Políticas Públicas na Educação Brasileira

Caminhos para a Inclusão

Atena Editora

Editora Atena
www.atenaeditora.com.br

Ano 2018

Atena Editora

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Atena Editora
2018

2018 *by Atena Editora*
Copyright © da Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves
Revisão: Os autores

Conselho Editorial
Profª Drª Adriana Regina Redivo – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª. Drª. Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª. Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas públicas na educação brasileira: caminhos para a inclusão / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
273 p. : 2.547 kbytes – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 5)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-78-3
DOI 10.22533/at.ed.783182203

