possível se verificar que na tentativa de seguir afirmando sua vontade, Laura vocaliza com irritação e recusa. Nem sempre se segue um turno de conversação. Mônica pode não acompanhar as necessidades e intenções de Laura, pois seu posicionamento, com frequência, não facilita sua leitura das intencionalidades da criança. Acrescentemos que também parece ser muito difícil para Mônica compreender Laura, quando a execução das atividades pedagógicas, seus objetivos, sobrepõem-se às motivações de Laura.

Vemos que, no EP 6, buscando contato visual, Laura arqueia seu corpo contra o corpo de Mônica. Esta utiliza o lápis, flexionando o braço de Laura com ele. Estando a criança em seu colo, ao dirigir-se à mesa projetando seu corpo, Mônica e Laura seguem em direção à prancheta e ao lápis. Laura arqueia seu corpo contra o de

Mônica e esta, percebendo a pressão que ocorre, interpreta a ação de Laura como recusa em segurar o lápis. Este episódio é importante por apresentar mudanças de perspectiva de Mônica com relação a Laura: num primeiro instante, o uso do objeto ofusca a visão de Mônica e, em um segundo momento, com a clara resistência da criança, Mônica é capaz de compreender sua recusa em segurar o lápis. O uso de um objeto para interagir com Laura pode ter sido incorporado ao repertório das crianças.

No EP 14 tem-se um exemplo: a saída de Mônica possibilita as crianças o acesso a Laura em um momento de brincadeira livre; brincam esfregando o brinquedo no rosto dela e movimentando-o no ar para que ela o acompanhe. Com o retorno da professora à sala, assistimos um novo arranjo interacional: Mônica instrui Linda com nova estratégia para atuar com Laura. Frequentemente Mônica aparece como prescritiva e com rigidez mantém-se perseguindo seus objetivos pedagógicos ignorando sinais produzidos por Laura que demonstrariam outras disposições motivacionais na execução das atividades.

No episódio mencionado, entretanto, ela atua com Linda potencializando a interação e contribuindo para que esta se mantenha segundo as limitações e capacidades de Laura. Neste ponto das nossas reflexões, algumas ponderações devem ser feitas a partir de dados obtidos das entrevistas realizadas, especialmente com Mônica. Todas as nossas observações demonstraram que a relação estabelecida entre Mônica e Laura implica, como nos disse Célia, numa extensão corporal: o corpo da professora/cuidadora é uma extensão do corpo de Laura. Em todas as entrevistas realizadas evidenciam-se os avanços no desenvolvimento de Laura: mudanças que são operadas no corpo e na sua capacidade de atuar com os outros sociais.

Laura pode manter-se cada vez mais equilibrada, possui maior controle da cervical, faz gestos com a mão indicando vontade de passear, canta com sua avó, parece emitir palavras quando vocaliza e é identificada inclusive por seus parceiros de idade na sala de aula. Estamos aqui diante de dois planos de percepção do desenvolvimento de Laura e queremos acrescentar dois planos da atuação de Mônica: a nossa perspectiva e a perspectiva que Mônica nos declara. É possível que uma visão negativa tenha sido delineada,

apresentando a professora/cuidadora como alguém que ignora o que sente e o que quer Laura.

Lembremos de sua entrevista, especialmente quando fala sobre o desenvolvimento de Laura, que suas intervenções focalizaram sempre o corpo de Laura e o fortalecimento de sua capacidade de controlar seu corpo e utilizar objetos, realizando tarefas, nas diversas situações pedagógicas. Tentando dar conta das mudanças de Laura, Mônica nos diz que: “Consegui melhorar a postura dela, melhorar bastante”. Sua prontidão diante das limitações de Laura a impedem de deixá-la livre, pois afirma seu medo de que ela caia.

A realização das tarefas é também momentos para experimentar objetos com finalidade sempre pedagógica; podemos considerar que restritivamente pedagógicas. É certo que a fixação na busca de atingir seus objetivos a faz ignorar outras disposições de Laura. É igualmente correto, considerar que a própria disposição ou configuração corporal que se estabelece entre Mônica e Laura dificulta a leitura que poderia ter da criança. Ser extensão do corpo do outro implica, neste estudo, que se supõe ter a visão privilegiada da situação pedagógica, da ação conjunta que se realiza, da escolha pelo ritmo de execução da tarefa, da definição ou da predileção dos objetos e dos movimentos.

Mônica sabe, porque nos diz, que Laura tem interesse maior na tarefa que realiza quando percebe que está inserida em uma atividade compartilhada coletivamente com outras crianças, do mesmo modo se algo acontecer ou alguém levantar-se da cadeira ela o acompanhará desviando sua atenção da tarefa. Mônica sabe e este é um dado relevante. Podemos nos perguntar, então, por que Mônica não flexibiliza sua ação? É possível que, tendo mudado sua perspectiva sobre inclusão em tão pouco tempo, como ela nos disse em entrevista, provavelmente em decorrência de ter capturado os progressos de Laura, sua ação focalizando sempre seus objetivos pedagógicos mantenha-se fortalecida! Mesmo quando questionada por outros parceiros interacionais (crianças) ou percebendo a resistência de Laura em seguir suas intenções, ela não parece desistir de sua tarefa pedagógica de educar Laura.

Passemos as entrevistas realizadas com as professoras Mônica, Tânia e Célia. Talvez a mudança de perspectiva com a adoção do brincar como estratégia na pedagogia com as crianças

tenha sido um dos elementos temáticos que se revelou fortemente mobilizador dos afetos e das tensões entre as professoras e a SEMED. Embora estejamos falando em tensão entre as professoras e a SEMED, parece-nos que a secretaria ignora as interpretações e avaliações que fazem as professoras da natureza da proposta, dos seus fundamentos e de sua efetividade. O brincar recebe severas críticas das professoras. Mônica não acredita que brincar possa ser também educar, fica claro que ela enxerga que as crianças estão vivenciando ou deveriam vivenciar um processo de escolarização estruturado em que o lúdico não seria o eixo fundamental. Tânia salienta que a mudança de perspectiva abortou um método que aplicava (como os “ditados avaliativos”), numa evidente concordância com a opinião de Mônica.

Célia apresenta sua visão tensionada pela leitura que fez de teóricos que defendiam o brincar na educação infantil e sua visão que antecipa as dificuldades que as crianças terão na nova escola quando atingirem seis anos. Todas as professoras defendem que a mudança de perspectiva não se constituiu num processo de continuidade entre os diversos níveis de ensino e que as crianças sofrerão com a passagem de uma experiência pedagógica para outra completamente diferente. Mônica pondera que o projeto deveria ser mais bem discutido, inclusive avaliada sua possibilidade de aplicação considerando a diversidade de escolas que constituem a rede pública de Maceió, ao mesmo tempo em que reconhece que as estratégias lúdicas se apresentem como adequadas para trabalhar com Laura. Curiosamente, todas as crianças estão vivenciando práticas em que o lúdico rigidamente estruturado (raramente como brincadeira livre) está presente e, também, associado a algum conteúdo derivado do projeto pedagógico que executavam as professoras nos diversos momentos do ano letivo.

É importante considerar que as professoras expõem suas críticas que são reações a um ataque, pensemos assim, as suas identidades como professoras, enquanto profissionais que ensinam e ensinar não é brincar. Não sendo possível desenvolver nas crianças as competências exigidas para grafar, por exemplo, estarão situadas desigualmente com relação àquelas crianças com estas habilidades desenvolvidas em outras escolas. A passagem das crianças para a nova escola também irá expor o trabalho realizado

pelas professoras, diante dos seus pares estarão situadas fragilmente em suas significações como profissionais.

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 181) antes de iniciar suas reflexões sobre o brincar num sugestivo capítulo intitulado: “Brincar, aprender, ensinar”, apresentam ao leitor um diálogo presenciado entre duas crianças (Roberta e Paula) brincando, quando uma delas comenta que o brinquedo da outra era “legal”. Paula questiona Roberta se a mãe dela não deixava brincar com aqueles brinquedos, no que ela responde que a mãe dela era psicóloga e que só comprava brinquedos educativos para ela.

A classificação que o brincar pode ou não ser educativo converge para a fala de Mônica quando ela diz que é preciso desenvolver a responsabilidade para enfrentar o que a sociedade exige das crianças e o que elas vão vivenciar na continuidade do seu processo de escolarização. Fica sempre destacado o quanto as professoras não puderam discutir a nova perspectiva. Seria necessário, como apontam as autoras citadas anteriormente, que contidas na brincadeira estariam associadas situações de trocas sociais estruturando processos de aprendizagem em que a participação do outro cria possibilidades de ressignificação de experiências coletivas, momentos em que valores sofrem subjetivação pelas crianças, por exemplo. Confrontam-se pontos de vista sobre objetos, regras de brincadeira e uma cognição social se estruturam nestas oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que foi através das estratégias de ensino organizadas pelas professoras e a partir dos relatos de sua família que uma nova direção para o desenvolvimento de Laura se colocou. Vigotski (1931/j2012g, p. 312-313) fala das possibilidades de criação de vias colaterais, alternativas para o desenvolvimento da criança com deficiência. O autor defende que o desenvolvimento cultural é capaz de propiciar a compensação das insuficiências associadas à deficiência que atingem o sujeito.

Diante das dificuldades de Laura, todos os sujeitos atuam para oferecer possibilidades para que ela participe das atividades coletivas. Nas situações ou nos momentos em que se encontram Laura e seus parceiros anunciam-se a emergência de zonas de

desenvolvimento proximal, onde saberes sobre o como fazer e como atuar com signos e instrumentos são partilhados pelos parceiros. As singularidades do processo de desenvolvimento de Laura vão se configurando através das ações e falas dos seus parceiros. O que eles ofereciam a Laura é o aparato cultural que dispõe a humanidade: um campo de significação repleto de possibilidades de subjetivação. Instrumentos e signos foram apresentados a Laura para que ela os manejassem conjuntamente aos seus parceiros; é importante reconhecer que em diversos momentos quando Laura tenta dar outros sentidos às atividades realizadas ou voltar sua atenção para outros objetos ou eventos do entorno ela nem sempre foi considerada. Crianças pareciam mais propensas a respeitar sua aparente intencionalidade, os adultos eram movidos pela intervenção planejada numa perspectiva pedagógica fundamental.

Acreditamos que as possibilidades do sucesso ou do fracasso do processo de inclusão requisitam o constante esforço reflexivo para pensar práticas pedagógicas. Neste sentido, defendemos que os processos de formação de professores possam incorporar o recurso da videografia para o estudo e compreensão das habilidades que sujeitos (adultos e crianças) acionam quando vivenciando situações grupais pedagogicamente orientadas ou de interações livres.

Apontamos para a necessidade de desenvolver pesquisas futuras enfocando concepções de professores sobre a utilização de recursos didáticos com crianças com necessidades especiais na pré-escola e suas percepções sobre planos de ação e propostas de intervenção para grupos específicos de sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADES, C. O morcego, outros bichos e a questão da consciência animal. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107591>. Acesso em: 02 ago. 2022.

AQUINO, F. de S. B.; SALOMÃO, N. M. R. Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 24,

n. 1, 2011, p. 107-115. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Jk8YHM3BDn74FfLwFH8JcYS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1991.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

CAVALCANTE, T. C. F. Discurso argumentativo e produção de sentidos em indivíduos com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, 2011, p. 427-440. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/g6N959NmmpxyhKb8f9n8jSL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2022.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. Impedimentos cognitivos e acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 16, 2011, p. 43-56. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/742>. Acesso em: 09 ago. 2022.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. **Publicações Ifusp**, São Paulo, v. 1196, 1996, p. 1-34.

CARVALHO, A. M. A.; BRANCO, A. U. A.; PEDROSA, M. I. P.; GIL, M. S. C. DE A. Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. **Psicologia em Estudo**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2002, p. 91-99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/wkLvPpFQHLky7L-JK5W6HPZm/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2022.

FONTE, C. A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. **Psicologia: teoria e prática**,

São Paulo, v. 8, n. 2, 2006, p. 123- Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200009. Acesso em: 09 set. 2022.

GARRIDO, C. R. MORO, C. **El mágico número tres**: cuando los niños no hablan. Barcelona/España: Paidós, 1998.

GIL, I. L. de C. Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar. Tese (**Doutorado Processo de Desenvolvimento Humano**). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Pesquisa qualitativa**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HILL, C. S. **Consciência**. São Paulo: Edusp, 2011.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, 1994. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007#:~:text=A%20videografia%20\(estudo%20da%20atividade,dos%20mec anismos%20psicol%C3%B3gicos%20subjacentes%20%C3%A0](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007#:~:text=A%20videografia%20(estudo%20da%20atividade,dos%20mec anismos%20psicol%C3%B3gicos%20subjacentes%20%C3%A0). Acesso em: 03 ago. 2022.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo, Maringá**, v. 13, n. 2, 2008, p. 307-316. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dypr-gK9ZnZzrpLvtjntbCCS/?format=pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PADILHA, A. M. L. Bianca, o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental. Tese (**Doutorado em Educação**), UNICAMP, 2000.

PIMENTA, S. G., & ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; AMORIM, Kátia de Souza. "Em meu gesto existe o teu gesto": corporeidade na inclusão de crianças deficientes. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, 2009, p. 261-269. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Fgsy7fpsZtvqfmQvb5VjrgF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2022.

SEARLE, John R. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YAZLLE, C. H. D.; AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A rede de significações na investigação do processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral em pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de significações e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, R. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de los procesos compensatórios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012c.

VYGOTSKI, L. S. El primer año. In: **Obras escogidas IV: psicología del adolescente, problemas de la psicología infantil**. Madrid/Espanha: Machado Grupo de Distribución, 1933/2012f.

VYGOTSKI, L. S. Educación de las formas superiores de conducta. In: **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid/Espanã: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012g.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.034](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.034)

A VISÃO PARENTAL A RESPEITO DAS ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: NORTEANDO A PRÁTICA DOCENTE¹

Paula Paulino Braz

Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos – SP e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos – SP, paulapbraz@gmail.com;

Rosemeire de Araújo Rangni

Co-autora e orientadora da pesquisa. Professora Associada I. Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos – SP, rose.rangni@ufscar.br.

RESUMO

Entre o público atendido pela Educação Especial estão aqueles com altas habilidades ou superdotação, cujas características apontam uma ou mais habilidades acima da média, além de um alto comprometimento com as tarefas de seus interesses, criatividade e perfil de liderança. Entretanto, a literatura indica que o conhecimento sobre esta temática permanece envolto de mitos e crenças que interferem nas relações sociais, na identificação das altas habilidades ou superdotação e, conseqüentemente, na inclusão escolar. Diante disso, a família e seu posicionamento frente ao tema tem importância fundamental para o desenvolvimento da pessoa com altas habilidades ou superdotação. Dessa forma, a pergunta que norteou esta pesquisa foi: qual a compreensão parental sobre as altas habilidades ou superdotação? Este artigo teve como objetivo conhecer a representação parental sobre

1 Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);

altas habilidades ou superdotação de pais ou mães. Participaram da pesquisa quatro mães, cujos filhos(as) já passaram por avaliação formal que identificou tal condição. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo, na qual a coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, composta de sete perguntas abertas. Na análise dos dados utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, concebida para extrair representações presentes em determinado grupo. Os resultados indicaram que a representação parental para as altas habilidades ou superdotação carregam mitos e crenças construídos socialmente sobre conceitos, características e aspectos socioemocionais. Com os resultados obtidos, pretende-se nortear o trabalho de profissionais no atendimento à família de pessoas com altas habilidades ou superdotação, visto que a escola, como instituição promotora de saber, ainda possui e transmite um conhecimento superficial e equivocado sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Especial, Altas habilidades ou Superdotação, Família, Discurso do Sujeito Coletivo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata sobre as altas habilidades ou superdotação (AHSD) em crianças e adolescentes em fase escolar, e como tal condição é representada socialmente por suas famílias. Adotou-se o termo “altas habilidades ou superdotação” conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), no entanto, diferentes denominações que eventualmente sejam utilizadas por outros autores e documentos serão mantidos. Destacam-se que, as discordâncias teóricas quanto a termos, conceitos e significados contribuem para que o tema de AHSD seja compreendido de forma equivocada, prejudicando a pessoa com essa especificidade no que tange a sua identificação e atendimento (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; ANTUNES et al., 2020; SANTOS; FLEITH, 2016).

De acordo com a citada política, consideram-se estudantes com AHSD aqueles que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares. Tal condição comporta diferentes interpretações, especialmente pelo fato de a inteligência não ser um conceito unitário. Ademais, esta investigação apoia-se na concepção de AHSD que compreende que ela está presente na intersecção de três características: a habilidade acima da média, o engajamento no desenvolvimento das tarefas e a criatividade (RENZULLI, 2014). Esta teoria abrange aspectos que são evidenciados em sala de aula, por isso tem sido amplamente aceita, especialmente para a identificação das pessoas com AHSD (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Partindo de que o conhecimento sobre as AHSD aparece envolto de muitos mitos e crenças (ALENCAR; FLEITH, 2001; MARTINS et al., 2016; RECH; FREITAS, 2006; SABATELLA, 2008; WINNER, 1996), esta investigação apoiou-se na representação parental de pessoas com filhos ou filhas com AHSD. Na relação com a família, por exemplo, muitos acreditam que as crianças com AHSD alcançaram altos níveis de desenvolvimento de suas aptidões por serem superestimuladas ou até pressionadas pelos pais por bons resultados. Este fato pode afetar essas crianças na fase de adolescência, gerando padrões de comportamentos indesejados como:

revolta, perda de interesse, sentimentos de tristeza, e depressão (SERRA; FERNANDES, 2015).

Winner (1996, p. 201) salienta que, em alguns casos, “[...]os pais são aconselhados a não interferirem e deixá-las brincar como as crianças normais”, ocultando-se e omitindo-se quanto sua diferença perante a sociedade. Para a autora, esse ponto de vista somente reflete as baixas expectativas que a nossa cultura possui em relação às pessoas que apresentam habilidades acima da média, já que a sociedade costuma contentar-se com modestos níveis de realização.

O desconhecimento sobre a temática, tanto em casa quanto na escola, tornam esses alunos invisibilizados. Um ambiente escolar pouco estimulante faz com que o estudante com AHSD se sinta frustrado e desmotivado, apresentando problemas comportamentais e baixo rendimento escolar, gerando queixas escolares a seus pais (CUNHA; RONDINI, 2020). Para além, estudos indicam que o desconhecimento parental perante a temática converge em obstáculo ao desenvolvimento das habilidades dos filhos e filhas e esclarecem que para um indivíduo alcançar um desempenho superior em alguma área do conhecimento são importantes as interações estabelecidas entre ele e os integrantes de sua família (GOMEZ-ARIZAGA et al., 2019; SERRA; FERNANDES, 2015; SILVA; FLEITH, 2008). Além disso, a dinâmica familiar tende a mudar a partir da indicação de AHSD em um de seus integrantes.

Vale mencionar que no processo de inclusão escolar, a participação familiar é fundamental e, por isso, vem sendo investigada, tanto na escola como fora dela (FLEITH, 2017; GOMEZ-ARIZAGA et al., 2019; HIGUERAS-RODRIGUEZ; GÁLVEZ, 2016; MANZANO; ARRANZ, 2008; MENDOZA, 2017; SAKAGUTI, 2017; SILVA; FLEITH, 2008; SIMONS et al., 2015).

Assim, admite-se que a família e seu posicionamento frente às AHSD interferem diretamente no processo de desenvolvimento das habilidades da pessoa, causando impactos que podem interferir na inclusão educacional e social. E, dessa forma, conhecer o que pensam os pais ou responsáveis sobre o tema é imprescindível para fins de intervenção junto a eles.

Tendo em vista a importância fundamental dos pais na vida de seus filhos e a compreensão de seus anseios (BRAZ; RANGNI,

2020), faz-se necessário entender o que conduz o comportamento deste grupo de pais e de que forma suas concepções orientam e afetam a relação junto a seus filhos, visto que “[...]representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com o objeto” (JODELE, 2001, p. 21). Sendo assim, esse estudo atribui aos pais a condição de sujeito, mediante o objeto observado, que é a condição de AHSD em seus filhos. Para Tavani, Zenasni e Pereira-Fradin (2009), o desenvolvimento de estudos sobre as representações acerca da superdotação fornecem conhecimentos e uma melhor compreensão sobre o tema, contribuindo para a combinação de escolhas que auxiliarão as pessoas com AHSD em suas necessidades.

Partindo da premissa que as crianças e adolescentes estão na fase escolar cabe entender como a AHSD é compreendida por suas famílias, de forma que estes resultados possam nortear a prática docente para este público, bem como na orientação de sua família. Para além, de que forma os saberes construídos socialmente e vivenciados por pais e mães afetam de forma direta e indireta as suas vidas, visto que “a conjuntura social é mediadora da experiência e do destino da pessoa talentosa” (CHAGAS-FERREIRA, 2014, p. 288). De acordo com Machado e Stoltz (2016), em situações assim, tanto os pais quanto os filhos precisam de ajuda e apoio. Entretanto, nem sempre a escola está preparada para lidar com as dificuldades e as necessidades desses alunos (PISKE, 2016) e oferecer suporte à família faz parte desse processo.

Destaca-se que, conforme indicado em estudos do campo da Psicologia Social, o conhecimento do senso comum orienta o comportamento do homem na sociedade, ou seja, o que ele pensa são ideias compartilhadas socialmente, resultado de sua interação social (MOSCOVICI, 2012). E, sendo assim, as “[...]definições compartilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade” (JODELE, 2001, p.4). Dessa forma, compreende-se a importância da representação parental sobre as AHSD na vida de seus filhos.

Diante desse cenário, este artigo apresentou um recorte de uma pesquisa, a qual envolve as representações presentes em pais e mães cujos filhos ou filhas são identificados com AHSD. Para isso, utilizou-se a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Assim,

vislumbrou-se a pertinência do estudo, traçando como objetivo geral: conhecer a representação parental sobre as AHSD.

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem utilizada nesta investigação é de cunho qualitativo, já que estudou-se os fenômenos sociais de diferentes formas, e os resultados são fundamentados em análises qualitativas, sem a utilização de análises estatísticas (FLICK, 2009). A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro composto com perguntas centrais. Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois, acredita-se, ser o mais adequado para se extrair o discurso dos participantes, visto que as palavras são portadoras de representação, com poder de evocação que adotam e justificam os saberes socialmente compartilhados (JODELE, 2001).

Como técnica utilizou-se o DSC, cujo método de processamento dos dados verbais busca resgatar as representações indicadas por determinado grupo. Tal método caracteriza-se pela busca de reconstituir as representações, preservando a sua dimensão individual, articulada com a dimensão coletiva, ao viabilizar novos modos sociais de pensar (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014; LEFEVRE, 2017).

Lefevre (2017) aponta que tais representações estão relacionadas à qualidade do senso comum presente em uma opinião, julgamento, avaliação, posicionamento, manifestação, ou postura de um indivíduo comum e que é possível agrupar e reconstituir, em grandes categorias de sentido, depoimentos ou outras manifestações de pensamentos individuais.

Sendo assim, agrupam-se as opiniões e expressões semelhantes, de modo a formar com os conteúdos um depoimento síntese, “[...]redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 503). Justifica-se a construção do discurso em primeira pessoa, pois “[...]marca explicitamente [...]a expressão direta do pensamento coletivo: o que eu (coletivo) penso e não o que ele (o pesquisador na terceira pessoa) pensa que eu penso” (LEFEVRE, 2017, p. 36).

Esta técnica tem sido bastante utilizada em pesquisas da área da Saúde. No que tange à área da Educação, especificamente

relacionada à Educação Inclusiva, encontra-se um número escasso de publicações. Lima e Machado (2011), por exemplo, utilizaram tal técnica em um estudo com pessoas com deficiência visual, bem como Nascimento (2017) e Santos (2018), no tratamento dos dados de suas investigações. Dessa forma, evidencia-se que método de DSC tem restrito uso em pesquisas educacionais.

Para tanto, foi construído um roteiro de entrevista com sete perguntas abertas, diretas, e claras, respeitando uma sequência lógica. Durante a coleta de dados as participantes tiveram a oportunidade de pensar livremente e se expressar, para que pudessem ser capturados seus discursos individuais.

A entrevista permite a obtenção de “[...]informações de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza informal” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). De acordo com esses autores, trata-se de um procedimento de coleta de dados de um problema social, amparado em vantagens e desvantagens, sobretudo porque as limitações ou desvantagens podem ser minimizadas de acordo com o preparo do investigador, a experiência e o bom senso.

As entrevistas foram agendadas com as participantes, as quais ocorreram *online*, por meio da plataforma *Google Meet*. Após a coleta de dados as falas foram transcritas na íntegra. Com a transcrição do material coletado e para a organização dos dados, utilizou-se o *software* DSCSoft², desenvolvido para o uso em pesquisas qualiquantitativas que empregam a técnica do DSC. Esse recurso tecnológico auxilia o investigador a organizar os dados do estudo, como depoimentos e textos, além de auxiliar no processamento dos dados sob a forma de discurso. Ressalta-se que é fundamental o usuário possuir conhecimento quanto aos conceitos, procedimentos metodológicos e aporte teórico, visto que esse conhecimento será responsável pelo sucesso da análise dos resultados da pesquisa.

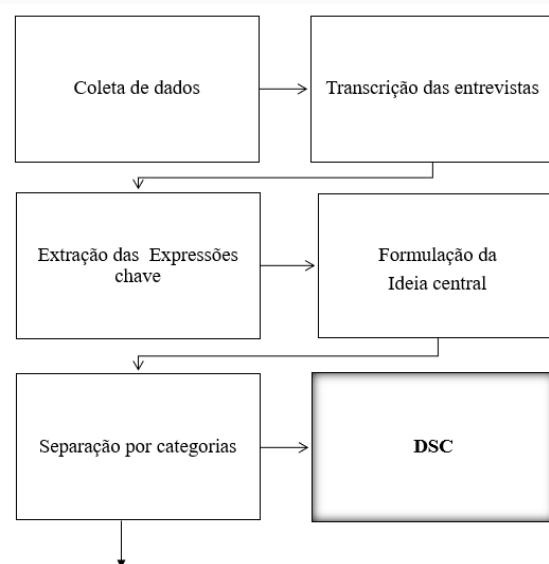
De acordo com Lefevre (2017), a fase de elaboração do DSC ocorre após a coleta dos dados, neste caso, após a transcrição das falas das participantes. Ela se dá por meio da análise de

2 <http://www.tolteca.com.br/dscsoft20.aspx>

conteúdo e de sentido dos depoimentos coletados. Primeiramente, analisa-se cada depoimento individual e capta-se dele apenas o conteúdo essencial ou Expressões Chaves (EC). Após a captação das EC, busca-se pelas Ideias Centrais (IC), verificando se há um ou mais posicionamentos sobre a questão apresentada, ou seja, se neste caso identificou-se um ou mais sentidos atribuídos à questão proposta. Após a extração das EC e IC, categorizam-se as IC por semelhança³. O DSC é a etapa final, reunindo em um mesmo discurso “[...]conteúdos e argumentos presentes nas respostas de sentido semelhante que foram agrupadas numa Categoria” (LEFÈVRE, 2017, p. 35).

A figura 1 ilustra as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

Figura 1 - Etapas da pesquisa



Pergunta 1: Como você soube que seu/sua filho era uma pessoa com AHSD?

Categorias: A) Profissionais que participaram do processo de identificação e; B) Observação de especificidades dos/as filhos/as.

Pergunta 2: Você sabia o que era AHSD antes de saber sobre a condição de seu/sua filho (a)?

Categorias: A) Sim, sabia o que era AHSD; B) Não sabia o que era AHSD e; C) Comparação com as características apresentadas nos filhos com outros familiares.

Pergunta 3: Como foi para você ao saber que seu/sua filho (a) era uma pessoa com AHSD?

3 Na etapa da busca de sentido pode aparecer nos depoimentos um tipo de IC, o qual denomina-se Ancoragem (AC). A AC, segundo Lefevre (2017) refere-se ao conhecimento utilizado ao atribuir sentido a algo desconhecido. Este estudo, por tratar-se de um recorte, não discutirá tal aspecto.

Categorias: A) Sentimentos apresentados e; B) Relação com a família.

Pergunta 4: Quais os seus sentimentos, sabendo que seu/sua filho (a) possui uma condição que o/a difere dos demais?

Categoria: A) Sentimento parental.

Pergunta 5: Como foi para seu/sua filho (a) ao saber que tinha AH ou SD?

Categoria: A) Posicionamento frente à condição de pessoa com AH.

Pergunta 6: Como é a relação de seu/sua filho (a) com a escola?

Categorias: A) Boa e; B) Ruim.

Pergunta 7: Quais as características mais marcantes de seu/sua filho (a)?

Categoria: A) Características.

Fonte: Elaboração própria.

Para a participação neste estudo, considerou-se como critério de inclusão: a) ser pai, mãe ou responsável legal por criança ou adolescente com AHSD⁴; e b) aceitar participar do estudo voluntariamente. Os aspectos éticos foram seguidos de acordo com as normas brasileiras para a realização de pesquisas com seres humanos, mediante a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), autorizado conforme parecer CAEE 28013114.0.0000.5504. Participaram da pesquisa quatro (04) mães, cujas caracterizações encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

| Identificação da participante | Idade | Profissão | Idade dos filhos identificados com AHSD |
|-------------------------------|---------|-----------------------------|---|
| Respondente 1 | 45 anos | Professora | 13 e 10 anos |
| Respondente 2 | 37 anos | Professora | 12 anos |
| Respondente 3 | 42 anos | Contadora | 16 e 13 anos |
| Respondente 4 | 48 anos | Ajudante de serviços gerais | 17 anos |

Fonte: Elaboração própria

Como forma de identificação das participantes e para manter o sigilo e privacidade, os nomes foram substituídos por: e.g., Respondente 1, Respondente 2, Respondente 3 e Respondente 4. A média de idade entre elas é de 43 anos, possuem diferentes profissões e foram consideradas apenas as suas experiências com seus filhos identificados com AHSD.

4 Comprovado por parecer formal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados, a seguir, indicam o DSC do grupo investigado e suas representações, fruto das entrevistas realizadas, as quais estão divididas em perguntas 1 a 7⁵. Segundo Moscovici (2012), na exploração fenomenológica dos discursos por meio de entrevistas encontram-se linguagens próprias, que são marcas de uma especificidade relativa a um objeto social. Para esse autor (2012, p. 224), “[...]tal incursão não permitirá, sabemos bem, que cheguemos a conclusões seguras e precisas; no entanto, ela se mostrará de certa utilidade”.

Pergunta 1: Como você soube que seu/sua filho era uma pessoa com AHSD?

Agrupou-se as respostas da pergunta 1 em duas categorias: A) Profissionais que participaram do processo de identificação e; B) Observação de especificidades dos/as filhos/as. No trecho a seguir é possível observar a representação dos pais na categoria A:

DSC 1: A professora me chamou e falou vamos fazer uma entrevista, porque não é normal. Eu achava que precisava levar a um psicólogo. Resolvi levar a uma psicopedagoga e ela suspeitou. Fez uma bateria de testes [...]não (foi) só pelo teste, mas pelas características. Eu cheguei na professora sem saber sobre o que a gente estava conversando. A escola nunca percebeu nada.

Neste DSC, observam-se dois aspectos: o desconhecimento da escola sobre a questão das AHSD e a interpretação dessa condição como algo a ser investigado apenas no âmbito psicológico, direcionado aos cuidados relativos à área da saúde. A literatura indica a existência de falhas educacionais que impedem o reconhecimento dos estudantes com AHSD na escola, pois muitas vezes os professores se sentem desorientados e despreparados, tanto para

5 Apenas alguns trechos do discurso completo foram selecionados para a discussão. Selecionou-se a categoria em que as respostas semelhantes apareceram com maior frequência.

o atendimento desse público quanto para a identificação da condição (ANTUNES et al., 2020; MACHADO; STOLTZ, 2016; PISKE, 2016; SANTOS; FLEITH, 2016; SILVA; FLEITH, 2008). No que tange aos aspectos relativos ao campo educativo, Bôas (2004, p. 162) indica que este “[...]engendra fenômenos próprios e internos, que condicionam a reação e a conduta dos sujeitos”, interferindo “[...]na relação e nas práticas pedagógicas por eles estabelecidas”.

A falta de conhecimento sobre AHSD no campo educacional é uma realidade e apoia-se em muitos mitos. Um exemplo disso está na correlação existente entre os altos níveis de inteligência aferidos por testes psicométricos de QI e as AHSD (FREITAS; PÉREZ, 2012). De acordo com Antipoff e Campos (2010), a ideia de relacionar as AHSD a uma inteligência fixa, pré-determinada, medida e quantificada por um valor deixa de considerar elementos importantes na avaliação da pessoa, já que esses testes foram pensados e desenvolvidos apenas para a avaliação da linguagem e da matemática, desconsiderando as outras inteligências.

Para além, o “conhecimento das representações das pessoas sobre crianças superdotadas permite uma melhor compreensão sobre os sentimentos e reações em relação a elas⁶” (tradução nossa) (TAVANI; ZENASNI; PEREIRA-FRADIN, 2009, p. 62).

De acordo com Santos e Fleith (2016), pais, professores e outros profissionais acreditam que os instrumentos psicométricos são a única forma de identificar as AHSD. Isso é possível pelo desconhecimento que eles têm sobre o tema. Além do mais, é consenso entre especialistas da área que a avaliação dessas pessoas seja com múltiplos instrumentos e multiprofissionais.

Estima-se que, de 15% a 20% da população mundial apresentem desempenho superior em qualquer uma das áreas do empreendimento humano (RENZULLI, 2014), porém a temática é pouco conhecida não somente nos meios escolares, mas na sociedade em geral, como pode ser notado no discurso a seguir.

Pergunta 2: Você sabia o que era AHSD antes de saber sobre a condição de seu/sua filho (a)?

6 Knowledge of people’s representations of gifted children allows for a better understanding about feelings and reactions towards gifted children.

Para a pergunta 2 agrupou-se os depoimentos dos pais em três categorias por semelhança, sendo: A) Sim, sabia o que era AHSD; B) Não sabia o que era AHSD e; C) Comparação com as características apresentadas nos filhos com outros familiares.

DSC 2: Chamar por altas habilidades, não. Eu sabia o que era (*um*) Einstein, mas não sabia que qualquer outro poderia ser. Não conhecia nada. Eu não tinha nenhum contato com a temática. Na verdade, eu nem sabia que esse tema existia. Já tinha ouvido falar, mas não tinha me aprofundado no assunto. Mas desde que começamos a ler sobre o assunto... me questionei se eu era assim e se meu marido também era.

Depois ouvindo (sobre o assunto), lendo, estudando, é que eu fui fazendo alguns tipos de associações. Talvez eu possa sim ter conhecido algumas pessoas com altas habilidades na minha vida, inclusive na minha vida familiar.

Observa-se, que a representação dos pais se fundamenta em um total desconhecimento sobre o assunto, construindo “[...]versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações” (JODELE, 2001, p. 20).

Foi possível destacar, no início do discurso, a visão sobre a definição de AHSD baseada na crença popular e sua relação direta com a genialidade: “*Eu sabia o que era (um) Einstein, mas não sabia que qualquer outro poderia ser*”. A literatura indica que o gênio é aquele que com seus feitos produz algo de grande impacto para a humanidade, assim como Einstein (ALENCAR; FLEITH, 2001; SABATELLA, 2008). Sendo assim, apesar de haver pessoas com AHSD não são todos que serão considerados gênios.

Quanto a isso, Winner (1996) discorre acerca do mito da superdotação global. Para ela uma pessoa pode apresentar uma habilidade acima da média em uma área de desenvolvimento e apresentar um desempenho deficiente em outra. Na escola, esse fato ocorre principalmente na valorização do desempenho nos aspectos acadêmicos, ou seja, aqueles estudantes que conseguem tirar boas notas e vencer rapidamente o currículo escolar. Dessa forma, na esperança e movidos pela crença popular de que as

pessoas com AHSD são geniais, muitos talentos são deixados de lado ou nem mesmo são percebidos.

Outro aspecto indicado no discurso e que esteve presente na maioria das falas das entrevistadas é o reconhecimento de características de AHSD em familiares da criança ou adolescente. Compreende-se a influência genética e de fatores ambientais no desenvolvimento das AHSD, mesmo sem saber ao certo quanto cada um desses fatores é contribuinte (WINNER, 1996). Foi possível notar, no discurso das participantes, a indicação de familiares que possuem características semelhantes à criança ou adolescente com AHSD. De fato, é possível que elas sejam pessoas que nunca tiveram uma identificação de AHSD e seus talentos reconhecidos.

Pergunta 3: Como foi para você ao saber que seu/sua filho (a) era uma pessoa com AHSD?

A resposta para a pergunta 3 foi agrupada em duas categorias: A) Sentimentos apresentados e; B) Relação com a família. Observa-se no DSC parte das duas categorias, pois engloba os sentimentos apresentados pelos pais ao saber que seus filhos tinham AHSD, bem como tal situação foi trabalhada no âmbito familiar:

DSC 3: Eu fiquei meio assustada, porque as pessoas rotulam muito e cobram demais. Eu não queria que as pessoas (o/a) cobrassem por essa condição, porque elas esperam demais o sucesso do superdotado. Aqui em casa foi tranquilo, mas na minha família, avós, amigos, eu nem busco falar muito. Justamente porque eu não quero essa cobrança. Foi um choque, foi um choque imenso. Mas o choque ainda foi todo o processo e infelizmente o pai não acreditava. Você tem que esconder, por exemplo, na escola eu nunca falei para outra família que meu filho tinha altas habilidades. Você não pode se destacar, você tem sempre que estar na média. Nunca falei para outras famílias, nem exigi da escola.

Este discurso ilustra a preocupação das participantes em relação a rótulos e discriminações que seus filhos podem sofrer, como preconceitos e *bullying* (SAKAGUTI, 2017), não só por serem diferentes e destacarem-se da maioria, mas essa ideia está intrinsecamente

relacionada à visão distorcida e superficial que a escola e a sociedade possuem sobre a condição de AHSD.

O medo da cobrança em seus filhos, especialmente pelo sucesso, faz com que pais muitas vezes escondem da sociedade a condição deles. Na escola, por exemplo, um dos mitos citados por Alencar e Fleith (2001) e Martins et al (2016) está na crença de que a superdotação é um fenômeno raro, levando a instituição escolar a um processo de negação. Além disso, a responsabilidade pelo sucesso e por um futuro proeminente da pessoa com AHSD sempre esteve no imaginário popular, como se ela tivesse a obrigação de ter um futuro de sucesso, retribuindo à sociedade de alguma forma.

É importante lembrar que as AHSD não são garantia de sucesso, pois pensar dessa forma desconsidera a importância de outros fatores nesse processo, como os aspectos ambientais (ALENCAR; FLEITH, 2001; WINNER, 1996).

Sendo assim, observa-se que as preocupações parentais quanto aos filhos com AHSD aparecem recorrentemente nas falas das participantes. Para Higuera-Rodríguez e Galvez (2016), diante de tal condição na família a postura parental se manifesta de forma conflituosa, presente no orgulho de ter filhos superdotados e no medo de não estar preparado para atender às suas necessidades.

Pergunta 4: Quais os seus sentimentos, sabendo que seu/sua filho (a) possui uma condição que o/a difere dos demais?

DSC 4: A sociedade geralmente cobra demais, a pessoa tem que ser um gênio e eu fico muito apreensiva com isso. O que eu tentei ensinar é ser autônomo. Os alunos que estão acima da média são totalmente esquecidos no sistema educativo.

Verifica-se que este discurso reúne dois pontos importantes para a discussão em uma mesma categoria (A): o temor parental diante das cobranças da sociedade e a inércia dos sistemas educacionais frente à educação dos estudantes com AHSD. A frase "Os alunos que estão acima da média são totalmente esquecidos no sistema educativo", além de ser uma afirmativa coerente com o sistema educacional brasileiro interfere diretamente nas questões emocionais da pessoa com AHSD na escola (SABATELLA, 2008).

De acordo com Piske (2016) uma vez reconhecida as AHSD é comum surgir sentimentos inadequados como ciúmes e supervalorização dos que fazem parte da vida das pessoas com AHSD. Sabendo disso, os pais mostram-se realmente apreensivos quanto à exposição de seus filhos. É perceptível que a visão dos pais sobre as AHSD reflete no autoconceito que seus filhos têm de si. O próximo discurso indica a não aceitação e o receio por parte dos estudantes frente a sua condição.

Pergunta 5: Como foi para seu/sua filho (a) ao saber que tinha AH ou SD?

Agrupou-se o discurso em uma categoria (A). Nota-se que os jovens estudantes não aceitaram bem a sua condição de indivíduo com AHSD, nos fazendo indagar os motivos pelos quais os fizeram reagir dessa forma.

DSC 5: Acharam que não precisavam mais estudar. A princípio não gostaram. Pesa muito a questão da rotulação. Começou a revolta. Não querem mais estudar. Não queriam que ninguém soubesse que eram pessoas com AHSD.

É possível perceber que a representação parental move-se pelo receio de seus filhos/as exporem quem são e estar pautada no princípio da rotulação, refletindo diretamente na relação que esses alunos estabelecem com a escola, conforme observa-se na próxima questão.

Pergunta 6: Como é a relação de seu/sua filho (a) com a escola?

Para a questão 6 agrupou-se os depoimentos em duas categorias: A) Boa e; B) Ruim, sendo a categoria B a que mais se sobressai no discurso.

DSC 6: Odeia ir na escola. À medida que (ele/ela) foi crescendo, notei mudanças. Não trata os amigos como antes, não tem assunto, realmente não vê nada em comum entre eles. Termina logo o dever, fica

conversando, atrapalhando (*a aula*). Ele tem amigos, inclusive ele tem um lado de liderança muito forte. A relação na escola é horrível. Sente-se mais inteligente que todo mundo, que sabe a resposta de tudo. Não tem um bom relacionamento em sala de aula. Não quer melhorar onde precisa melhorar. Ninguém gosta dele/a em sala de aula.

Constata-se por esse discurso o descontentamento dos filhos/as das entrevistadas no ambiente escolar, que pode estar relacionado não só com os fatores discutidos anteriormente como a falta de capacitação dos profissionais da educação.

A respeito disso, Cunha e Rondini (2020) relataram ser comum que as mães de pessoas com AHSD recebam queixas provenientes da escola sobre seus filhos/as, sobretudo sobre problemas de comportamento, indisciplina, e dificuldades na interação social, especialmente com seus pares etários.

Para Chagas-Ferreira (2014), tais comportamentos que aparecem em estudantes com AHSD na escola podem estar relacionados a um déficit de ajustamento emocional desse público. Dessa forma, orienta-se focar não só no desenvolvimento do talento, especialmente o acadêmico, mas no trabalho das habilidades sociais, afetivas e morais, tanto na escola quanto na família, já que esses são os dois expoentes importantes na construção de valores.

Apesar disso, o mito de que AHSD é sinônimo de rebeldia, atrevimento e desrespeito surgiu devido ao fato desses estudantes sentirem-se insatisfeitos e não contemplados na escola (ALENCAR; FLEITH, 2001; RECH; FREITAS, 2006). A instituição escolar, como um ambiente plural que concentra as mais diversas demandas, nem sempre consegue reconhecer todas as especificidades e necessidades de seus estudantes. Piske (2016) alude que os alunos com AHSD buscam na escola por alguém que os compreenda e seja capaz de transformar o ambiente escolar em um lugar criativo e estimulante.

Sendo assim, vê-se, a importância do profissional da educação preparado para receber os estudantes com AHSD, no reconhecimento de suas características, e na aptidão para trabalhar com elas em sala de aula, considerando os aspectos cognitivos e sociais. Um exemplo disso são os rótulos utilizados na escola por professores e colegas de turma de forma pejorativa. Sobre isso, Chagas-Ferreira

(2014) argumenta que alguns problemas socioemocionais que aparecem em estudantes com AHSD estariam associados aos efeitos do *bullying*. Piske (2016, p. 255) cita as expressões “nerd” e *cdf*, que “[...]constituem formas de discriminar negativamente esses alunos”. As características dos filhos são citadas pelas mães no discurso seguinte.

Pergunta 7: Quais as características mais marcantes de seu/sua filho (a)?

Os depoimentos para a questão 7 foram agrupados em apenas uma categoria (A), já que as características indicadas pelos participantes são semelhantes, como observa-se no DSC a seguir:

DSC 7: Tem perfeccionismo das coisas, medo de errar, se cobram demais. Procura defeito nas coisas, tem muito sentido de justiça, sensibilidade com alguns assuntos e bom humor. Tem muita dificuldade de perder, é muito competitivo/a. O que é mais aflorado é essa questão de justiça e injustiça. É mais fácil sentar e conversar com uma pessoa de 25 anos do que uma de 17, 18. É competitivo/a. Perder, errar, (ele/ela) não aceita muito.

É perceptível que algumas características são comuns como o perfeccionismo, o senso de justiça aflorado, a dificuldade em perder ou errar, e o interesse no convívio com pessoas mais velhas. Dessa forma, infere-se, ser válido conhecer as características das pessoas com AHSD para saber lidar com elas na escola e no convívio familiar e social. Menciona-se que, muitos professores sentem-se desafiados por estudantes que apresentem um pensamento crítico e divergente, e podem traduzir isso como uma afronta ou falta de educação. É interessante que a boa relação escola-família seja um fator amenizante das dificuldades ambientais (SAKAGUTI, 2017; SILVA; ALENCAR, 2008; SERRA; FERNANDES, 2015).

Nesse sentido, Piske (2016) assinala a importância de um ambiente acadêmico que seja estimulante a todos. Esse ambiente deve evitar abordagens repetitivas de exercícios e procedimentos rígidos. Além disso, é necessário entender o ritmo próprio que eles têm de aprender que, na maioria das vezes, é considerado rápido se comparado com o restante da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou conhecer sobre a representação social parental em famílias de pessoas com AHSD. Evidencia-se que há muito a ser feito quanto à disseminação de conhecimento sobre o tema, pois, de acordo com o discurso das mães entrevistadas, notou-se o predomínio de equívocos que fazem parte do imaginário das pessoas com AHSD.

A escola, como instituição propagadora do saber, mostrou-se por meio do discurso das mães, ineficiente e despreparada no que tange a identificação, ao atendimento e a promoção da inclusão desses estudantes. Para além, observou-se que o destaque desses alunos incide mais nos problemas de comportamento e interação social do que por suas habilidades, resultado de um ambiente pouco estimulante. Tendo em vista que o saberes socialmente compartilhados refletem nas representações sociais, faz-se necessário que as instituições escolares se voltem às questões relacionadas às AHSD, pois seu posicionamento refletirá não somente no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

Quanto ao sentimento parental a respeito de filho/a com AHSD, notou-se certa aflição sobre a cobrança por resultados que a sociedade impõe, relacionando-se à visão errônea do conceito de AHSD, que muitas vezes é confundido à genialidade. Além disso, por meio dos relatos, foram evidenciados os sentimentos de medo de rótulos, *bullying* e preconceito das pessoas em relação a seus filhos/as, o que incide na aceitação da pessoa com AHSD. Dessa forma, sugere-se que mais estudos discutam sobre o tema e aprofundem as investigações sobre as representações parentais de pessoas com AHSD.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001, e a todos os pais que tenham filhos com altas habilidades ou superdotação, especialmente aos que participaram deste estudo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Umuarama, v. 14, n. 2, p. 301-309, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ANTUNES *et al.* A sobredotação na Região Autónoma da Madeira: Desenvolvimento de políticas e práticas educativas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 33, n. 1, p. 121-136. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.21814/rpe.18654>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BÔAS, L. P. S. V. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-166. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200008. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. Presidência da República. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução 510**. Determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais. Brasília: DF. Conselho Nacional de Saúde. 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. A. Altas habilidades/superdotação na Educação Infantil e família: revelação das produções acadêmicas. In: PORTELA, C. P.; BORDAS, M. A. G. (Orgs.). **As famílias contemporâneas**: pontos, contrapontos e paradoxos inclusivos. Curitiba: Editora CRV. 2020. p. 81-96.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus. 2014. p. 283-308.

CUNHA, A. B.; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades/superdotação: relato materno. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, e216810. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020216840>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FLEITH, D. S. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, p. 1-9. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento Especializado**. Marília: ABPEE. 2012.

GOMEZ-ARIZAGA, M. P.; PALAU, A. T.; FRIEDMANN, B. K. Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. **Perspectiva Educacional**, Chile, v. 58, n. 3, p. 156-177. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.837>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

HIGUERAS-RODRÍGUEZ, L.; GÁLVEZ, J. D. F. El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. **International Journal of Educational Research and Innovation**, v. 7, p. 149-163. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313025119_El_papel_de_la_familia_en_la_educacion_de_los_ninos_con_altas_capacidades_intelectuales. Acesso em: 03 nov. 2022.

JODELE, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELE, D. (Org.). **As representações sociais**, Rio de Janeiro: Editora

da UERJ, p. 17-44. 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao. Acesso em: 03 nov. 2022.

LEFÈVRE, F. **Discurso do Sujeito Coletivo**: Nossos modos de pensar nosso eu coletivo. São Paulo: Andreolli. 2017.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>. Acesso em: 03 nov. 2022.

LIMA, M. C. A. B.; MACHADO, M. A. D. As representações sociais dos licenciados de física referente à inclusão de deficientes visuais. **Revista Ensaio Pesq. Educ. Cien.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 119-131. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172011130308>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MACHADO, J. M.; STOLTZ, T. Da identificação à intervenção criativa nas AH/SD: uma trajetória e muitos desafios. In PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade**: Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, p. 261-276. 2016.

MANZANO, A.; ARRANZ, E. B. Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades. **Anuario de Psicología**, v. 39, n. 3, p. 289-309. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1344/%25x>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. 2003.

MARTINS, B. A.; PEDRO, M. P.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 3, set./dez. p. 561-568. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031046>. Acesso em: 03 nov. 2022.

MENDOZA, M. D. G. **Conocimientos, actitudes y creencias de las familias del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y de los maestros y maestras de Educación Primaria.** 2017. Tese de doutoramento, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, Espanha. 2017. Disponível em: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/41805/1/0748821_00000_0000.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes. 2012.

NASCIMENTO, D. R. B. **O discurso de todos nós:** Um estudo sobre a Rede Social de Formação Continuada de Professores Todos Nós em Rede. 2017. Dissertação de Mestrado,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325677/1/Nascimento_DanielDeRaeff rayBlanco_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325677/1/Nascimento_DanielDeRaeff_rayBlanco_M.pdf). Acesso em: 03 nov. 2022.

PISKE, F. H. R. Alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): Como identificá-los? In: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade:** Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, p. 249-260. 2016.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In . FREITAS S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM. p. 61-88). 2006.

RENZULLI, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade.** Campinas: Papirus. 2014. p. 219-264.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: Problema ou solução? Curitiba: Intersaberes. 2013.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação**: a questão do assincronismo. 2017. Tese de doutoramento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. 2017. Disponível em: <https://acervo-digital.ufpr.br/handle/1884/55203>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SANTOS, F. C. G.; FLEITH, D. S. Alternativas de identificação de alunos superdotados. In: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade**: Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, p. 278-288. 2016.

SANTOS, M. C. D. **Uma escola inclusiva**: Discurso de um coletivo singular. 2018. Tese de doutoramento, Universidade de Campinas, Campinas, Brasil. 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/333329/1/Santos_MartinhaClareteDutraDos_D.pdf. Acesso em: 03 nov. 2022.

SERRA, H.; FERNANDES, A. S. **Será meu filho sobredotado?** Portugal: Porto Editora, 2015.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 337-346. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S141385572008000200005>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SIMONS et al. Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 33, n. 2, p. 299-332. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200003. Acesso em: 03 nov. 2022.

TAVANI, J. L. ZENASNI, F.; PEREIRA-FRADIN, M. Social Representation of Gifted Children: A preliminary Study in France. **Gifted and Talented International**, v. 24, n. 2, p.

61-70. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673530>. Acesso em: 03 nov. 2022.

TOLTECA. (2020). **DSCSoft 2.0**. Disponível em: <http://www.tolteca.com.br/Default.aspx>.

WINNER, E. **Crianças sobredotadas**: mitos e realidades. Portugal: Horizontes Pedagógicos. 1996.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.035](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.035)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

Rui Vicente Feitoza Muniz

Graduado em Letras, pós-graduado em: Literatura de Expressão em Língua Portuguesa, Gestão Escolar e Educação Inclusiva, mestre em Ciências da Educação e doutorando em Ciências da Educação, e-mail: rui_mauriti@hotmail.com

RESUMO

Buscamos no referido trabalho discorrer sobre aspectos relevantes do cotidiano escolar no que tange às reflexões sobre as condições atuais das escolas públicas estaduais de Mauriti-CE-Brasil frente ao desafio da inclusão, principalmente no que concerne à formação dos professores para este fim. Esta pesquisa teve sua importância em virtude de a necessidade de cada educador saber lidar com as diferenças encontradas no meio educativo e dessa forma, cumprindo o seu papel de educar e auxiliar na busca pela inclusão. Compreendemos também que a falta de conhecimento e de formação adequada, muitas vezes, advém de um sistema educacional centrado no excesso de informação e na falta de formação e estrutura física e humana para promover uma educação pautada nos valores da inclusão. Essa pesquisa teve como método de pesquisa o Hipotético-dedutivo, onde buscamos descrever através das escolas a realidade educacional. Escolhemos como estratégia de pesquisa tanto a quantitativa como a qualitativa, ou seja, fizemos a pesquisa bibliográfica, onde procuramos entender o que ocorre como o sistema educacional e, depois da pesquisa bibliográfica feita, foi realizada a pesquisa de campo de caráter quantitativo. Após isso foram tabulados os dados e construídos o texto final. Ao terminar

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.035](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.035)

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA DA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

a escrita do trabalho, concluímos que o maior desafio que se apresenta atualmente é transpor cada um dos inúmeros obstáculos para se ter uma educação inclusiva verdadeiramente é necessário formação humana primeiramente e capacitação para todos os profissionais, assim como a destinação dos recursos necessários para subsidiar a educação inclusiva, pois não podemos depositar na escola a função de filantropia, e sim ver na mesma uma propulsora de mudanças individuais e coletivas para assegurar ao educando lugar nesta sociedade e restituição do que é pago através dos impostos em serviços de qualidade para que retorne ao cidadão o que é seu de fato e de direito.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, Formação de Professores, Inclusão

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o contexto educacional do cotidiano, observamos mudanças significativas se compararmos como antes. Entretanto, ainda resta um abismo enorme e uma realidade gritante se compararmos com as leis que regem a educação nacional como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Então, a educação inclusiva deve ser vista como uma fonte que enxerga e trabalha a diversidade, a agilidade e o respeito pela diferença e pelas necessidades individuais. Onde o principal objetivo é a valorização da individualidade de cada um e que cada pessoa possa adquirir suas competências e desenvolver suas habilidades.

Buscamos, no referido trabalho, discorrer sobre aspectos relevantes do cotidiano escolar no que tange às reflexões sobre as condições atuais das escolas públicas estaduais de Mauriti - CE frente ao desafio da inclusão, principalmente no que concerne à formação dos professores para este fim.

A missão primordial da escola é cumprir o seu processo de ensino/aprendizagem e, sendo assim, jamais poderá atuar para excluir qualquer pessoa que necessite dos seus serviços. Cabendo a ela, organizar-se para abraçar as debilidades e causas de todos como uma só causa onde cada um partícipe da escola tem o mesmo propósito que é buscar transformar o indivíduo e essa transformação parte do pressuposto de incluir o educando nas dimensões escolares.

Buscaremos, no desenvolvimento do texto, relatar as reflexões sobre essas condições que as escolas públicas estaduais de Mauriti - CE possuem no tocante à inclusão de alunos com deficiência. Procuraremos conhecer o real ensino que se tem, o que e como está sendo ofertado neste ensino e de qual forma o sistema vem contribuindo para a melhoria desse atendimento e qual é o seu real papel na execução desse programa.

O que nos mobiliza a pesquisar sobre essa temática é justamente a falta de pesquisa nessa área, bem como a necessidade de se conhecer essa realidade em virtude de ser visível em muitos momentos o descaso do sistema para com os educandos e educadores, e se as nossas escolas têm realmente como prestar um

atendimento eficaz a essas pessoas que tanto necessitam desse acompanhamento.

O propósito do estudo em questão é analisar como está sendo o atendimento especializado e quais as condições que o sistema educacional oferece para que ele ocorra atendendo o princípio básico que mostra a educação como algo que todos devem ter direito e dispor de boa qualidade?

Com base nessas afirmações, temos como Objetivo Geral: Analisar as condições atuais da rede estadual de ensino no que se refere à formação de professores para inclusão de alunos com deficiência. E como Objetivos Específicos, temos: Avaliar como se dá o processo de ensino/aprendizagem na prática inclusiva, diagnosticar a partir dos educadores as necessidades existentes para ser oferecido acompanhamento educacional a alunos com deficiência.

O nosso universo de amostra é a escola pública estadual André Cartaxo, onde faremos o estudo de campo e analisaremos a condição de ensino delas. A coleta e análise de dados serão feitos mediante o estudo de entrevistas feitas com os Professores da referida Escola, no tocante à sua formação, que é o centro desta pesquisa. Ao fazer uma análise em forma de observação ao PPP (Projeto Político Pedagógico) e entrevista serão tabulados os dados e feito a parte final do trabalho.

Buscaremos como fonte teórica para a nossa pesquisa leituras feitas na LDBEN (Lei de Diretrizes da Educação Nacional), onde buscaremos encontrar reflexões sobre como foram assistidos esses direitos, qual é o ideal escrito e defendido na Constituição brasileira e qual é o real serviço que encontramos prestado hoje, ou seja, faremos um paralelo com o que é dito e o que é feito.

METODOLOGIA

O ponto central da nossa pesquisa é a escassez de formação para os professores da escola para lidar com os alunos com deficiência, o que acarreta uma série de prejuízos, como a exclusão do processo de ensino e aprendizagem, por exemplo. De acordo com os levantamentos que fizemos, se a formação do professor e a consequente efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos

alunos com deficiência fossem realmente tidos como prioridades, seria diferente a qualidade do ensino.

NATUREZA DA PESQUISA

Quanto à natureza da pesquisa, por tratar-se de um levantamento de informações sobre como os professores são formados para lidar com alunos deficientes e como este processo ocorre dentro e fora da sala de aula, a pesquisa torna-se qualitativa, pois não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, dentro de uma organização, no caso, uma escola.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado e o objetivo deste tipo de pesquisa é o de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: sejam elas poucas ou muitas, o que importa é que elas sejam capazes de produzir novas informações e contribuições relevantes (DESLAURIERS, 1991).

CAMPO DE PESQUISA E PÚBLICO-ALVO

O campo de trabalho desta pesquisa é a Escola de Ensino Médio André Cartaxo, situada no município de Mauriti – CE – Brasil, e é mantida pelo governo estadual, e está sob a jurisdição da 20ª CREDE com sede em Brejo Santo. Criada pelo Decreto nº 11.493 DOE de 30/10/1975. Nosso público-alvo serão os dez professores que lecionam em turmas que têm alunos com deficiência.

TIPOLOGIA DA PESQUISA

Para a classificação da pesquisa, de acordo com a nomenclatura proposta, por Gil (1991) e Vergara (1997), existem duas categorias para a metodologia: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins a pesquisa é exploratória e descritiva. Exploratória, porque buscaremos explorar o universo da educação inclusiva, tendo sempre por base a formação de professores, eixo central desta pesquisa. Descritiva, porque visa descrever as

percepções dos professores das escolas pesquisadas em relação ao modo como se sentem em relação ao trabalho com alunos deficientes. Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo, conforme descrito abaixo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Silvira & Neves (2006, p.84) afirmam sobre a formação profissional da escola contemporânea inclusiva, ele elenca este aspecto como:

Uma questão central para a implantação da escola inclusiva. Acima de tudo, a predisposição para perceber o aluno como ser cognoscente e se perceber como peça-importante no desenvolvimento do aluno, de forma a co - responsabilizar-se pelas mudanças que urgem serem realizadas no processo educacional, se traduz como uma questão urgente a ser enfrentada no trabalho com os professores.

Dessa maneira, é um desafio da escola nos dias atuais perceber o aluno com deficiência como sujeito que sente a necessidade de conhecer as coisas e ter esse conhecimento para a vida, onde através do processo de inclusão, possibilita a este sujeito a oportunidade de conhecer o que antes não tinha conhecido e ser inserido na cultura das pessoas abertas a pensar e não ser tratado como “coitado” ou como quem não tem a oportunidade de pensar e a chance de agir.

Então, entendemos que incluir não significa apenas inserir indivíduos no meio escolar, ao contrário, isso pode gerar uma exclusão. Incluir significa repensar um novo modelo de instituição que possa abarcar todas as deficiências. É trabalhar o ser humano para que o mesmo se sinta encorajado e tenha sensibilidade ao lidar com o diferente, pois, em muitos casos, como isso não acontece, ao invés de incluir, a escola pode excluir em se tratando das pessoas na maioria das vezes não terem a sensibilidade e a formação exigida para trabalhar com o diferente. Salienta-se o seguinte em relação a isso:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER *op cit*, p.16).

Como vimos ao longo desta seção e das reflexões que foram feitas, a escola contemporânea não deve ser um lugar em que prevaleça a segregação, pelo contrário, valendo-se dos seus preceitos éticos, formativos e plurais, a escola deve ser um ambiente em que as diferenças sejam, não só enxergadas, mas, acima de tudo, respeitadas.

Se faz necessário ter um cuidado mais preciso no que diz respeito à formação de professores, visto que só temos uma educação especial que realmente cumpra o seu papel se tivermos profissionais devidamente treinados e capacitados para executarem suas funções. Assim, é necessário o maior investimento por parte do Estado para que esse processo de formação seja executado.

Neste sentido, o professor precisa mobilizar-se para aplicar os conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para se chegar às soluções almejadas. Também é necessário que os docentes apreciem os seus progressos dos alunos em todos os aspectos, desde a organização dos estudos, até o tratamento das informações e na participação na vida social da escola.

Nessa visão, observamos que, a cada dia, a educação inclusiva e o seu trabalho vêm se modificando nos aspectos históricos, culturais e sociais. Neste sentido Perrenoud *apud* Nóvoa (2007, p.14) diz que:

Ao longo das últimas décadas, os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino procurando controlar a priori os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, expurgando o cotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os

tempos que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito.

Assim, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

E esse mesmo profissional deve ter na sua bagagem conhecimentos relacionados a: Língua Portuguesa para alunos com surdez, sistema Braille, informática aplicada a deficiência visual (sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, magnificadores de telas para baixa visão), produção em Braille e adaptação de material impresso em tinta, recursos ópticos e não ópticos para baixa visão, técnica de uso do sorobã, adaptação de livros didáticos e de literatura para pessoas cegas, avaliação funcional da visão, orientação e mobilidade para pessoas cegas, escrita cursiva, grafia do nome e assinatura em tinta para pessoas cegas, tecnologia Assistiva: comunicação alternativa, informática acessível, materiais pedagógicos adaptados, mobiliário acessível, interpretação em LIBRAS, Instrutor de LIBRAS, desenho universal, comunicação para o aluno surdo-cego, outras.

Por isso, o professor no ato de educar deve proporcionar dentro da sua aula formas de intervenção e participação dos alunos dentro da aula. Assim afirma Mittler (*op. cit.*, p.20) sobre a inclusão no ato de educar.

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

De acordo com o exposto acima, mais uma vez sobre a realidade da inserção e da integração. O aluno necessita ser trabalhado e não atuar apenas como um elemento figurativo, tem que ser dado ao mesmo a possibilidade de crescimento dentro das suas

limitações e o sistema público tem por obrigação oferecer mecanismos para que isso aconteça.

Sendo assim, os principais objetivos da política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são: assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para: garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino), oferecer o AEE, formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão, prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação, estimular a participação da família e da comunidade, promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais.

Com isso, a sociedade tem como principal objetivo desenvolver mecanismos para que as pessoas com deficiências consigam viver independente dos outros e tenha direito a participar ativamente de todos os processos que a vida pode oferecer.

Trabalhar com educação inclusiva, nos dias de hoje, com certeza torna-se um desafio, pois são muitos os obstáculos que se apresentam, e o principal deles, sem dúvida é a formação adequada para os professores que lidam com pessoas com deficiência.

Como vimos debatendo até aqui, a missão primordial da escola é cumprir o seu processo de ensino/aprendizagem e, em sendo assim, jamais poderá atuar para excluir qualquer pessoa que necessite dos seus serviços. Cabendo a ela, organizar-se para abraçar as debilidades e causas de todos como uma só causa onde cada um participe da escola tem o mesmo propósito, que é buscar transformar o indivíduo e essa transformação parte do pressuposto de incluir o educando nas dimensões escolares.

O PROFESSOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Começamos questionando os Professores sobre o fato de eles sentirem-se ou não preparados para trabalhar com pessoas com deficiência na sala de aula. A maioria respondeu que, “quando começou a trabalhar em uma sala de aula com pessoas deficientes, foi um desafio, pois tiveram que adentrar de maneira mais incisiva

no mundo do conhecimento e tendo que entender e solidarizar-se com estas pessoas”. Foi assim que, para muitos deles, houve uma descoberta de que seria importante este trabalho, pois, para os entrevistados, não há coisa melhor do que valorizar o ser humano e tê-lo como pessoa de valor na sociedade.

Uma das Professoras entrevistadas ainda revela que:

P1: Como professora, tenho que a cada dia buscar conhecimentos para trabalhar com essas pessoas, pois sempre recebemos e nos deparamos com pessoas diferentes, situações diferentes e se não tivermos preparados para tal, não resolveremos, pois não temos receita pronta, mas descobrimos estratégias no nosso dia a dia.

Prieto (2006) destaca como fundamental uma reflexão sobre a formação de docentes no contexto da educação inclusiva. Para a autora, a formação continuada de docentes é um compromisso dos sistemas de ensino que estejam comprometidos com a sua qualidade. Estes devem assegurar que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais.

Essa reflexão pressupõe que os professores estejam capacitados para:

(...) analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como [...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seus planejamentos e aprimorar o atendimento aos alunos (Ibid., p. 58).

Parte dos Professores ainda se disse preparada, mas, segundo eles, com tanta falta de recursos e parcerias, eles acabam por entristecer-se. Outra parte ainda afirmou que não se sente preparada porque ainda há muito formação adequada para trabalhar com portadores de necessidades especiais.

Considerando-se a educação como um direito do homem e sua garantia fundamental para que as sociedades sejam mais justas, o

que se afirma no Arquivo Aberto sobre a Educação Inclusiva, publicação da UNESCO *apud* Ferreira (2005), concebe-se a inclusão educacional como um direito. Direito de acesso à educação básica de qualidade, direito a uma escola, parte integrante de um sistema educacional, que atenda às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais, frequentemente excluídos das oportunidades educacionais.

Outro questionamento que levantamos junto aos Professores foi com relação a formações para o professor que tem alunos com deficiência em sala de aula, como eles achavam que deveria acontecer.

Parte dos entrevistados respondeu que a secretaria de educação deveria providenciar as mesmas em cada escola, abordando para cada formação o mesmo tema. Outros responderam que a formação deve ser contínua e sempre com parceiros para ajudá-los. Outros mencionaram que as formações deveriam acontecer no decorrer do ano letivo, favorecendo aos professores recursos, estratégias e condições para se trabalhar com esse aluno em sala de aula.

Alguns ainda chegaram a afirmar que tais formações deveriam acontecer de preferência bimestralmente com os professores do Atendimento Educacional Especializado, nas semanas pedagógicas e ao longo do ano com os demais funcionários da escola.

A inclusão se caracteriza como uma ampliação do acesso à educação a grupos excluídos historicamente desse direito em função de classe social, gênero, etnia, faixa etária e deficiência, o que garantiria a democratização do ensino.

Ferreira (2005) afirma que inclusão educacional é um termo utilizado em referência a todas as pessoas que foram, de alguma forma, excluídas no e do contexto escolar, pois não encontraram oportunidades para participar de todas as atividades escolares, ou se evadiram, foram expulsos ou suspensos, ou não tiveram acesso à escolarização, permanecendo fora da escola.

Uma parcela dos entrevistados ainda afirmou que deveria primeiro ter formações ou capacitações para os profissionais que atuam nessa área e só assim depois esses profissionais seriam inseridos no trabalho.

Diante do exposto, é importante analisar a proposta de educação inclusiva, considerando-se a realidade brasileira, caracterizada pela significativa desigualdade social, em que se adota um discurso neoliberal em defesa de uma escola que receba e acolha a todos, ou seja, inclusão escolar como componente da inclusão social em um contexto histórico, político e social marcado pela “expansão da exclusão econômica e social”, destaca Prieto (2006, p. 66).

Carvalho (2007) faz menção há ações que podem auxiliar as escolas a se constituírem em ambientes inclusivos de educação. Cita dentre outras: a valorização profissional dos professores; o aperfeiçoamento das escolas; o aproveitamento de professores especializados como consultores, formando uma rede de apoio; o aperfeiçoamento dos professores através de formação continuada; a atuação em equipe em um trabalho cooperativo e interdisciplinar; a flexibilização curricular e a implementação de adaptações curriculares que assegurem aos alunos a apropriação dos conhecimentos lhes possibilitando igualdade de oportunidades.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Grande parte respondeu que muitas escolas precisam incluir os alunos de fato, pois às vezes só os integram e acham que estão incluindo-os. Outra parte dos entrevistados afirma que não, pois, segundo eles, as escolas não têm estrutura, os professores não têm formação para trabalhar com esses alunos especiais, na verdade esses alunos não são incluídos, e sim são agregados, além do desconhecimento muito grande por parte de todos os integrantes do meio escolar e que a princípio são necessárias formações para os professores, como também para todos os outros componentes da escola.

É o que afirma um dos nossos participantes da pesquisa:

P2: Percebo a escola vivendo um momento de transição, tendo que receber os alunos com deficiência, em alguns casos sem diagnósticos precisos e segundo a lei incluindo-os nas salas regulares. O fato é: a inclusão vai além disso, a escola precisa desenvolver estratégias de ensino que contemplem a todos e valorize as

habilidades individuais de cada educando, independentemente de suas limitações.

A educação é feita de paradigmas, ou seja, modos de conceber e compreender a realidade. Atualmente, o mais novo paradigma educacional é a inclusão escolar, que defende a escola regular como espaço educacional de todos os alunos. Nasceu para se contrapor ao paradigma da exclusão escolar, em que alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes das esperadas pela instituição escolar.

Nesta perspectiva, a escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem mais ficar de “fora da escola” e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum.

O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola. Este atendimento inclui, necessariamente, o atendimento dos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos e mentais na escola regular (BRASIL, 2001, p.56).

O ESTADO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Segundo eles, já foi muito difícil em tempos atrás, hoje se pode dizer que os governantes estão se preocupando um pouco mais, pois com o trabalho na sala de AEE, oferecendo formações específicas para os transtornos globais do desenvolvimento, TGD, DI Deficiência Intelectual, DV Deficiência Visual e seus abrangentes como baixa visão e outros, DA Deficiência Auditiva e outras como os inclusos no TGD como TDA. Transtorno e déficit de atenção, dislexia e seus ramos. Os recursos técnicos ainda estão chegando também aos poucos.

Outros, ainda, foram enfáticos ao responder que não, o Estado não oferece condições de trabalho com inclusão na escola, pois, segundo eles, as formações são muito poucas.

A inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que ela representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado. (SASSAKI, 1997, p.18)

Fazendo alusão à formação do corpo docente que irá atuar com esta clientela especial a LDBEN/1996, em seu artigo III, recomenda que sejam: "...Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns..."

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB) há também ressalvas feitas à formação adequada de seus professores. Recomenda-se, ainda, que as escolas disponham de um arcabouço de recursos materiais, pedagógicos e humanos para que consigam promover uma educação de qualidade a seus alunos especiais.

Nas prescrições normativas há um destaque para a formação dos docentes que irão atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino. Compreende-se, assim, que todo o corpo docente deverá possuir uma formação profissional direcionada para a diversidade de seu alunado.

Então, considerando que a o processo de formação pode se constituir por meio "de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal", é que se torna relevante "investir na pessoa" e atribuir valor aos saberes constituídos no campo de atuação docente (NÓVOA, 1992, p.25)

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para iniciarmos a nossa discussão sobre o processo de inclusão na escola, perguntamos aos professores se eles já participaram de formações oferecidas pelo Estado ou pela Escola sobre o trabalho com pessoas com deficiência. A maioria respondeu que sim, e

que, por sinal, foram riquíssimas as formações para todas as deficiências. Eles ainda falaram do desejo de que fossem para todos os professores tanto da sala regular, quanto para a gestão da escola e AEE, independente de que fosse essa situação na escola.

Outra parte dos entrevistados disse ter buscado capacitações e formações por conta própria pelo fato de o Estado não as oferecer.

Nesta mesma tônica, questionamos aos professores se os mesmos acham que as formações devem partir dos profissionais, da escola, do Estado ou de todos e pedimos que justificassem suas respostas. A maioria respondeu que esta responsabilidade é de todos os entes envolvidos, pois a inclusão não só trabalha com os profissionais e escola, mas dos governantes, gestão e todos, assim se concede a inclusão.

Outros ainda mencionaram que, a princípio, seria dever do Estado como entidade maior e em seguida deve ser pensada e executada por todos os envolvidos nesse processo como: escola e seus profissionais e que, ao observar o contexto atual em que você está inserido, se houvesse mais formações e capacitações para os professores, o processo de aprendizagem dos alunos deficientes seria mais rápido e com uma melhor qualidade.

P 03: Em minha opinião seria melhor, pois quando todos estão no mesmo barco, devem remar juntos para que este barco não afunde e nem se perca o trabalho que muitos desenvolvem. Diariamente, nós professores estamos nos deparando com alunos especiais nas salas de aula, cada um diferente do outro, e muitos professores ainda estão despreparados para receber essas pessoas, mas também não tem que ter só formações, temos que ser solidários e aceitamos as pessoas como seres humanos.

Para os entrevistados, se houvesse mais capacitações, eles teriam mais oportunidades de ensino para com os alunos de desempenhar um aprendizado de grande sucesso e mais qualidade nas escolas.

Questionamos os professores ainda sobre quais os maiores desafios enfrentados enquanto docente no trabalho com pessoas com deficiência. Grande parte respondeu que são vários os desafios, dentre eles, a aceitação de alunos na sala regular e ser atendidos

como deveriam ser, em que o professor possa ter um apoio para tal situação, ou seja, na conscientização em geral nas famílias, nas demais instituições etc.

Outro grande desafio, segundo os nossos entrevistados, é quando eles recebem um aluno com determinada deficiência e que precisam de recursos nem sempre a escola tem como disponibilizar. Uma vez que esta não disponibiliza por não possuir, logo, o professor precisa resolver de acordo com o que se pode fazer, enquanto as verbas aparecem, preciso ter estratégias para ajudar na aprendizagem dos educandos.

Outros alegaram ainda que são grandes desafios, a falta de formação, parceria entre família e escola, conscientização da sociedade, maior assistência das políticas públicas e a falta de conhecimento das leis, a conscientização e aceitação da família, saber lidar com as pessoas apesar da falta de formação e capacitação e as dificuldades com as limitações de recursos humanos e materiais e espaços físicos e a falta de alguns profissionais para auxiliar, como: Psicólogos, Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas etc.

Logo, cabe ao Estado oferecer e assegurar condições necessárias para que haja o processo de inclusão, desta feita que incluir o aluno sem dar o suporte necessário no sentido de formar o professor é apenas integrar, e colocar o aluno junto com os outros, uma vez que o professor sem formação não transmitirá os saberes que o educando necessita para se ter continuidade nos seus estudos posteriores e na sociedade.

Porém, em meio à escassez de formação, mediante as entrevistas coletadas, ainda houve professores que tiveram formações em TGD (Transtornos Globais de Desenvolvimento), DI (Deficiência Intelectual), DV (Deficiência Visual) e seus abrangentes como baixa visão e outros, DA (Deficiência Auditiva) e outras como os incluídos no TGD como TODA (Transtornos e Déficit de Atenção), porém mesmo após essas poucas formações em um período de cinco anos necessita-se a cada dia de mais formações para todos os professores em especial aos do AEE e para todos os demais que compõem a escola, pois em muitos casos nem sempre a Educação Especial é levada a sério e às vezes em muitas circunstâncias até os professores que atuam nessa modalidade não têm a formação exigida.

Outro questionamento levantado foi se realmente a escola no seu contexto atual está mesmo preparada para receber os alunos com deficiência e incluí-los de fato? Ao se levantar esse questionamento, as respostas anteriores só reforçam o que já foi uma vez levantado, pois primeiramente os profissionais não estão preparados em virtude da falta de formação e capacitação que deveria ser oferecida pelo Estado e assim param ou confundem no binômio incluir e integrar.

O que ocorre na maioria das vezes é apenas a inserção e integração desses alunos com os demais, onde as escolas não têm estrutura física nem humana, os professores não têm formação para trabalhar esses alunos com deficiência e em vez de serem incluídos eles são apenas integrados ou agregados em outro meio que não estão habituados a viver, o que de certa forma, e retomando ao que foi dito anteriormente, pode ser denominado de inclusão excludente. Outro ponto de destaque e de angústia para muitos docentes é que, se voltarmos um pouco o nosso olhar histórico, iremos perceber que a escola está vivendo um momento de transição e transformação, onde tem que receber os alunos com deficiência, muitas vezes até sem diagnóstico preciso, outras vezes a família não tem o esclarecimento e nem a condição financeira necessária para se obter esse diagnóstico de um profissional específico da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, cabe a escola também a atitude de promover formações e capacitações para todos os seus agentes com a finalidade de intensificar o trabalho no AEE e dar subsídio aos profissionais de ensino para que estes ofertem uma boa qualidade no que fazem e minimizem os impactos que se tem na escola no trabalho com as pessoas que têm deficiência.

Dessa forma, essa questão das formações é essencial para o processo de ensino aprendizagem onde devem ser oferecidas de forma continuadas para se ter o aprimoramento das funções docentes e o aprendizado suficiente para assegurar ao educando com deficiência a condição de estudar e ser inserido na escola e na sociedade.

Outro ponto que tange a presente pesquisa é relatar que essas formações não devem partir somente do Estado, mas sim de todos os envolvidos no processo educativo. Embora caiba ao Estado, enquanto organização maior, assegurar a oferta de formações continuadas aos seus professores, bem com o aparato físico e humano de que necessitam as instituições de ensino para desenvolver as suas atividades, mesmo assim, igualmente a essa responsabilidade a escola também não pode se esquivar de oferecer essas formações para a sua coletividade.

Outro grande obstáculo elencado foi a falta de recursos materiais quando um aluno com determinada deficiência necessita e a escola não disponibiliza, e uma vez que isso não acontece o professor precisa encontrar uma solução e buscar estratégias para resolver o problema até aparecer os recursos, os quais muitas vezes até nem aparecem.

E para transpor cada um desses inúmeros obstáculos e se ter uma educação inclusiva verdadeiramente é necessário formação humana primeiramente e capacitação para todos os profissionais, assim como a destinação dos recursos necessários para subsidiar a educação inclusiva, pois não podemos depositar na escola a função de filantropia, e sim ver na mesma uma propulsora de mudanças individuais e coletivas para assegurar ao educando lugar nesta sociedade e restituição do que é pago através dos impostos em serviços de qualidade para que retorne ao cidadão o que é seu de fato e de direito.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Sociologia da Educação não-formal: Reactualizar um objeto ou Construir uma problemática?** In: A. J. Esteven, S. R. Stoer. A Sociologia na Escola. Porto: Afrontamento, 1989, p.83 – 96.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: A História das Rupturas.** In: Pedagogia em foco. Rio de Janeiro, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Abril Cultura, Brasiliense, 1985.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 111. p.

_____, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2013.

FERREIRA, Julio Romero. **Educação Especial, inclusão e política educacional: Notas brasileiras**. In RODRIGUES, David (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

GOHN, M. G. M. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilização no Brasil Contemporâneo**. 1. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. V.1. 192p.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo, Cortez, 2005.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à Educação: Aspectos Legais e Constitucionais**. Rio de Janeiro: Letra legal, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

ROGERRO, R. **Ambientes Físicos e Virtuais na Configuração da Escola: Um outro caminho para passar a formação do Sujeito**. Boletim Técnico do SENAC: Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, V. 34, n.2, p.57 – 71, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

XAVIER, Libânea Nacif. **Para Além do Campo Educacional: Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. .

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.036](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.036)

TALENTO MUSICAL: IDENTIFICAÇÃO, AVALIAÇÃO E ENRIQUECIMENTO

Fabiana Oliveira Koga

Pós-doutoranda do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Email: fabianapsicopedagogiamusical@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4646-1537>.

Rosemeire de Araújo Rangni

Professora Associada 1, Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Paulo (SP) – Brasil. E-mail: rose.rangni@ufscar.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8757-9745>.

Josilene Domingues Santos Pereira

Docente Adjunta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia-IFBA, *campus* Vitória da Conquista; Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: josilenesantos@ifba.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5392-9006>.

RESUMO

O Talento Musical é um fenômeno, o qual pode ser considerado complexo em decorrência de suas nuances e variáveis, o que leva à necessidade da identificação precoce. Entretanto, o quantitativo de estudantes talentosos identificados, no Brasil, é ínfimo. Como parte da Educação Especial e com direitos garantidos pela legislação, os talentosos não passam de 23.758 estudantes identificados no censo escolar brasileiro de 2021. Diante disso, objetivou-se descrever o cenário do talento musical no Brasil e no âmbito internacional e apresentar as evidências, os procedimentos de identificação, de avaliação e de enriquecimento, intra e extraescola, de estudantes talentosos na área da Música. Trata-se de uma revisão integrativa com meta-análise. Os

resultados indicaram uma escassez de produção sobre identificação, avaliação e enriquecimento. O portal CAPES (n=12) foi o mais expressivo em produções, bem como a revista *Psychology of Music*. Estados Unidos e Holanda publicaram mais pesquisas sobre o talento musical, sendo 95% das 22 pesquisas selecionadas de natureza quantitativa. Estudos voltados para avaliação foram maioria (n=8). Na testagem estatística das hipóteses, utilizando os testes *Qui-quadrado* e *Kruskall-wallis*, encontrou-se $p < 0,05$. A rejeição da hipótese nula possibilitou concluir que os procedimentos de identificação e avaliação são distintos com instrumental próprio para a área da Música, os quais precisam ser mais difundidos. Concluiu-se que há uma desvalorização do ensino de Música que afeta a atenção educacional aos indivíduos talentosos musicalmente, portanto esse cenário evidencia a necessidade de continuidade das pesquisas e parcerias por parte das escolas básicas com as especializadas em Música.

Palavras-chave: Talento Musical, identificação, avaliação, enriquecimento.

INTRODUÇÃO

No Brasil, foram contabilizados, no último censo escolar de 2021, um total de 23.506¹ estudantes com talento² matriculados em classes comuns de escolas públicas e privadas de Educação Básica. Desse total, apenas 252³ estudantes talentosos estão matriculados. De acordo com a página *online* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP⁴), os requisitos para o cadastramento são: plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Plano Educacional Individualizado (PEI), avaliação biopsicossocial e laudo médico (indicado como não imprescindível).

As ações supracitadas estão pautadas nas diretrizes fixadas na legislação, as quais garantem a identificação precoce e orientam o atendimento aos estudantes talentosos, considerados público da Educação Especial, da creche ao Ensino Superior (BRASIL, 1996, 2008). Nesses documentos legais, considera-se talentoso aquele estudante que apresenta potencial eminente em uma ou mais áreas, tais como: intelectual, acadêmica, liderança, criatividade, psicomotora e artes.

Nesse contexto, está a Música, bem como as demais linguagens como Dança e Teatro para além das Artes Plásticas ou Visuais como está previsto na Lei N. 13.278 de 02 de maio de 2016, a qual orienta que cada uma das linguagens artísticas constituirá o componente curricular. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 14 de dezembro de 2018, também explicita as linguagens e a importância delas no âmbito do desenvolvimento de competências e habilidades em todas

- 1 Em classes comuns, por regiões, os índices de cadastramento dos estudantes talentosos são: centro-oeste (n=3.270), norte (n=2.317), nordeste (n=3.899), sudeste (n=7.125) e sul (n=6.895).
- 2 A presente pesquisa adota a terminologia “Talento” utilizada e fundamentada por autores da área da Música como Haroutounian (2002), Kirnarskaya (2021) e McPherson (2016). Ressalta-se que a legislação brasileira adota o termo Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 1996).
- 3 Em classes exclusivas, por regiões, os índices de cadastro dos estudantes talentosos são: centro-oeste (n=57), nordeste (n=64), norte (n=14), sudeste (n=89) e sul (n=28).
- 4 As informações foram coletadas em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar> Acesso em 27 out 2022.

as etapas de ensino. Por fim, a Constituição Federal Brasileira, de 1988, orienta a dimensão e democratização cultural como parte imprescindível para o desenvolvimento humano, bem como para a liberdade criativa e o respeito à diversidade como direito.

O talento musical, especificamente, pode ser considerado um fenômeno complexo, com amplitude e múltiplas variáveis. Diferentemente do que se imagina, ele pode acarretar desdobramentos comportamentais, atitudinais e emocionais, positivos e negativos, para o indivíduo e seu entorno (ABRAMO; NATALIE-ABRAMO, 2020). A Figura 1 sintetiza o constructo/traços latentes indicados por estudiosos da área da Música envolvidos com estudos e pesquisas sobre o Talento, Educação Musical, Neurociência, Psicologia e Pedagogia da Música, Etnomusicologia, Antropologia e afins. São eles: Abramo e Natalie-Abramo (2020), Gordon (2015), Haroutounian (2002; 2019), Kirnarskaya (2004; 2021), McPherson (2016), Sloboda (2008), Willems (2011), entre outros, os quais foram discutidos em Koga (2021).

Figura 1 - Síntese das variáveis do Talento Musical em vórtice⁵.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

5 As variáveis apresentadas também podem ser encontradas nos casos de dupla excepcionalidade (talento correlacionado com alguma deficiência ou transtorno concomitantemente), de acordo com os estudos de Abramo (2015).

Em suma, as pesquisas na área, o censo escolar e as políticas públicas se inter-relacionam para que recursos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por exemplo, possam ser empregados em serviços e estratégias nos Estados e Municípios. Por essa razão, a identificação e avaliação de públicos como os que compõem a Educação Especial tornaram-se imprescindíveis (FRANÇA, 2015). Identificar apenas para registrar no censo escolar, rotular e não proporcionar ações educativas consiste em ferir os direitos que estão amplamente postos pela legislação para os estudantes talentosos (RANGNI *et. al.*, 2021), inclusive para seus pares em se tratando da Educação Musical acessível para todos os estudantes brasileiros. Infelizmente, no entanto, a disciplina ainda não é realidade em todas as escolas (FONTERRADA, 2022; KOGA; TOLON, 2019).

Procedimentos de identificação podem ser úteis para o rastreamento do talento musical precocemente em sala de aula e não requerem necessariamente a condução por especialistas, em alguns casos (HAROUTOUNIAN, 2002; 2014; KOGA; RANGNI, 2021). Os instrumentos de rastreamento, geralmente, evidenciam possíveis casos e são elaborados com o propósito de levantar hipóteses sobre a condição do indivíduo (BENITO, 2003; PASQUALI, 2013). Na área da Música, são utilizadas escalas, checklists, questionários, entrevistas e/ou guias de observação etc., organizados para o rastreamento em três dimensões: habilidades musicais (percepção musical e coordenação audiomotora), motivação (entusiasmo, foco e perseverança) e criatividade (expressividade, improvisação e composição) (GORDON, 2015; HAROUTOUNIAN, 2002; 2014; KOGA, 2021).

De acordo com Benito (2003), as etapas de identificação, em geral, podem produzir alguns casos de falsos positivos. Por essa razão, torna-se fundamental a avaliação após a identificação, por equipe multidisciplinar e, no caso da Música, é imprescindível que todo o processo seja conduzido por especialistas músicos com formação na área do talento (GORDON, 2015; HAROUTOUNIAN, 2002; KOGA, 2021).

A etapa de avaliação caracteriza-se pela confirmação da designação, sendo que as orientações são elaboradas no sentido de colaborar com tomadas de decisão e planejamento de intervenções.

Por essa razão, ela é composta por diferentes instrumentos e modalidades avaliativas que possibilitam a convergência dos resultados e o apoio de outros profissionais afins, se necessário. Trata-se de uma etapa longitudinal e minuciosa (ANDRADE; SALES, 2017; ABRAMO; NATALIE-ABRAMO, 2020; GAGNÉ E MCPHERSON, 2016; GORDON, 1979; 1995, HAROUTOUNIAN, 2002; 2014, HERNÁNDEZ; PÉREZ, 2021; KIRNARSKAYA, 2020; KOGA, 2021).

O enriquecimento constitui uma etapa que pode abranger todos os indivíduos com enfoque naqueles com talento musical, independentemente se as etapas de identificação e avaliação forem concluídas ou não (HAROUTOUNIAN, 2002; 2014). A disciplina de Educação Musical é uma aliada importante no processo de enriquecimento porque possibilita o acesso à Música e o engajamento com os indivíduos, como defendem Fonterrada (2022), Gordon (2015) e Mateiro e Ilari (2012); sem negligenciar, no entanto, aqueles com talento, como se pode constatar na experiência pedagógico-musical de Haroutounian (2002; 2014) e Kirnarskaya (2004; 2020).

Complementarmente, programas, projetos sociais e instituições voltadas para o ensino Musical são importantes porque proporcionam a profissionalização musical e, por isso, podem estabelecer parceria colaborativa com as escolas de Educação Básica. Nesse contexto, a Educação Musical colabora com o desenvolvimento humano, o acesso cultural e as instituições especializadas que podem formar o artista e ajudá-lo em suas demandas educacionais específicas (ABRAMO; NATALIE-ABRAMO, 2020; GAGNÉ; MCPHERSON, 2016; HAROUTOUNIAN, 2002; 2014; KIRNARSKAYA, 2004; KOGA (2021); LEHMANN *et al.*, 2007; QUAN; JIA, 2021).

Considerando-se essa problemática, os objetivos deste estudo foram: descrever o cenário do talento musical no Brasil e no âmbito internacional e apresentar as evidências, os procedimentos de identificação, de avaliação e de enriquecimento, intra e extraescola, de estudantes talentosos na área da Música.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa Quantitativa, pautada na Revisão Integrativa da Literatura e Metanálise. Essa escolha se deu por possibilitar ampla abordagem metodológica ao incluir estudos

(não) experimentais. Além disso, permite incluir dados da literatura teórica e empírica. Nesse tipo de estratégia, busca-se a validade dos achados e a possibilidade de testar algumas hipóteses. Sendo assim, torna-se possível estabelecer a convergência de resultados e fundamentos empíricos para uma síntese crítica do contexto pesquisado (CUMMING, 2010; DANTAS *et al.*, 2021; PEREIRA; GILLANDERS, 2019; SOUZA *et al.*, 2010).

O presente estudo é sequência de revisão integrativa empreendida por Koga e Rangni (2022, prelo). O recorte temporal será de janeiro de 2017 a novembro de 2022. As bases de dados selecionadas foram: *Oásis*, *ERIC*, *Scopus*, *Capes*, *Sage*⁶ e os descritores e palavras-chave⁷ foram combinados entre si. Os termos identificação, avaliação e enriquecimento em Música foram correlacionados com: talento, dotação, superdotação, altas habilidades, altas habilidades/superdotação, altas habilidades ou superdotação, altas capacidades, inteligência musical e *expertise*. Ademais, foram utilizados os termos: *talent*, *gifted*, *giftedness*, *music intelligence* e *high Abilities* nas mesmas condições de correlação (*identification*, *evaluation*, *enrichment in Music area*). No caso do termo altas capacidades a busca foi realizada mediante correlação na língua espanhola dada a origem e uso do conceito⁸.

Foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: i) periódico revisado por pares; ii) idioma inglês, espanhol e português; iii) disponibilidade integral do texto; iv) investigações empíricas. Visando ao refinamento da seleção dos dados, também foram utilizados critérios de exclusão: i) não abordam o tema; ii) artigos não disponibilizados na íntegra; iii) duplicidade de publicações e iv) artigos teóricos.

Procedimentos para a coleta dos dados:

6 As bases de dados podem ser acessadas em <https://www.marilia.unesp.br/#/biblioteca/fontes-de-informacao/>

7 Alguns termos estão no banco da Thesaurus Brasileiro da Educação e outros não constavam. Por isso, foram extraídos da fundamentação teórica da área.

8 O descritor criatividade não foi utilizado porque na área da música esse termo se associa ao conceito *giftedness*. Para Haroutounian (2002) e Kirnarskaya (2004; 2018) esses termos podem ser considerados sinônimos. Também a inteligência musical é comumente associada ao conceito de aptidão musical (HAROUTOUNIAN, 2002; GARDNER, 1993; GORDON, 2015)

1. Combinação das palavras-chave e descritores para busca nas bases associadas ao período temporal;
2. Seleção das pesquisas para leitura e análise dos títulos e resumos (tema, objetivos, metodologia aplicada, resultados);
3. Leitura e análise integral das pesquisas relevantes (seleção final dos textos);
4. Separação das pesquisas a partir da metodologia empreendida pelos autores e o registro em um banco de dados;
5. Análise dos resultados por meio do uso das técnicas estatísticas e qualitativas.

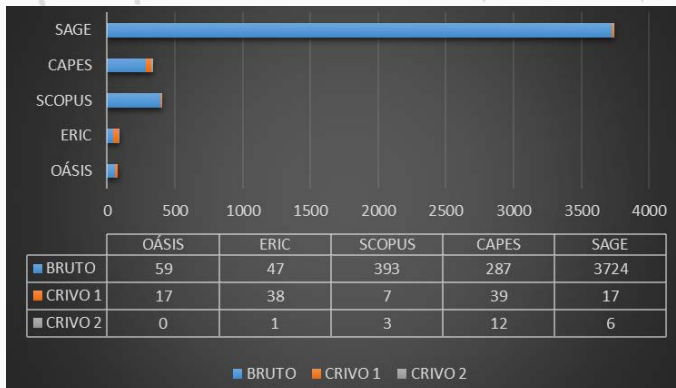
O procedimento analítico pautou-se nas técnicas quantitativas, na metanálise. Foram avaliadas pesquisas empíricas, com uso de procedimentos estatísticos, e qualitativas quando o *corpus* das pesquisas apresentava estrutura metodológica de estudos de caso ou relatos de experiência. Ressalta-se que, esses tipos de pesquisas também foram considerados (BRUNI, 2011; CUMMING, 2010; PEREIRA; GILLANDERS, 2019; VIEIRA, 2018).

Durante a investigação, foram testadas as seguintes hipóteses: *H0 (nula)* – identificação e avaliação são procedimentos equivalentes, com diversificados instrumentos, e os resultados, geralmente, culminam em tomadas de decisão, colaborando para a etapa do enriquecimento. *H1 (alternativa)* – identificação e avaliação são procedimentos distintos, com instrumental próprio de cada etapa e não precisam estar completos para que algumas decisões sejam tomadas sobre o indivíduo, incluindo o planejamento para o enriquecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados descritivos gerais permitiram concluir uma baixa contingência de pesquisas voltadas para a identificação, avaliação e o enriquecimento na área do talento musical nos âmbitos (inter) nacional. No gráfico 1, observa-se, no banco da CAPES, o maior índice de pesquisas e, em seguida, o banco SAGE. Ambas com muitas publicações sobre o talento em geral, indexando importantes revistas da área como exemplo o *Journal for the Education of the Gifted* e *Gifted Child Quartely*.

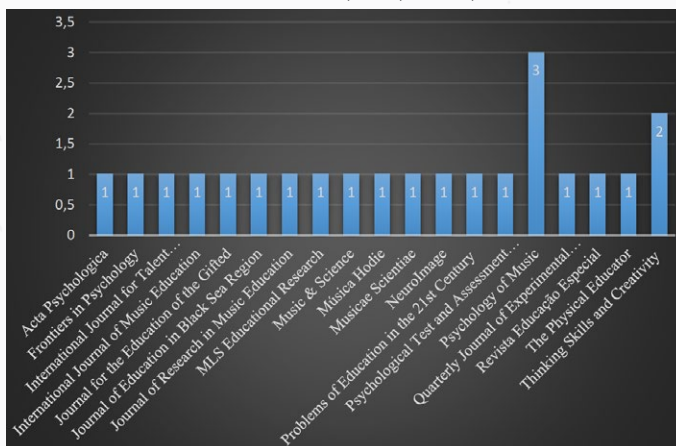
Gráfico 1 – Índice de pesquisas por banco de dados



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O gráfico 2 representa em quais revistas ou periódicos estavam os estudos encontrados. A revista *Psychology of Music* (qualis A1 no Brasil) contou com três (3) publicações e a revista *Thinking Skills and Creativity* (qualis A2 no Brasil) com duas (2) produções. Ambas são internacionais e tradicionais na área da Música. Observa-se a interdisciplinaridade entre áreas, quais sejam: Música, Psicologia, Educação e Neurociência. A empiria desse fato se comprova nos estudos de Gagné e McPherson (2016) e Gordon (1995; 2015), os quais realizaram pesquisas, associando a Música com as áreas da Psicologia e Neurociência ao focar como objeto de estudo o talento musical.

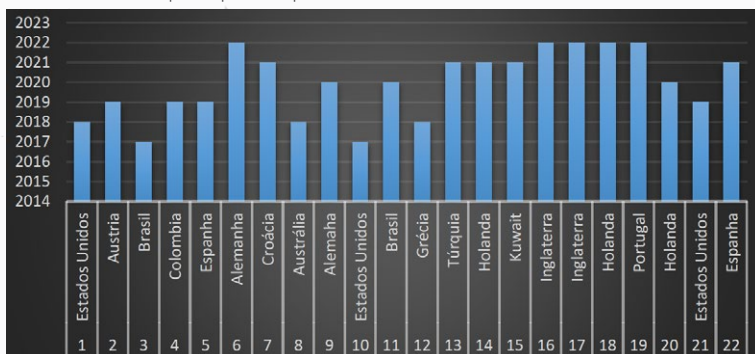
Gráfico 2 – Índice de pesquisas por revista



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No gráfico 3, estão as pesquisas encontradas por ano. Estados Unidos e Holanda contam com três (3) produções cada. O Brasil aparece com duas pesquisas e, também, vale ressaltar, a representatividade continental das produções. Esses dados são semelhantes aos encontrados por Koga e Rangni (2022, prelo) anteriormente.

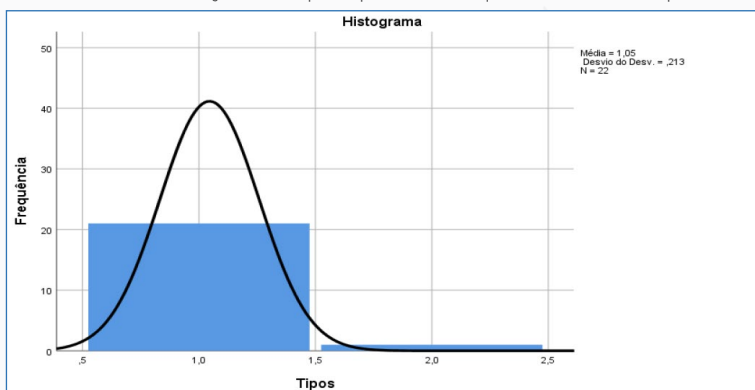
Gráfico 3 – Índices de pesquisas publicadas (inter)nacionalmente de 2017 a 2022



Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação ao método utilizado nas pesquisas, 95% (21) eram quantitativas e 5% (1) qualitativas. O gráfico 4 representa a distribuição dos estudos. De acordo com a curva acentuada para a lateral (distribuição assimétrica à direita), portanto, conclui-se que a distribuição não é normal dos dados porque as variáveis componentes do fenômeno são compostas por diversificados fatores indizendo a seleção pelo tipo quantitativo ou qualitativo dos dados.

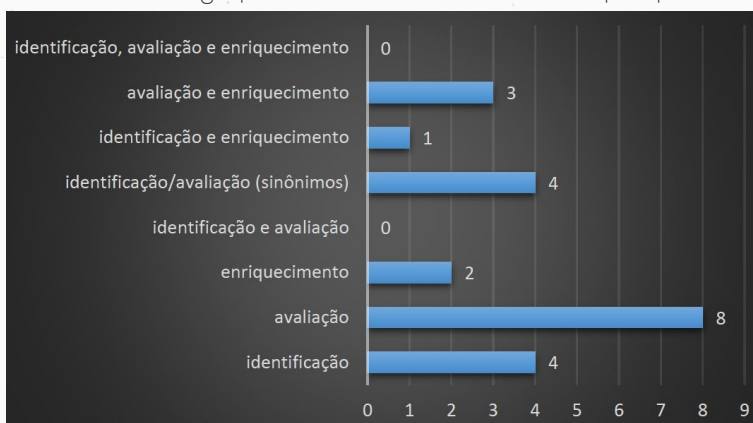
Gráfico 4 – Distribuição das pesquisas em quantitativas e qualitativas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Evidentemente há limitações na presente pesquisa em decorrência do número de estudos encontrados sobre a identificação, avaliação e enriquecimento do talento musical, bem como os critérios que fundamentaram a busca, seleção e análise das pesquisas. Portanto, o gráfico 5 representa o procedimento que cada autor adotou para analisar ou realizar intervenções no âmbito do talento musical (n=22 pesquisas analisadas).

Gráfico 5 – Agrupamento da característica das pesquisas



Fonte: Elaborado pelas autoras

Com o uso dos testes não-paramétricos Qui-quadrado (χ^2) e o *Kruskall-wallis*⁹, encontrou-se o resultado de $p < 0,05$ em ambos os testes, indicando a rejeição da hipótese nula (BRUNI, 2011; VIEIRA, 2018). Portanto, considerou-se a hipótese alternativa como evidência relevante. Partindo desse resultado e correlacionando-o com base nos estudos de Haroutounian (2002; 2014), Gagné e MacPherson (2016) e Andrade e Sales (2017), há no âmbito avaliativo, dois procedimentos distintos: um, com amplitude e convergência de informações oriundas de diferentes instrumentos, e outro, com procedimentos específicos geralmente caracterizado pela aplicação de instrumentação psicométrica. Benito (2003) denomina

⁹ Um banco de dados foi criado especificamente para as referidas análises. As pesquisas, no momento da leitura integral, foram analisadas sobre que etapa realizaram em relação ao indivíduo talentoso musicalmente, e isso colaborou para alimentar o banco (BRUNI, 2011; VIEIRA, 2018).

identificação os procedimentos de rastreio ou sondagem chamado *screening*. Geralmente, são caracterizados pela aplicação em massa dos instrumentos. No entanto, no âmbito da Psicologia, a avaliação se divide em duas etapas, as quais são denominadas “avaliação psicológica” (etapa mais ampla e com diferentes instrumentos em convergência) e “testagem psicológica” (a mais específica com uso de testes psicométricos) (PASQUALI, 2013).

Em linhas gerais, indivíduos talentosos musicalmente são pouco observados no âmbito escolar. Eles ainda estão “invisíveis” e os recursos para rastreá-los e avaliá-los são ainda pouco conhecidos. O impacto maior concentra-se no momento do enriquecimento porque a disciplina de Música e/ou projetos musicais são realidades em poucas escolas (KOGA; RANGNI, 2021). Essa realidade não ocorre apenas no Brasil, mas é observada em outros lugares como se pode observar nas pesquisas de Abramo e Natalie-Abramo (2020), Gordon (2015) e Haroutounian (2002; 2019).

A problemática apresentada se instaura muito antes da identificação do talento musical. Ela se dá no momento em que a Educação Musical torna-se desvalorizada frente às disciplinas acadêmicas e passa a ser um conteúdo dentro do currículo da disciplina de Artes/Educação Artística (FONTERRADA, 2022). Se a disciplina de Educação Musical fosse uma realidade em todas as escolas, poderia enriquecer todos os estudantes na dimensão do desenvolvimento cultural humano, possibilitando a vivência com diferentes elementos de aprendizagem uma vez que a Música permite explorar múltiplos campos ou rotas como a da sensorialidade, percepção, memória, atenção, linguagem, emoção, imaginação, criatividade, etc (MATEIRO; ILARI, 2012; WILLEMS, 2011).

A ausência da Música, no ensino comum tem gerado fissuras na sociedade, pois é tratada como entreterimento e nega-se seu potencial educativo e científico (FONTERRADA, 2022; GORDON, 2015; LEHMANN *et al.*, 2007; QUAN; JIA, 2021). Os países mais antigos e com tradição cultural na área musical são aqueles que ainda têm a Educação Musical em sua base de ensino. A China é um exemplo do ensino de Música presente no currículo básico, mas há outros países como Japão, Coreia do Sul, Hungria, Cuba, Rússia, Estados Unidos (QUAN; JIA, 2021).

A identificação pode ser considerada inicial em forma de sondagem (BENITO, 2003; GORDON, 2015; HAROUTOUNIAN, 2002). Recomenda-se que seja realizada quando a população é desconhecida em suas características musicais ou musicalidade (GAGNÉ; MCPHERSON, 2016; KOGA, 2021). Trata-se de uma etapa inicial, a qual não se devem levantar certezas, mas hipóteses sobre o(s) indivíduo(s) em questão (BENITO, 2003). Haroutounian (2002; 2014) recomenda que seja uma etapa com uso de diferentes instrumentos de sondagens como utilizaram os autores encontrados na presente revisão integrativa (quadro 1). Ademais, essa etapa pode contar com o apoio de outros profissionais de Educação e áreas correlatas, assim como a família. Nessa fase não é imprescindível a experiência musical do indivíduo. A Música é uma área de habilidades aparentes (GORDON, 2015; HAROUTOUNIAN, 2002), portanto, é possível, pela observação, detectar se o indivíduo canta com precisão na afinação e ritmo, se toca ou percute algum instrumento, se toca “de ouvido” ou aprendeu músicas sozinho, se há dedicação extrema e paixão pela área.

Quadro 1 – Instrumentos de identificação/rastreamento

| Instrumento para especialistas e professores em geral | Saber mais em... |
|--|-----------------------------------|
| Protocolo para Screening de Habilidades Musicais (PSHM) e instrumentos adicionais. | Koga (2021); Koga e Rangni (2020) |
| Questionário de Indicação dos professores | Svalina e Lapat (2021) |
| <i>Music Self-Concept Inventory</i> (MSCI) | Hash (2017) |
| <i>Musical Ear Test</i> (MET) | Correia <i>et al.</i> (2022) |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sobre a avaliação, por outro lado, observou-se, nas pesquisas encontradas, que se trata de uma etapa mais detalhada, inclusive, recomenda-se que a condução seja feita por profissionais músicos e, quando possível, com formação também na área do Talento. Ademais, torna-se imprescindível a utilização de diferentes instrumentos: psicométricos, entrevistas, observação, *performance*, produtos composicionais, improvisação, concursos, festivais, até

mesmo, quantidade de *likes* e/ou *downloads* de uma produção musical, sendo as notas de corte diferentes por considerar a experiência musical dos indivíduos, porém, vale frisar, não deve ser considerada imprescindível (GAGNÉ; MCPHERSON, 2016; GORDON, 1979; 2015; HAROUTOUNIAN, 2002; 2014; 2019; KIRNARSKAYA, 2020; 2021; MACPHERSON, 2016). O quadro 2 apresenta sugestões de instrumentação para avaliação musical com base nas pesquisas encontradas nesta revisão.

Quadro 2 - Instrumentação para avaliação musical

| Instrumento para especialistas da área da Música | Saber mais em... |
|---|---|
| Guia de observação dos indicadores de Aptidão e talento musical e sub-escala (para professores de Música) - PSHM. | Koga (2021) |
| <i>Musical Aptitude Profile e Measures of musical divergent production</i> | Gordon (2015) |
| <i>Measuring Rhythmic Ability: Validation of a Digital Rhythmic Ability Evaluation Tool (DRAET)</i> | Pavlidou e Fotiadou (2018) |
| <i>Big Five Inventory (BFI)</i> | Jankovic e Bogaerts (2021) |
| <i>Measures of Musical Talents (SMMT)</i> | Giraldo (2019) e Platz <i>et al.</i> (2022) |
| <i>Primary Measures of Music Audition (PMMA), Intermediate Measures of Music Audition (IMMA) e Advanced Measures of Music Audition (AMMA)</i> | Gordon (2015) e Andreasen (2018) |
| The Deliberate Practice in Music Inventory (DPMI) | Passarotto <i>et al.</i> 2022 |
| Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI) | Sadakata <i>et al.</i> (2022) |
| <i>Microdevelopment Creativity Measure (MCM)</i> | Kupers e Dijk (2020) |
| <i>Measure of Creative Thinking in Music- II</i> | Ramón e Chacón-López (2021) |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por fim, a etapa de enriquecimento musical ou de acesso ao ensino musical especializado é imprescindíveis nas concepções teóricas de Gordon (2015), Haroutounian (2002; 2014; 2019) e Kirnarskaya (2004; 2020; 2021). O indivíduo que manifesta aptidão e talento para Música precisa se aproximar de profissionais da área para que possa seguir se desenvolvendo e criando. Na Educação Musical, o indivíduo é exposto a diferentes metodologias

que visam a desenvolver o ouvido, a coordenação motora, a administração das emoções, imaginação, teoria, estética, visão histórica entre outros elementos. Nessa fase, o contato com a Música é coletivo, mas sem desconsiderar as individualidades. Na Educação Musical, o compromisso está em desenvolver culturalmente as pessoas desde a mais tenra idade e potencializar aqueles com talento (FONTERRADA, 2022; HAROUTOUNIAN, 2002; 2014; MATEIRO; ILARI, 2012; WILLEMS, 2021). O quadro 3 expõe os materiais para o enriquecimento musical.

Quadro 3 – Materiais norteadores utilizados para o enriquecimento Musical

| Para especialistas da área da Música e professores em geral | Saber mais em... |
|--|----------------------|
| Métodos de Educação Musical associados ao currículo da Educação Básica (Dalcroze, Kodály, Willems, Gordon, Suzuki, Orff, etc.) | Koga e Chacon (2017) |
| <i>The educational project Music and Talent</i> | Cuadrado (2019) |
| <i>Performance/Portfolio Assessment</i> | Haroutounian (2014) |
| Think Like an Artist | Haroutounian (2017) |

Fonte: Elaborado pelas autoras

O estudo individual e o atendimento com o professor especialista (músico/artista) é recomendável para quem manifestar o talento e para aqueles que têm demandas educativas e emocionais ocasionadas por suas variáveis (GAGNÉ; MCPHERSON, 2016; GORDON, 2015; HAROUTOUNIAN, 2002; 2014; KIRNARSKAYA, 2004; 2020; 2021; MCPHERSON, 2016). Conservatórios, escolas ou instituições especializadas em Música são ideais para a formação profissional artística. São equivalentes à Educação Básica, porém na área da Música. Por meio do repertório e/ou composição, o indivíduo talentoso é orientado em âmbito técnico, interpretativo, estético entre outros, na busca de constituição da identidade artística. Isso não significa a nulidade do coletivo, mas a articulação entre essas duas perspectivas. Para além, as estratégias de ensino para esse público precisam ser dinâmicas, desafiadoras, inovadoras e articular o que é preciso desenvolver musicalmente com os interesses

dos indivíduos talentosos (GORDON, 2015; HAROUTOUNIAN, 2002; 2014; MCPHERSON, 2016).

Com este cenário é importante destacar que, no Brasil, há programas extra-escolares e públicos que colaboram para o enriquecimento musical dos indivíduos talentosos em Música.

Para exemplificar, destacam-se: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) “Joãosinho Trinta”, de São Luís no Maranhão, e o Naahs de Belém do Pará, ambos com professores especialistas em Música a frente de oficinas de enriquecimento. Também os Institutos Federais espalhados pelo país, os quais contam com profissionais músicos, responsáveis pela disciplina de Música, e fundações para recrutamento de estudantes talentosos como a da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OESP) e Orquestra Sinfônica Petrobrás; além desses, há os conservatórios municipais brasileiros, em vários estados do país, e escolas como o Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí e o Projeto Guri, entre outras importantes iniciativas pelo Brasil. Mesmo diante desses exemplos, ainda é preciso ampliar essas oportunidades dada a dimensão continental do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados possibilitaram verificar quão infimo é o número de pesquisas voltado para a investigação dos procedimentos de identificação, avaliação e enriquecimento do talento musical. Também possibilitaram observar os países que vêm se preocupando com a área musical. Notou-se também que as pesquisas, na grande maioria, empíricas, envolveu amostras de seres humanos de diferentes idades e culturas. No geral, os estudos encontrados foram submetidos à avaliação por pares e publicados em conceituadas revistas da área.

Evidentemente há limitações no presente estudo, entretanto os resultados colaboraram para a seguinte síntese: 1 – A disciplina de Educação Musical deveria estar em todas as escolas brasileiras, porque colaboraria para o enriquecimento musical geral dos indivíduos, especialmente aqueles com aptidão e talento musical; 2 – Parcerias poderiam ser implementadas entre escolas de Educação Básica e conservatórios, escolas especializadas, instituições e projetos/Ongs

voltados para o ensino especializado de Música. Assim, os estudantes talentosos e outros que desejassem se aprimorar musicalmente poderiam ser encaminhados. Afinal, a escola forma o ser humano na dimensão cultural e o artista é formado pela escola especializada.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, J. M.; NATALE-ABRAMO, M. Reexamining “Gifted and Talented” in Music Education. **Music Educators Journal**, Estados Unidos, v. 106, n. 3, p. 38-46, 2020. DOI <https://doi.org/10.1177%2F0027432119895304>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 25 out 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino de música será obrigatório**. Brasília, 02 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 25 out 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 27 out 2022.

BRASÍLIA, **Instituto Nacional Anísio Teixeira – Inep**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 01 dez 2022.

BENITO, Y. La identificación: procedimiento e instrumentos. *In*: ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. (Orgs.) . **Manual Internacional de Superdotados**. Madri: Fundamentos psicopedagógicos, 2003. p. 33-56.

COMMING, G. *p* Values Versus Confidence Intervals as Warrants for Conclusions That Results Will Replicate. *In*: THOMPSON, B.; SUBOTNIK, R. F. (Orgs.). **Methodologies for conducting research on giftedness**. Washington: American Psychological Association, 2010, p. 53-70.

DANTAS, H. L. L.; COSTA, C. R. B.; COSTA, L. M. C.; LÚCIO, I. M. L.; COMASSETTO. Como elabora uma Revisão Integrativa: sistematização do Método científico. **Revista Científica de Enfermagem**. São Paulo, v. 12, n. 37, p. 334-345, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24276/recien2022.12.37.334-345>

FRANÇA, M. G. O financiamento da educação especial no âmbito dos fundos da educação básica: Fundef e Fundeb. **Educar em revista**, v. 1, n. 58, p. 271-286. DOI: 10.1590/0104-4060.42415

FONTEERRADA, M. T. O. Música e Políticas Públicas na Educação Básica. **Revista Fladem Brasil**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2022, p. 6-20.

GAGNÉ, F.; MCPHERSON, G. Analyzing musical prodigiousness using Gagné's integrative model of talent development. *In*: MACPHERSON, G.(Org.) . **Musical prodigies: interpretations from psychology, education, musicology and ethnomusicology**. Reino Unido, Oxford University Press, 2016, p. 03 - 114.

GORDON, E. E. **Teoria de aprendizagem musical para recém- nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 4ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. 174p.

HAROUTOUNIAN, J. **Kindling the spark: recognizing and developing musical talent**. New York: Oxford University Press, 2002. 366 p.

HAROUTOUNIAN, J. **Artes Talent ID: a framework for the identification of talented students in the Arts**. New York: Royal Fireworks Press, 2014. 44p.

HAROUTOUNIAN, J. Artistic Ways of Knowing: Thinking Like an Artist in the STEAM Classroom. *In*: Stewart, Arthur J. *et al.* (Orgs.). **Converting STEM into STEAM Program**. Suíça: Springer, 2019. p. 169-183.

HASH, P. M. Development and Validation of a Music Self-Concept Inventory for College Students. **Journal of Research in Music Education**. Estados Unidos, v. 65, n. 2, 2017, p. 203-218.

HERNÁNDEZ, C. A.; PÉREZ, L. G. Normativización de una escala para la detección temprana de talentos musicales (TAMU). **Sobredotação**. Espanha, v. 17, n. 1, p. 193-220.

KIRNARSKAYA, D. **The natural musician**: on abilities, giftedness and talent. Trad. do russo por Mark H Teeter. New York: Oxford, 2004. 411 p.

KIRNARSKAYA, D. Structural model of the musical talent and its role in children's giftedness diagnostics. **Revista Mundo da Ciência, Cultura e Educação**, Moscou, v. 71, n. 4, p. 133-135, 2018. Disponível em: <http://amnko.ru/index.php/english/journals/> Acesso em 11 nov. 2022.

KIRNARSKAYA, D. Why workaholics are not Mozarts? Musical abilities in post-cognitive era. **Journal of Modern Foreign Psychology**, Moscou, v. 10, n. 4, 2021, p. 64-72.

KOGA, F. O. **Protocolo para Screening de Habilidades Musicais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. 348p.

KOGA, F. O.; TOLON, R. M. Desenvolvendo o Talento Musical na escola básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 623-637, 2019.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H. **Psychology for Musicians**: understanding and acquiring the skills. New York: Oxford, 2007.

MCPHERSON, G. E. **The child as musician**. New York: Oxford, 2016.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 399p.

PEREIRA, E. P. R.; GILLANDERS, C. A investigação doutoral em educação musical no brasil: meta-análise e tendências temáticas de 300

teses. **Revista da Abem**, Paraíba, v. 27, n. 43, p. 105-131, 2019. DOI 10.33054/ABEM2019b4306

QUAN, H.; JIA, LI. Innovative music education in china: theory and practice. **International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology**. China, v. 6, n 1, p. 2455-2143, 2021. Disponível em: <http://www.ijeast.com>. Acesso em 11 nov. 2022.

RANGNI, R. A.; ROSSI, C. S.; KOGA, F. O. Estudantes com altas habilidades ou superdotação: desdobramentos dos índices da sinopse estatística e dos microdados da região sudeste do Brasil. **Research Society and development**, Brasil, v. 10, n. 3, p. 1 - 15, 2021 DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13856>

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>

SLOBODA, J. A. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. 268p.

VIEIRA, S. **Estatística Básica**. 2ª ed. São Paulo: Cengage, 2018. 254p.

WILLEMS, E. **El oído musical**: la preparación auditiva del niño. 5ed. Barcelona: Paidós Educador, 2011. p. 161.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.037](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.037)

PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MAPEAMENTO DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

Maria Leandra de Siqueira Ferreira

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, leandrasiqueir@hotmail.com;

MunIQUE Massaro

Docente do Departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, munique@ce.ufpb.br

RESUMO

O presente trabalho se insere na temática acerca do profissional de apoio escolar na Educação Infantil, que é pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção da criança com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária. O objetivo da pesquisa é compreender como as publicações científicas abordam as ações educativas do profissional de apoio escolar, com o foco na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Para a busca dessas publicações foi utilizado o *Portal Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Não foi utilizado nenhum parâmetro cronológico e como palavra-chave se utilizou “profissional de apoio escolar” ou “profissional de apoio”. Em um segundo momento da coleta de dados, foi utilizada as palavras “profissional de apoio escolar na Educação Infantil” para se fazer uma busca de trabalhos acadêmicos no mecanismo virtual de pesquisa do Google

Acadêmico. Para a análise dos dados coletados foi utilizada a Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que há pesquisas que abordam a temática de uma maneira ampla, com foco nas legislações e na função do profissional de apoio escolar para apoiar a inclusão do aluno com deficiência na escola. Além disso, as pesquisas com foco na Educação Infantil evidenciaram que o profissional de apoio escolar representa um suporte para a inclusão da criança com deficiência, agindo como mediador entre a criança e as relações sociais, mas que se faz necessária a definição clara dos papéis dos profissionais da educação para o desenvolvimento efetivo da criança com deficiência.

Palavras-chave: Profissional de apoio escolar, Inclusão, Educação infantil.

INTRODUÇÃO

No cenário mundial, assim como no Brasil, ocorreram diversos movimentos em prol da defesa de uma educação de qualidade que contemple a todos independente de fatores que se caracterizem enquanto diferenças, como o caso de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência física ou cognitiva que por muito tempo ao longo da história foram excluídas, segregadas e marginalizadas na sociedade.

A partir desses movimentos em prol de uma educação que incluía a todos(as) passam a ser pensados e elaborados documentos e políticas pautadas na perspectiva do movimento de inclusão das pessoas com deficiência. Entretanto, nos inquieta o fato de que apesar dos avanços de políticas, leis e normativas na perspectiva da inclusão, no ambiente escolar ainda são encontradas diversas lacunas em sua efetivação.

Em âmbito nacional, surgem diferentes políticas, leis e normativas voltadas para o público da educação especial, esse processo é resultante das lutas de pessoas e movimentos da sociedade organizados em defesa do acesso, permanência e qualidade de ensino, com fins para a garantia da aprendizagem e formação social de todos. Vale ressaltar ainda, que a política denominada de educação inclusiva, foi constituída de forma mais expressiva a partir do ano de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), resultando no período citado e até os dias atuais no aumento do número de matrículas na rede pública de ensino dos alunos(as) com deficiência, onde anterior a essa data ocorria a predominância de seu atendimento educacional em instituições privadas.

Com uma maior inserção dos alunos(as) com deficiência matriculados na rede pública de ensino, cresce a necessidade de mudanças e adequações, por parte da escola e dos seus profissionais, a fim de oferecer respostas práticas a demanda da educação pautada no modelo de inclusão. Nesse cenário, entre leis e normativas, observa-se o surgimento da figura do profissional de apoio escolar, ele se apresenta como um reforço para auxiliar os alunos(as) com deficiência.

Considera-se esse profissional como um “ganho” para educação especial, no entanto, percebe-se que muitas vezes, este não

possui tanta clareza sobre sua atuação, seja no âmbito institucional da escola ou no acompanhamento junto aos alunos(as).

Em que pese o aumento de matrículas de alunos com deficiência, bem como a conseqüente importância do profissional de apoio no cotidiano escolar, detecta-se um certo crescimento e aprofundamento das pesquisas que focam este profissional e sua atuação como objeto de estudo. Essas iniciativas são fundamentais para entender todo o contexto que cerca esse momento, pois produzem uma gama de reflexões, ao mesmo tempo que inauguram novas perspectivas de atuação.

Diante disso, surge a seguinte pergunta: Como vem sendo abordadas nas produções científicas as ações educativas do profissional de apoio escolar, com o foco na Educação Infantil?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é compreender como as publicações científicas abordam as ações educativas do profissional de apoio escolar, com o foco na Educação Infantil. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Conhecer e analisar como as publicações científicas vem abordando as ações educativas do profissional de apoio escolar na Educação Infantil.

Acredita-se que esta pesquisa possa vir a contribuir para a ampliação das discussões acerca das ações educativas do profissional de apoio escolar junto a educação das crianças com deficiência na Educação Infantil.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSÃO

A trajetória da educação para a pessoa com deficiência é marcada pelos movimentos de luta em defesa de uma educação que contemple a todos, nesse contexto diferentes paradigmas surgiram e influenciaram as políticas educacionais, como o da segregação (escolas especiais, classes especiais, professores especiais), da integração (pessoas com deficiência em escola comum, em classe comum, as pessoas precisavam se adaptar a esse contexto) e a inclusão (no qual a escola se adapta para incluir o aluno). Esta última na atualidade aparece para muitos como um desafio, pois se dispõe a superar práticas excludentes que se fizeram presentes ao longo da trajetória das pessoas com deficiência. Segundo a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. 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. 5).

Não se trata de tarefa fácil educar na perspectiva da inclusão, contudo torna-se imperioso superar paradigmas que excluam as pessoas com deficiência, construindo assim meios para se efetivar uma educação promotora do respeito as diferenças, bem como o acesso, a permanência e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Sasaki (1997, p. 167) “a inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida”. Para que esse desenvolvimento ocorra de forma plena, se faz necessária a superação dos paradigmas anteriores que discriminavam e oprimiam os ditos diferentes. Com isso, se torna latente a necessidade de ressignificar as práticas educativas já existentes e ampliar o olhar para a construção de outras formas de agir diante das ações educativas direcionadas aos alunos(as) com deficiência.

Nessa direção os estudos de Carvalho (2013) apontaram que uma das tarefas a ser realizada no âmbito educacional é a eliminação de qualquer barreira que comprometa a inclusão social da pessoa com deficiência e a identificação dos fatores que possam garantir a acessibilidade de todos no espaço escolar. De acordo com a autora:

O que se pretende a educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade

e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos políticos-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (p. 73)

Em concordância com a autora, compreende-se a importância do conhecimento sobre as leis e políticas, embora se saiba o quanto é vasto o universo de documentos fundantes e jurídicos acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e no mundo, dentre eles: Declaração Mundial de Educação para todos (1990); Declaração de Salamanca (1994), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Lei Brasileira de Inclusão à Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). É chamada a atenção aqui para alguns desses instrumentos pelo fato de abordarem o atendimento educacional especializado, bem como o profissional de apoio escolar, objetos de interesse deste trabalho.

PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representa grande avanço no contexto da educação brasileira, em seu capítulo V, traz as providências para a educação especial, que é estabelecida como modalidade de ensino a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Entretanto, é na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde ficam definidas as orientações para o ensino inclusivo no Brasil.

Nesse documento, fica definido que o atendimento educacional especializado, tem por função colaborar para a participação plena dos alunos, levando em consideração suas especificidades e complementando e/ou suplementando o ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado – AEE visa a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deverá ser realizado, prioritariamente na sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009, art. 3º e 5º), em

parceria com os professores das salas regulares de ensino. Ressalta também que é de responsabilidade dos sistemas de ensino:

(...) disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2007, p. 13).

Em complemento, destaca-se ainda a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), nessa lei salienta-se sobre a inserção do profissional de apoio na equipe escolar, na qual as atribuições do profissional de apoio estão ligadas diretamente as atividades de alimentação, locomoção e higiene do estudante com deficiência, podendo também atuar “sempre que necessário, em todas as atividades escolares, tanto em instituições públicas quanto privadas”. (BRASIL, 2015, p. 16). Em ambas as leis são feitas menções ao profissional de apoio escolar de forma similar ao indicar sua função. Sobre esse respeito Lima (2018) indicou que:

A presença do profissional cuidador/monitor é parte integrante dos documentos oficiais que configuram a política educacional na perspectiva da inclusão escolar. As definições acerca da função variam de acordo com a perspectiva política e educacional presente em cada documento. (2018, p. 109).

Nas leis citadas o profissional de apoio escolar aparece como uma alternativa para dar auxílio ao educando com deficiência, contudo sua função não só irá variar de acordo com a perspectiva política e educacional presente em cada documento, mas também na forma que cada município irá tratar nos documentos locais sobre esse respeito.

Outro aspecto relevante é que a profissão do cuidador escolar (profissional de apoio escolar) ainda não é regulamentada na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Com isso, esse profissional não tem associação classista, nem sindicato. “As questões sobre o perfil profissional e a qualificação necessária para assumirem seus

postos de trabalhos ficam a critério das instituições que prestam seus serviços” (LIMA, 2018, p. 118).

A partir do exposto, compreende-se que as leis se constituem como importantes instrumentos para se atingir o cumprimento da educação pautada na perspectiva da inclusão.

Mas que para além das leis, é preciso que seus pressupostos se façam presentes na escola, tanto na garantia de estrutura física adequada, mobiliário, na formação e valorização dos profissionais, como nas ações educativas e práticas pedagógicas que são construídas nesse espaço.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola é um importante local de formação, e este é composto por diferentes sujeitos, com diversas concepções e leitura de mundo, onde nessa diversidade são formados também outros sujeitos, a partir das ações educativas e das práticas pedagógicas desenvolvidas coletivamente no espaço escolar. Desse modo, concebe-se as práticas pedagógicas em seu sentido amplo, baseada na práxis, como ressaltou Souza (2006, p. 19):

Supõe-se que a prática pedagógica é um lócus de realização da educação. Um lócus em que se realiza a educação de forma coletiva e organizada seja no espaço escolar ou extra-escolar. Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva, como uma práxis. Uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo que é a educação.

Em consonância com Souza (2006), entende-se que a concepção de prática pedagógica, quando pensada sob esse olhar, caracteriza-se como práxis pedagógica, em seu sentido amplo. Sob esse aspecto, Oliveira (2009, p. 20) evidenciou em seus estudos, a prática pedagógica como “[...] uma ação social ampla e intencional, entendendo-a como práxis, ou seja, ação imbuída de significados e intencionalidades, gerida e desenvolvida a partir da participação com os educandos e para os educandos”. Em sendo assim, se faz essencial a reflexão sobre a práxis, como nos esclareceu Freire (1987, p. 21):

A *práxis* [...] é reflexão e ação dos humanos sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor oprimido. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na sociedade opressora, com que objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela.

Visa-se com isso, a superação de ações e práticas individualizadas e excludentes, no intuito de estabelecer o diálogo entre o corpo escolar para o desenvolvimento de ações coletivas e práticas pedagógicas pautadas nos princípios da inclusão, que valorizem as diferenças e inclua a todos sem distinção. Nesse sentido, concorda-se com Mantoan (2003, p. 80) quando ela explicou que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Constitui-se como um grande desafio educar na diversidade e para a inclusão de todos, entretanto é preciso que o corpo escolar se mobilize e se organize para isso, essa é uma exigência dos pressupostos da educação inclusiva. Os documentos legais existem para orientar as políticas e as leis, mas efetivá-las depende também dos sujeitos, nesse caso, dos profissionais que compõem e geram sentido ao espaço escolar.

EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de Educação Infantil vem sofrendo alterações ao longo da história, a educação para crianças era direcionada prioritariamente as famílias, onde estas deveriam cuidar e educar. Com o passar do tempo este entendimento foi sendo modificado e atribuída também a instituição escolar a responsabilidade pela educação da criança. Ao longo dos anos e devido também as mudanças ocorridas culturalmente e socialmente, foram sendo elaborados políticas e leis que visassem a garantia e a promoção social da infância, onde a criança passou a ser vista enquanto um sujeito de direitos.

No Brasil, no tocante aos documentos legais a respeito da Educação Infantil a década de 90 representou um período importante. Um fato relevante aconteceu a partir da garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis

anos de idade. Dentre outros aparatos normativos, devem-se destacar a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse último documento, além de outros aspectos, determina que a Educação Infantil seja parte integrante do Sistema Educacional Brasileiro, constituindo a primeira etapa da Educação Básica. Tem-se ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, de 1990, constituindo-se como um documento importante que visa o respeito e a garantia dos direitos da criança e o do adolescente.

A Educação Infantil caracteriza-se como uma fase importante da vida e do desenvolvimento das crianças e possui características próprias para essa faixa-etária. A educação infantil constitui-se como um direito de todas as crianças, onde nenhuma delas pode ser deixada de fora, inclusive as que possuem alguma deficiência. A sociedade e mais especificamente a educação deve dispor de meios para garantir não apenas a sua inserção, mas uma educação que possibilite seu cuidado e aprendizagem propiciando seu pleno desenvolvimento.

METODOLOGIA

Considerando a abordagem qualitativa como a mais indicada para o objetivo dessa investigação, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo bibliográfica, pois visa identificar o conhecimento disponível sobre o assunto (GIL, 2002). Foi feita uma busca em diferentes sites para fins de compreender como as publicações científicas abordam as ações educativas do profissional de apoio escolar, com o foco na Educação Infantil.

Assim sendo, a referida pesquisa foi realizada junto aos seguintes portais acadêmicos: o *Portal Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A escolha por esses portais de pesquisa deveu-se a sua importância e relevância na busca por trabalhos realizados com um viés acadêmico na área de educação infantil e educação especial.

Na pesquisa, optou-se por não utilizar nenhum parâmetro cronológico e como palavra-chave se utilizou em primeiro momento “profissional de apoio escolar” ou “profissional de apoio”. Em um segundo momento da coleta de dados, foi utilizada as palavras “profissional de apoio escolar na Educação Infantil” para se fazer uma busca de trabalhos acadêmicos no mecanismo virtual de pesquisa do Google Acadêmico.

Após a realização da coleta dos dados, estes foram sistematizados de modo qualitativo, com base na análise de conteúdo da teoria de Bardin (1977) e sintetizada por Triviños (1987), ou seja, a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontradas sete dissertações de mestrado, descritas a seguir pelo ano corresponde e a quantidade, a saber: 2011 (1), 2016 (1), 2017 (1), 2018 (2), 2019 (1) e 2020 (1), e uma tese de doutorado do ano de 2020. Cujos títulos e os resumos indicam que a abordagem foi direcionada especificamente ao “profissional de apoio escolar”, dado esse que pôde ser constatado por meio da leitura dos trabalhos.

Percebeu-se que ocorreu uma certa abrangência nos temas, ao serem relacionados a conteúdos diversos, tais como: o profissional de apoio escolar e as políticas públicas de educação; o profissional de apoio escolar e a educação inclusiva; a formação do profissional de apoio escolar para atuar junto a crianças com autismo no ensino regular; a comunidade colaborativa virtual, enquanto uma possibilidade de formação; a formação desse profissional, de maneira mais ampla; a precarização do trabalho com alunos(as) na educação especial; e o trabalho colaborativo.

Outro dado que chamou atenção, embora não fosse a terminologia estabelecida para a busca dos trabalhos, que apareceram também nos resultados, em alguns títulos das dissertações e tese os termos “monitor”, “cuidador”, “mediador” e “acompanhante”, como outras formas de nomenclatura para esse profissional, foi localizado um trabalho com cada termo, relativo aos anos de 2016, 2020 e 2019, respectivamente.

Esse dado desperta interesse, pelo fato de evidenciar uma variação na maneira como esse profissional vem sendo nomeado. Optou-se nesta pesquisa por adotar a nomenclatura de “profissional de apoio escolar” por ser o termo utilizado prioritariamente em leis, documentos e políticas direcionadas a educação especial. Em relação a abordagem desse profissional nessas pesquisas, estão relacionadas ao olhar sobre sua formação e atuação, bem como, as políticas públicas de inclusão escolar.

O trabalho de Fonseca (2016) teve como objetivo conhecer como ocorria a atuação do profissional de apoio/monitor no contexto de uma escola da rede privada de ensino do município de Santa Maria. A autora apontou que os referidos profissionais reconhecem que a sua função na escola extrapola o que a lei determina, como o apoio à higiene, locomoção e alimentação. Esclarece que essa função não envolve profissão regulamentada, mas caracteriza-se como uma função a ser desempenhada no contexto educacional, que poderia ser desenvolvida por profissionais de diferentes áreas, por não se constituir enquanto um campo de saber específico.

O trabalho de Lopes (2018) teve por objetivo descrever e analisar o perfil e a atuação do profissional de apoio escolar em diferentes contextos municipais. A autora faz uso do termo “Profissional de Apoio à Inclusão Escolar” (PAIE) para designá-lo. Os resultados dessa pesquisa, por um lado, apontam a importância desse profissional, mas por outro lado, indica a preocupação com a maneira que esse profissional vem sendo utilizado pelas políticas de inclusão escolar, dada a precarização da profissão.

Embora, esse profissional também seja abordado em outras pesquisas na referida plataforma de busca, essa abordagem ocorre de maneira secundária, onde ele aparece como parte da equipe responsável pelo atendimento aos alunos(as) com deficiência. Nesse caso, atrelado ao AEE – Atendimento Educacional Especializado, ou apenas como parte integrante dos profissionais que trabalham na escola, sem que ocorra um aprofundamento sobre aspectos importantes, tais como: formação (inicial e continuada), a sua atuação no cotidiano, as práticas pedagógicas e ações educativas desenvolvidas, a articulação entre os diferentes sujeitos com esse profissional, etc.

No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao realizar a busca com os termos “profissional de apoio escolar” ou “profissional de apoio”, foram localizados com o primeiro descritor 6 trabalhos e com o segundo, 43 trabalhos científicos, alguns deles em duplicidade ou abordando outras temáticas diversas. Desse quantitativo de trabalhos, os que estavam direcionados ao objeto da pesquisa foram 10, relativos aos anos de: 2014 (1), 2020 (4), 2021 (3), 2022 (2). O critério de escolha desses trabalhos se deu com base na aproximação com o objeto de estudo, verificado a partir de sua leitura.

Os referidos trabalhos selecionados nessa base de pesquisa abordam o profissional de apoio escolar, relacionando-o com temas como: as políticas públicas de educação; a educação inclusiva; a precarização do trabalho do profissional de apoio escolar. Assim como ocorreu em parte, com os dados localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, inclusive alguns desses trabalhos puderam ser localizados nas duas plataformas.

Como dito anteriormente, ocorre uma aproximação e mesmo uma repetição dos trabalhos seja na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, seja no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), embora nessa última, pôde-se observar o surgimento de outros temas relacionados ao profissional de apoio, tais como: o profissional de apoio escolar como mediador da tecnologia assistiva; a inclusão escolar de crianças com necessidades específicas e sua relação com o profissional de apoio escolar; e o papel dos profissionais de apoio escolar na educação infantil.

Um desses artigos foi encontrado na *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3122–3137, 2021, sob a autoria de Melo e Queiroz.

O artigo de Melo e Queiroz (2021) teve por objetivo discutir sobre as possibilidades de atuação do cuidador de estudantes com deficiência, como mediador da Tecnologia Assistiva (TA) no contexto escolar. São utilizados os termos profissional de apoio e cuidador. No percurso da pesquisa foi realizada a entrevista, aplicado o questionário com 46 cuidadores, e feita a observação participante.

Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de uma maior articulação entre os cuidadores, profissional do AEE e

professores da sala de aula regular, na perspectiva de desenvolver um trabalho colaborativo entre eles, pois de acordo com a autora, o que ocorre são ações isoladas na escola.

Com relação a Tecnologia Assistiva (TA), os cuidadores a veem como um serviço, que não acontece apenas na sala de aula regular ou no atendimento feito pelo professor do AEE, mas em todos os outros momentos de vivência dos(as) alunos(as), ressaltando ainda mais a sua importância no processo comunicativo, que poderia ser mais potencializado através do trabalho colaborativo. É indicado também a necessidade de investimentos na formação e no aperfeiçoamento profissional dos cuidadores.

Outro desses artigos foi encontrado na *Revista Zero-a-seis*, vol. 24, 2022, p. 769- 793, Pará, v. 24, p. 769-793, 2022, sob a autoria de Costa e Vilaronga.

O artigo de Costa e Vilaronga (2022) estabeleceu como objetivo identificar os papéis atribuídos e desempenhados pelos profissionais de apoio escolar em um município do estado do Pará, em instituições de educação infantil. Para isso, foram realizadas entrevistas, tanto individuais, como com grupos focais. A autora aponta a existência de dois grupos de profissionais de apoio escolar, um de mediadores, e o outro de cuidadores, esclarecendo que a existência de ambos, são justificadas em normativa municipal. Relata também o pouco envolvimento desses profissionais com a educação infantil, embora atuem nesse contexto.

Um outro artigo foi localizado na *Revista de estudos em educação e Diversidade*, vol. 2, n. 6, p. 1-15, 2021, de autoria de Gandra, Santos e Nogueira (2021).

O referido artigo teve como objetivo analisar aspectos da inclusão educacional e social, a partir de estudo feito sobre a relação do Atendimento educacional especializado e as crianças com necessidades específicas que estudam em escolas de ensino regular. Foi utilizada a entrevista e o questionário com os sujeitos da pesquisa, que são os profissionais de apoio escolar.

Os resultados da pesquisa chamam a atenção para alguns pontos que precisam ser melhor geridos, tais como: uma formação mais completa voltada para a área da inclusão, aos profissionais da escola, e uma maior participação da família junto a educação de seus filhos(as). Ressalta também a importância desse profissional

junto a educação das crianças, e indica que a inclusão deve ser trabalhada de forma multidisciplinar na escola.

Já no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a busca foi realizada, mas apresenta dados parciais devido à instabilidade do sistema. Ao utilizar os termos “profissional de apoio escolar” ou “profissional de apoio”, apareceu como resultado 18.548 trabalhos no total, dessa quantidade foi possível verificar 2.340, dos quais 9 se referiam especificamente ao profissional de apoio escolar, dentre esses trabalhos 8 são dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, segue a quantidade e o ano das publicações: 2016 (1), 2017 (1), 2018 (1), 2019 (2), 2020 (1), e 2021 (3).

Nesses trabalhos o profissional de apoio escolar estava relacionado as seguintes temáticas: A atuação do profissional de apoio escolar; as políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão; profissional de apoio escolar e práticas colaborativas; o profissional de apoio na rede estadual de ensino de Minas Gerais; o profissional de apoio no processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA); formação do profissional de apoio no atendimento de crianças com autismo no ensino regular.

Outros trabalhos apareceram na busca, onde esse profissional era nomeado como “cuidador” e também como “monitor” em trabalhos diferentes. Fato que se tornou repetitivo nas plataformas de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, como no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Além dos trabalhos citados, outros apresentavam a nomenclatura de “professor de apoio”, entretanto, eles correspondem ao professor da sala de recursos multifuncionais, ou professor de AEE, como é conhecido no cotidiano escolar.

Em um segundo momento da coleta de dados, foi utilizada as palavras “profissional de apoio escolar na Educação Infantil” para se fazer uma busca de trabalhos acadêmicos no mecanismo virtual de pesquisa do Google Acadêmico. No qual não foi encontrado nenhum registro com o termo descrito. Assim como também ocorreu, no primeiro momento da pesquisa, com a busca realizada no *Portal Scientific Electronic Library Online* (SciELO), onde não foi encontrado nenhum resultado para os termos “profissional de apoio escolar” ou “profissional de apoio”.

Os resultados apontaram que há pesquisas que abordam a temática de uma maneira ampla, embora tenha se notado, que em sua maioria, estejam principalmente direcionadas ao estudo sobre as legislações e sobre a função do profissional de apoio escolar para apoiar a inclusão do aluno com deficiência na escola.

Além disso, outro aspecto importante que pôde ser percebido é que as pesquisas com foco na Educação Infantil evidenciaram que o profissional de apoio escolar representa um suporte importante para a inclusão da criança com deficiência, agindo como mediador entre a criança e as relações sociais, mas que se faz necessária a definição clara dos papéis dos profissionais da educação para o desenvolvimento efetivo da criança com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se a importância de Leis e Políticas para dar sustentação a um modelo de educação pautado na perspectiva da inclusão de todos(as) sem distinção. Embora o Brasil, tenha avançado nesse sentido e elaborado documentos legais, percebe-se ainda a necessidade de um maior direcionamento e esclarecimento sobre a função que deve assumir e desempenhar o profissional de apoio escolar, como por exemplo, a profissionalização e regulamentação desse serviço, assim como, aspectos que possibilitem sua formação para atuar com o público-alvo da educação especial de modo a contribuir na formação desses sujeitos.

Nessa direção, sentiu-se também a necessidade de um maior número de pesquisas científicas que abordassem o profissional de apoio escolar junto a educação infantil, esse dado se apresentou como um fato preocupante, pois o profissional de apoio escolar não atua apenas no ensino fundamental e médio, mas atua também na educação infantil, junto as crianças com deficiência. Dito isso, pretende-se com a pesquisa poder contribuir para uma maior reflexão acerca do profissional de apoio escolar na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Congresso Nacional, 1990 b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-A2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf> Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2013.

COSTA, J. D. V da; VILARONGA, C.A.R. **Papéis dos profissionais de apoio escolar na educação infantil em um município do Pará**. Zero-a-seis, Pará, v. 24, p. 769-793, 2022.

FONSECA, Manoela. **Das Políticas Públicas De Inclusão Escolar à Atuação Do Profissional De Apoio/monitor**. 2016. Disponível em: Descrição: Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor (ibict.br). Acesso em: 20 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GANDRA, V. B. B; SANTOS, I. T.R.; NOGUEIRA, K. R. Inclusão educacional e social: Crianças com necessidades específicas e relação com profissionais de apoio. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED**, v. 2, n. 6, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7991>. Acesso em: 30 nov. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Leidy Jane Claudino de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola**. 2018. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: Descrição: Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar (ibict.br). Acesso em: 20 nov. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** Campinas, Editora Moderna, 1994.

OLIVEIRA, Keila Souza de. **A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência**. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

QUEIROZ, F. M. M. G. de; MELO, M. H. da S. Profissional de apoio como mediador da tecnologia assistiva no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 3122–3137, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16071. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16071>. Acesso em: 1 dez. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, João Francisco de. **E a Filosofia da Educação: quê?! A Reflexão filosófica na Educação como um Saber Pedagógico**. 1 ed. Recife: Editora Bagaço, 2006.

TRIVINÔS, A. N.S. **A pesquisa qualitativa em educação:** introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas. 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.038](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.038)

SIGNWRITING: RESSIGNIFICANDO METODOLOGIAS COM VISTAS AO LETRAMENTO DO ALUNO SURDO

Thais Fernandes de Amorim

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários - UFPA. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem - UNAMA. Especialista em Gestão Escolar - CESUPA. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS - FIBRA. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa - UFPA. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada - LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Confluências e Divergências na Tradução de Gulliver's Travel: Fatos e Ficções - PROPED/UFRA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão *Littera* - Literaturas Germânica e Brasileira - UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura - UFRA. E-mail: thais.amorim@ufra.edu.br;

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo Moreira

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários - UFPA. Mestre do Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários, como bolsista da CAPES - PPGL-UFPA. Especialista em Língua Portuguesa (PUC-MG). Especialista em Língua Brasileira de Sinais para a Educação Inclusiva (FIBRA). Licenciada Plena em Letras - Língua Portuguesa (UEPA). Licenciada em Licenciatura em Letras Língua Inglesa (UNICESUMAR). Integrante do grupo de pesquisa (ELOS) - Estudos de Línguas Oraís e Sinalizadas cadastrado no Diretório do CNPQ. Integrante do grupo de pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia - (GEDAM), no qual coordena a linha de pesquisa Leitura, Literatura, Identidade e Diversidades. Coordenadora do Projeto de Extensão Entre Letras (UFRA). E-mail: wanubya.campelo@ufra.edu.br;

Geovane Silva Belo

Professor Adjunto da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, *campus* Tomé-açu. Doutor em Educação pelo PPGED/UFPA, Mestre em Artes pelo PPGARTES/UFPA, pós-graduado em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: geovane.belo@ufra.edu.br

Liliane Afonso de Oliveira

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA). Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA). Graduada em Letras (Português) pela Universidade da Amazônia - UNAMA. E-mail: liliane_afonso@yahoo.com.br;

RESUMO

Apesar dos avanços na educação de surdos, vê-se metodologias ineficazes no processo de ensino/aprendizado do aluno surdo. Assim, o presente artigo traz como método possível a escrita de sinais, o *SignWriting* - SW, apontando que a mesma oportuniza ao aluno surdo uma maior compreensão e contextualização da realidade em que está inserido. A escrita de língua de sinais é importante para os surdos que tem muita dificuldade de escrever em português. Enquanto um sistema simbólico repleto de significados, constitui-se como ferramenta eficiente para maximizar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos aprendizes surdos, bem como fornece meios de aproximação com o sistema de escrita alfabética. Para discorrer sobre estas questões, nos embasamos teoricamente nos trabalhos de Sutton (2003), Stumpf (2005), Barreto (2015), Soares (1998) dentre outros. As considerações indicam que a escrita de língua de sinais incorporada à educação das crianças surdas pode significar um avanço significativo na consolidação de uma educação realmente bilíngue, na evolução das línguas de sinais e aponta para a possibilidade de novas abordagens ao ensino de língua portuguesa como segunda língua.

Palavras-chave: *SignWriting*, Ensino, Metodologia, Letramento, Surdo.

INTRODUÇÃO

Escolhemos denominar a proposta de letramento para assinalar sua inserção em uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais. De uso recente na língua portuguesa, a palavra letramento tem suscitado algumas controvérsias. Tradução do inglês *literacy*, o letramento, como explica Soares (1998), dá visibilidade a um fenômeno que os altos índices de analfabetismo não nos deixavam perceber. Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Há portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento.

A pesquisadora explica que a psicogênese da língua escrita considera o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança ao longo da aprendizagem da escrita, trata-se de uma teoria baseada em estágios pelos quais todas as crianças passam no processo de alfabetização, são eles: icônico; garatuja; escrita com letras; silábico sem valor sonoro; silábico com valor sonoro; silábico-alfabético e ortográfico. Na conferência, a pesquisadora explica todos os estágios, mostrando exemplos de crianças em cada um deles. Soares fala sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e da atenção aos traços que compõem as letras para o seu reconhecimento, também comenta sobre a relevância de saber a ordem alfabética, considerando o contexto sociocultural, no qual essa ordem é bastante utilizada. Tudo isso para chegar ao objetivo principal: relacionar letras com os fonemas que representam.

A crítica de Soares à utilização unitária do método fônico é, principalmente, porque esse método inicia diretamente com as relações entre letras e fonemas, pulando etapas que a pesquisadora considera importantes e desconsiderando o desenvolvimento de cada criança. É possível perceber na fala da conferencista que a grande questão - ou o problema - não é a utilização do método fônico, mas o descarte de outros métodos. Soares acredita que é preciso deslocar o eixo das discussões dos métodos de ensino (como ensinar) para o processo de aprendizagem da criança (como se aprende), o que, na verdade, também é uma conclusão dos defensores do método fônico. Se acompanharmos a literatura internacional relacionada à

ciência da leitura, veremos que a neurociência fornece evidências sobre como a aprendizagem da leitura e escrita acontece no cérebro, trazendo fortes aliados à instrução fônica.

Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa, mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. Concebemos assim um letramento que compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Assim, a presente pesquisa apresenta uma análise teórica sobre o processo de letramento do aluno surdo por meio do *SignWriting* - SW, usando o mesmo como procedimento metodológico de letramento. Tendo por objetivo analisar o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno surdo por meio da língua de sinais na modalidade escrita e identificar se o método utilizado para o letramento está oportunizando ao aluno maior compreensão e contextualização com a realidade em que está inserido.

No intuito de nortear a discussão e entender a relevância do letramento adequado para o aprendizado de alunos surdos, foi elaborado a seguinte problemática: "Qual o melhor método de ensino e aprendizagem para o letramento de alunos surdos? O *SignWriting* é um método de ensino para o desenvolvimento cognitivo em sua escala social? Promove independência intelectual aos mesmos?"

Para responder tal questionamento, realizamos a pesquisa de forma indireta, de natureza bibliográfica, qualitativa e descritiva por meio de resumos de assuntos de acordo com as ideias dos seguintes autores da área da escrita de sinais: Madson Barreto e Raquel Barreto que tiveram grande relevância na constituição e expansão do *SignWriting* com sua obra *Escrita de sinais sem mistério* (2015); Sutton (2003) e Stumpf (2005).

Tendo em vista que a maior dificuldade de aprendizado do aluno surdo está no processo de tradução e interpretação de texto

em L2 (Língua Portuguesa), o *SignWriting*, segundo Barreto (2015), vem mostrar as mais diversas possibilidades de conhecimento para o processo de letramento de alunos surdos. Ele é um sistema de escrita de sinais usado para descrever os sinais por meio da configuração de mãos, os movimentos, a expressão facial, com toda estrutura das línguas de sinais. Como sabemos toda língua tem sua versão escrita e, com a Libras não é diferente, assim, foi criado a escrita de sinais para facilitar a compreensão de texto por alunos surdos em sua escrita natural.

O alfabeto da escrita da língua de sinais pode ser comparado a outros alfabetos que são usados para escrever outras línguas, por exemplo, o alfabeto romano. Esse alfabeto é utilizado para escrever várias línguas faladas. No entanto, cada língua pode adicionar ou subtrair alguma de seus símbolos. O mesmo conjunto de símbolos é usado para escrever diferentes línguas, tais como o inglês, o português, o francês, o italiano. O alfabeto romano é internacional, mas a escrita de cada línguas varia. Isso é exatamente o que acontece com os símbolos do alfabeto da escrita da língua de sinais. Esse pode ser usado para escrever diferentes línguas de sinais, tais como a línguas de sinais brasileira, a língua de sinais americana, a língua de sinais francesa e assim por diante. (SUTTON, 2003, p.6)

Segundo Quadros (2000) a escrita das línguas orais não capta as relações de significados das línguas de sinais e, portanto, não consegue expressar a língua em que a criança surda processa seu pensamento. A autora afirma que se o processo de aquisição de escrita for em sua primeira língua a criança se desenvolverá muito mais.

No entanto, ao analisarmos essas pesquisas podemos concluir que Segundo Marianne (2005) e o Casal Barreto (2015), de fato o *SignWriting* pode sim promover melhor desenvolvimento intelectual de alunos surdos, pois através dela possibilita aos sujeitos surdos os registros de pensamentos, literaturas, e abre novas possibilidades de conhecimento em sua língua natural. Tornando-os capazes de ser autores de suas próprias filosofias de vida, como seres ativos e inclusos na sociedade, trazendo-lhes independência intelectual.

METODOLOGIA

Quanto a abordagem da pesquisa foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva, na qual buscamos desvendar os paradigmas voltados para metodologias/método de ensino usada no processo de alfabetização e letramento aluno surdo. Assim, para discorrer sobre estas questões, nos embasamos teoricamente nos trabalhos de Sutton (2003), Stumpf (2005), Barreto (2015), Soares (1998) dentre outros e apresentamos o *SignWriting* como recurso metodológico e objeto da pesquisa para analisar as possibilidades de letramento do aluno surdo por meio da própria língua, a LIBRAS.

Apresentaremos, a partir de trabalhos já consolidados, que o uso do *Signwriting* é um caminho possível e de fácil aceitação pela comunidade surda, que em sua grande maioria, tem dificuldade com a escrita da língua portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por muitas décadas a educação de surdos foi debatida e discutida por pedagogos e profissionais da educação em busca de um método que atendesse a necessidade de oferecer um ensino de qualidade e desenvolvimento dos alunos surdos para um processo de alfabetização e letramento e com isso promover a inclusão. Diante das dificuldades encontradas, vários métodos pedagógicos foram apresentados para a educação de crianças surdas: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Segundo Krombauer (2018), a prática da oralização consistia em inserir a pessoa surda em uma comunidade ouvinte através da leitura labial, para que assim ela pudesse interagir com todas as pessoas da sociedade. A comunicação total é o método que permitia com que o surdo usasse todas as formas de comunicação possíveis desde gestos, mímicas, leitura labial e outros. O bilinguismo é o método mais atual usado no Brasil e que é defendido pelas organizações de surdos como mais eficaz para o processo de ensino aprendido o qual consiste na criança surda usar a língua materna, a Libras como L1 como meio para comunicar-se e

interagir, e uma segunda língua estrangeira a L2 em nosso caso a Língua Portuguesa para a leitura e escrita.

O letramento difere do simples ler e escrever porque pressupõe um entendimento do uso apropriado dessas capacidades dentro de uma sociedade que está fundamentada no texto impresso. Assim a lectoescrita requer um envolvimento autônomo e ativo com o texto impresso e destaca o papel do indivíduo no gerar, receber e atribuir interpretações independentes às mensagens. Signorini (2001) assim define o letramento, “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e lingüístico discursivas como também social e político ideológica” (SIGNORINI, 2001, apud, LODI, 2002, p. 35).

O nível de letramento que permite um bom funcionamento social varia de uma cultura para a outra e também dentro de uma mesma cultura. Assim os níveis de letramento necessários ao funcionamento social podem variar. É importante, porém que exista uma interação entre as exigências sociais e a competência individual.

Bolsanello e Silva (2011) afirmam ainda que a maioria dos surdos brasileiros apresentam dificuldade no uso da escrita alfabética da língua portuguesa, isso se dá devido o distanciamento entre a língua de sinais, a qual organiza seus pensamentos e o sistema alfabético criado para representação das línguas orais, o que prejudica seu processo de aprendizado com eficácia e também implica no letramento, pois, dificulta seu processo cognitivo na tradução e interpretação de textos.

Essa relação entre a língua de sinais, sua própria língua e sua interação com a língua escrita é fundamental para a criança compreender os significados de seus registros e da linguagem escrita, da língua portuguesa. A criança não precisa reconhecer a situação gramatical da língua escrita e nem sua estrutura frasal, ou tipo de oração, mas precisa sim, estar exposta a diversas situações de leitura e escrita, uma escrita significada, uma história que a aluna escolheu, visualizou, cujo enunciado compreendeu na língua materna e posteriormente registrou na língua portuguesa com sucesso.

Como Quadros e Schmiedt ressaltam: “ela precisa de milhares de oportunidades de usar tais sentenças, pois esse uso servirá de

base para o reconhecimento da leitura e elaboração da escrita com significado”. E ainda complementa: “são as oportunidades intensas de expressão que sustentam o conhecimento gramatical da língua que dará suporte para o processo de leitura e escrita, em especial, da alfabetização na segunda língua, o português, considerando o contexto escolar do aluno surdo” (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 30).

A escrita é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, através dela possível o registro e compreensão de mundo, passado, presente e futuro. E na educação de surdos faz-se necessário um sistema de escrita que os possibilite fazer uso de suas capacidades de decodificações visuais para pensar, escrever e se fazer entender.

Segundo Capovilla (2005, p. 263), ao se utilizar da escrita e leitura proposta pelo *SignWriting*, é possível a “reflexão sobre o próprio ato linguístico, o avanço e o aprimoramento constante da linguagem como veículo do pensamento para o pleno desenvolvimento social e cognitivo”, por se tratar de um sistema de escrita icônico, o qual oferece ao surdo maior facilidade e compreensão tanto para escrita quanto para leitura e interpretação, uma vez que as características consistem em reproduzir, criar e recriar os sinais da Libras em escrita no *SignWriting* com todas as composições linguísticas.

O *SignWriting* a escrita de sinais, é um sistema de representação gráfica das línguas de sinais, que segundo Stumpf (2005), se dá de forma idêntica aos sistemas de escrita alfabéticos que representam os fonemas componentes das palavras nas diversas línguas orais-auditivas, possui suas regras próprias e apresenta estruturas sistemáticas em todos os níveis linguísticos. Expressa sentimentos, estados psicológicos, processo de raciocínio, conceitos concretos e abstratos.

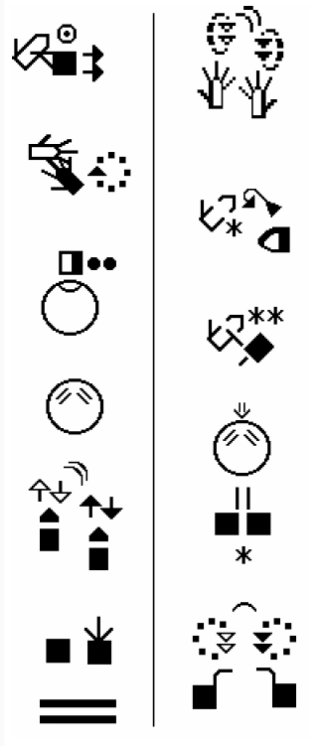
Em sua tese de doutorado, a autora indica que a escrita de língua de sinais incorporada à educação das crianças surdas pode significar um avanço significativo na consolidação de uma educação realmente bilíngue, na evolução das línguas de sinais e aponta para a possibilidade de novas abordagens ao ensino da língua oral como segunda língua.

O que ela pretendeu com sua proposta de pesquisa encontrou identificação com aquilo que uma Pesquisa-Ação pretende que é a

transformação do objeto social, por meio da tomada de consciência, da construção dos objetivos e da organização da ação. Na ação, essa transformação só pode se dar como prática política, que unifique a prática científica e a pedagógica em um objetivo comum.

As afirmações de Stumpf (2005) foram baseadas na observação, nas discussões, nos documentos da literatura impressa sobre o tema, e nas observações obtidas em suas próprias intervenções, com o objetivo de difundir entre os surdos e os educadores de surdos, o conhecimento e o respeito à Língua Brasileira de Sinais - Libras e a sua escrita. Intervenções essas sempre acompanhadas de discussões acerca da realidade de vida surda.

Fig. 01: Capa da tese de Stumpf



Fonte: STUMPF, Marianne Rossi. Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005

Foram criados vários registros de notações antes de chegar a definição do *SignWriting*. Os primeiros registros surgiram em 1822 chamado de *Notação Mimographie* criado por Roch Ambroise Auguste Bébien. O segundo foi *Notação de Stokoe*, criado por William C. Stokoe por volta de 1960 foi o primeiro a reconhecer as línguas de sinais como línguas naturais, este sistema descreve três parâmetros formadores de sinais: Configuração de mão, Localização e Movimento. Em 1984, foi criado o sistema de notação *Hamburg Notation System (HamNoSys)* pela Universidade de Hamburgo-Alemanha. Em 1990, Paul Jouison criou o sistema de notação D`Sign. Em 1996, surgiu o sistema de *Notação de François Neve* pesquisador na Universidade de Liège na Bélgica e em 1997 foi criado o *Sistema de Escrita das Línguas de Sinais (ELIS)* pela Dra. Mariângela Estelita Barros a aprimorado em 2008.

Só então surgiu o *SignWriting* por meio da pesquisadora Valerie Sutton que havia criado em 1972 um sistema para notação de dança *DanceWriting* e algum tempo depois foi ensiná-lo em uma escola de balé na Dinamarca. Um jornal local publicou seu artigo que chegou ao conhecimento de pesquisadores da Língua de Sinais Dinamarquesa da Universidade de Copenhagem, que estavam há tempo buscando formas para escrever essa língua e solicitaram a Sutton que escrevesse as sinalizações de alguns surdos disponível em um vídeo, foi então que adaptando seu sistema de escrita com o objetivo de escrever a língua de sinais, surgiu em 1974 o *SignWriting*, um sistema específico para escrever a escrita de sinais. Por 12 anos o sistema restringia-se ao manuscrito em papel. Apenas em 1996 ficou disponível na internet pela primeira vez.

De acordo com Madson e Raquel Barreto (2015) o SW é o sistema de escrita das línguas de sinais mais usado em nosso país e no mundo, é uma escrita visual direta e uma solução completa para escrever as Línguas de Sinais. Cada grafema desta escrita representa diretamente um fonema das línguas de Sinais e nos mostra como ele é realizado, grande parte dos grafemas são visualmente icônicos, possibilitando uma rápida associação com os respectivos fonemas. As principais categorias de grafemas representam de maneira visual a cabeça, a face, o tronco, os membros, as mãos e os movimentos.

Sutton (2013) afirma que o *SignWriting* oferece para seus usuários surdos e ouvintes, os mesmo benefícios e relevâncias da escrita de outras línguas como o Português, Inglês, Espanhol, etc. A escrita de sinais segundo Madson Barreto e Raquel Barreto (2015), oferece inúmeros benefícios para o aprendizado do aluno surdo, dentre eles, permitir ao surdo expressar-se livremente, mostrando sua fluência em línguas de sinais o que difere das línguas orais; dá autonomia e eleva autoestima quando mostra que o surdo tem uma escrita própria; prioriza a melhoria na comunicação; colabora para o desenvolvimento cognitivo dos surdos fazendo com que sintam-se estimulados em sua produção e organização de pensamentos, desenvolve a criatividade facilitando, assim, seu ensino aprendizagem; traz mais praticidade na vida acadêmica permitindo-lhes escrever e ler textos, podendo ser usada em qualquer disciplina ou grau de escolaridade, permitindo que o aluno faça anotações das aulas tornando-se um sujeito ativo e deixando de ser o sujeito passivo dentro da sala de aula.

Madson e Raquel (2015) afirmam que a escrita de sinais SW auxilia no desenvolvimento dos estudos da Libras para alunos surdos e ouvintes, o que puderam comprovar através de oficinas, cursos presenciais e à distância: que os avanços são significativos e além dos inúmeros benefícios já citados acima a escrita oferece também a possibilidade de expressão nas mais diversas áreas de conhecimento, oferecendo ao surdo a liberdade e reconhecimento social.

Stumpf (2005) foi a primeira a realizar pesquisas de campo com crianças surdas sobre o *SignWriting* no Brasil, em sua tese a autora realizou várias pesquisas com séries e escolas diferentes e pode comprovar em seus resultados que o processo de alfabetização em SW é a evolução para o letramento, observou que a experiência mostrou-se funcional quanto ao aprendizado de cada um, e que obteve uma participação e interesse em massa nas turmas abordadas, a autora relata que algumas dificuldades foram encontradas em relação a faixa etária, além disso, percebeu que assim como nas línguas orais esse processo de alfabetização em SW com alunos surdos, crianças e jovens requer aulas significativas com jogos e brincadeiras para um aprendizado mais prazeroso.

Observou também que dentro da classe onde os alunos e professores se comunicam através da língua de sinais, a motivação é maior em expandir seus conhecimentos por meio da curiosidade em escrever novos sinais. Percebemos então, que cada etapa realizada na pesquisa é possível para identificar os níveis de aprendizado e que ao final de cada pesquisa foi notório que o sistema SW funciona com eficácia e que é possível o letramento do aluno surdo por meio desse sistema de escrita, de acordo com cada particularidade.

Este artigo trouxe como resultados, abordagens teóricas de diferentes autores referente a relevância do ensino da escrita de sinais *SignWriting* para alunos surdos. Valerie Sutton (2003) nos fez perceber os benefícios dessa escrita no processo de letramento, bem como as características do SW, como um método que pode oferecer inúmeras possibilidades de conhecimento e crescimento intelectual desse público que há muito tempo busca por seus direitos, por igualdade e por seu espaço conquistado dentro da sociedade ouvinte.

De acordo com Marianne Stumpf (2005), os professores ouvintes da nova escola de surdos centrada nas línguas de sinais, precisam saber usá-las de forma plena, não podem mais simplificar explicações, facilitar textos e articular claramente em português ajudando com alguns sinais a exposição de conteúdos, como se fazia na escola oralista ou na de comunicação total. Agora devem integrar com o aluno em uma língua que precisa ser plena e dominada por ambos, professor e aluno e devem ter a mesma possibilidade de comunicar-se. Isso nos faz perceber a importância da utilização do método de ensino proposto pelo artigo para facilitar a produção de conhecimento do aluno surdo. O SW além de valorizar e aprimorar o conhecimento da Libras, permite que os alunos surdos desenvolvam habilidades e competências atreladas à leitura e escrita.

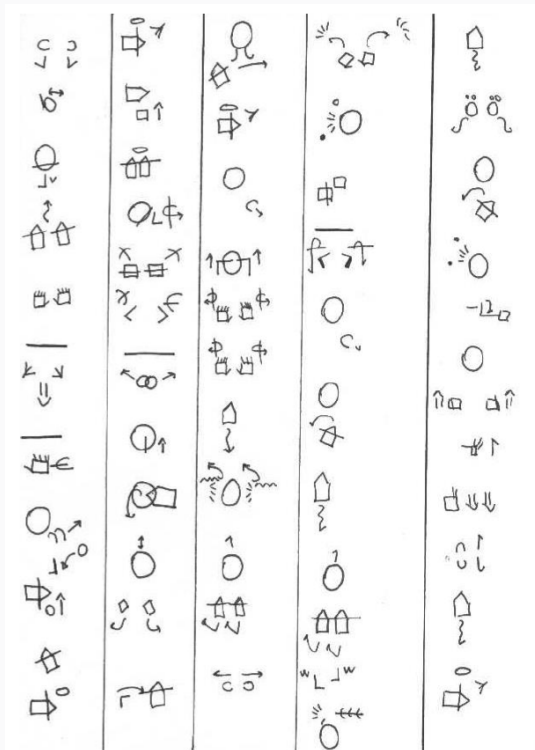
O presente trabalho mostra uma perspectiva de inclusão para alunos surdos de forma efetiva que valorize as peculiaridades linguísticas de sua língua materna dentro da escola bilíngue, proporcionando um equilíbrio de importância entre as línguas envolvidas L1 (Libras e a escrita de sinais *SignWriting*) e a L2 (Língua Portuguesa).

Madson e Raquel Barreto (2015) compreendem a escrita de sinais SW como meio de acessibilidade e manifestação da cultura

surda, afirmam que ao ensinar esse método inovador passo a passo focada na Libras, estão colaborando para a transformação de pessoas e da sociedade propiciando uma nova forma de acesso ao mundo.

O *SignWriting* possibilita à comunidade surda a liberdade de expressão, dando-lhes oportunidade de conhecer e opinar sobre a realidade/ sociedade através da escrita, produção e reflexão, oportunizando maior nível de aprendizado e desenvolvimento intelectual, como podemos ver no exemplo abaixo, que ilustra a forma simplificada de escrita em *SignWriting* na transcrição de nosso Hino Nacional adaptado à língua brasileira de sinais-Libras

Fig 02: Transcrição do Hino Nacional



Fonte: STUMPF, Marianne Rossi. Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005

Segundo Stumpf (2005), o sistema *SignWriting* é apresentado por seus criadores como uma escritura alfabética. Essa afirmação

sempre causa perplexidade devido à natureza espacial das línguas de sinais. Boutora (2003) responde a esse questionamento dizendo que *SignWriting* é um sistema elaborado sob duas influências fonéticas. Aquela de ter sido elaborada dentro de uma cultura onde a escrita da língua oral é fonética e a segunda, dentro de um marco teórico onde os componentes mínimos da LS são semelhantes a fonemas, o que conduz a ver a semelhança entre os elementos gráficos mínimos e as letras.

Assim, se olharmos um símbolo veremos que ele comporta, de um lado elementos que indicam a articulação do signo gestual e de outra parte, possibilitará diretamente o acesso ao sentido pela percepção global do símbolo gráfico.

As línguas de sinais são flexionadas como as línguas orais. Assim como um verbo em português pode ser flexionado assim também os símbolos escritos. Se numa frase em *SignWriting* há um verbo direcional flexionado, a direção do movimento e a orientação das mãos jogam um papel funcional. Em um mesmo símbolo escrito nós podemos encontrar informações lexicais e gramaticais. Ainda assim notamos que o sistema comporta elementos ideográficos como os sinais de pontuação e que certos elementos gráficos de um símbolo se relacionam fortemente com o princípio ideográfico. Coloca então, a autora, a hipótese de que o sistema se caracteriza como ideofonográfico. Isso aproxima o sistema das escrituras ocidentais de dominância fonética.

Ao concluir sua tese, Boutora (2003) afirma que o sistema *SignWriting*, para escrita das línguas de sinais dos surdos, satisfaz os critérios que definem um sistema de escritura:

É uma forma gráfica que está apta a assegurar as funções da escrita, da possibilidade de distanciamento da língua, passando pelo armazenamento e transmissão de informação. Sua evolução acontecerá pelos objetivos de adaptação às novas práticas e situações. Veremos com o tempo se o sistema se adapta às novas línguas ou se são as línguas que se adaptarão à escrita. (BOUTORA, 2003, apud STUMPF, 2005, p. 95).

Assim como a escrita de língua de sinais não tem ainda reconhecimento formal na educação dos surdos, também a língua de

sinais tem muito pouco espaço nos currículos das escolas e salas especiais. A escrita visual direta da língua de sinais *SignWriting* pode levar ao bilinguismo pleno. Enquanto isso, pelas dificuldades de ensinar que apresenta e a necessidade que representa como instrumento de inserção social, o português escrito poderá contar com um referencial linguístico consistente na L1 (Libras) que possibilitará trabalhar a L2 (português escrito) com propriedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer essa abordagem sobre o método de ensino para o melhor aprendizado do aluno surdo por meio da escrita de sinais *SignWriting* é contribuir para o processo de inclusão do sujeito surdo na sociedade. É valorizar a identidade surda dentro da escola, permitir a garantia dos direitos de igualdade social. A escrita de sinais abordada nesta pesquisa promove acessibilidade que vai além da escrita e o processo de alfabetização e letramento, mas que também possibilita uma escola que garante um ensino democrático que atendam a todos, surdos e ouvintes.

Ao analisarmos teoricamente vários textos sobre a escrita de sinais *SignWriting* podemos afirmar que segundo a tese de Stumpf (2005), o melhor método de ensino e aprendizagem para o letramento de alunos surdos é por meio do *SignWriting*. Esta escrita se mostra a mais adequada para a assimilação do aluno surdo, pois, suas características possibilitam escrever com maior praticidade sua língua materna que é a Libras, utilizando-se de letras/símbolos, representações das configurações das Línguas de Sinais que facilita a compreensão de textos e conseqüentemente sua alfabetização e letramento dentro dos mais variados contextos.

Percebemos que na área de conhecimento do *SignWriting* ainda há muitas possibilidades de pesquisas que precisam ser realizadas, há uma enorme carência de publicação de materiais que possam contribuir para a expansão desse método tão útil, somente através do conhecimento aprofundado e incentivo de projetos para a divulgação do *SignWriting* nas escolas, que esse sistema de escrita ganhará tal reconhecimento e muitos professores poderão ter acesso e assim, estarão mais capacitados para o Ensino da

Libras e da Educação de surdos, promovendo de fato a inclusão dentro de um sistema bilíngue.

Vimos também que as consequências sociais do letramento se resumem em possibilidade de ascensão social e econômica. Entretanto, é preciso pensar em questões que não são tão técnicas que derivam de um modelo ideológico de letramento. Estes eventos de letramentos devem ter destacados alguns elementos tais como os participantes deste contexto, o ambiente/meio onde os participantes estão inseridos e as atividades que circundam este presente local, pois tudo isso forma uma situação real, enquadrando assim, a prática de letramento.

Para não obscurecer a língua e sua função social precisamos repensar e resignificar nossas experiências pedagógicas. Como professoras, percebemos a importância de refletir sobre a aquisição da língua escrita para os alunos surdos, pois percebemos grande número de surdos incluídos em escolas comuns e sem uma metodologia que atente para a diferença surda. A atenção a essa comunidade (surda) se dá em função de que sua língua de comunicação é diferente da língua escrita.

Considerando a língua do aluno surdo e a sua forma subjetiva de compreender a escrita, é necessário refletir sobre os métodos de alfabetização que priorizam o som como estímulo, como associativo para o escrever e o ler. A escola, pode ainda estar enraizada com práticas homogêneas a todos os alunos - ouvintes ou surdos - em métodos de ensino voltados a um treinamento. Vigotsky utilizou a nomenclatura de treinamento artificial, que demanda esforços de ambos os lados: alunos e professores, para desenvolver o processo de aprender a ler e escrever, fundamentando-se no professor, uma prática imposta de fora e não focada nas necessidades da criança (VIGOTSKY, 2007, p. 126).

O artigo problematiza sobre o que devemos pensar e considerar diante de uma aluno surdo para que a escrita tenha significado, uma vez que, o som das palavras não são o mais relevante e sim, a forma como a criança surda “vê” a escrita, o registro de escrever numa língua diferente da sua língua de comunicação requer que tenha sentido a esse sujeito, e cabe a escola estimular a percepção da função social da escrita e o desejo do escrever.

Uma língua não substitui a outra, ambas são línguas que favorecerão a vida social do sujeito surdo, no entanto, sem a língua de sinais a escrita é precária e, sem compreensão, abstrata, apenas palavras descontextualizadas e memorizadas. Como reforçamos: A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Vimos também algumas das vantagens do *SignWriting*, em comparação com outros sistemas de escrita para línguas de sinais, tais como: Sua iconicidade facilita o aprendizado da leitura, em particular a iconicidade que resulta do layout em duas dimensões ao invés de apenas uma; Possui mecanismos detalhados para representar a expressão facial e outros não manuais; Ele foi adaptado para uso com muitas línguas de sinais diferentes;

No entanto, também tem algumas desvantagens, tais como: o tamanho do conjunto de símbolos e os pequenos detalhes que podem ser escritos criam um desafio para aprender a escrever. Também significa que a forma escrita é amplamente situacional e inventiva; pessoas diferentes podem escrever o mesmo sinal de maneiras diferentes e uma única pessoa pode alternar entre as transcrições; O layout espacial bidimensional dos símbolos dentro de cada sinal, embora seja mais icônico do que um layout linear, tem um custo. *SignWriting* requer atualmente um software especial; não pode ser usado como texto comum em processadores de texto normais ou outro software aplicativo. Como solução alternativa, o software (*SignMaker* e *Rand Keyboard*) está disponível no site da *SignWriting* que permite que uma placa, uma vez montada com o software especial *SignWriting*, seja copiada facilmente como uma imagem gráfica para um software.

Segundo Barreto (2015) há uma vantagem na aprendizagem deste sistema de escrita: além do registro e a da consciência biofonética: "Ao ler um sinal ou texto de qualquer LS (língua de sinais) do mundo, o leitor proficiente em ELS (escrita de língua de sinais) é capaz de reproduzir com precisão como o sinal é realizado, mesmo sem entender o que significa, pois para isto seria necessário saber essa Língua de Sinais. (BARRETO & BARRETO, 2015, p. 76 e 77).

Nesse sistema de escrita, os sinais são registrados em duas dimensões onde os grafemas são organizados para formar um ou mais morfemas, que nada mais são do que as menores unidades de significados de uma língua. “O posicionamento dos grafemas também não é arbitrário e contribui para o melhor e mais rápido entendimento dos morfemas e conseqüentemente, dos sinais das LS” (BARRETO & BARRETO, 2015, p. 77)

REFERÊNCIAS

BARRETO, Madson. BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios**. 2ª Ed. Ver. Atual. e ampl., v. 1. Salvador. 2015. Libras Escrita.

CAPOVILLA, F. C. **Neuropsicologia e Aprendizagem Uma Abordagem Multidisciplinar**. 2ª Ed. São Paulo: Memnon 2004.

FREITAS, Isaac Figueiredo de. **Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250034.pdf>>, baixado em: 06/02/2021. Revista Brasileira de Educação. V. 25. Scielo. 2020.

KRONBAUER, Elis Matte. **Um passado (não tão) distante? Considerações sobre o oralismo na educação de surdos**. TCC orientado pelo prof^o. Alan Ricardo Costa. Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol. UFFS. Cerro Largo. 2018. Disponível em: < <https://rd.uffs.edu.br/bits-tream/prefix/2144/1/KRONBAUER.pdf> >.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I.(org.). **Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, T. S. A. da; BOLSANELLO, M. A. **Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais**. Disponível

em: < <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/10.pdf> >. **Educar** em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 129-142. Editora UFPR.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. **Tese de doutorado: Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador**, orientado pelo prof^o. Dr. Antônio Carlos Rocha da Costa. UFRGS. Porto Alegre. 2005. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429> >. Acessado em 01 jun 2022.

SUTTON, Valerie. **Lições sobre o SignWriting**: um sistema de escrita para língua de sinais. Tradução Marianne Rossi Stumpf. Disponível em <https://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-Sign-Writing.pdf>. Acesso 06 jul 2022

VYGOTSKY, LS. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 2007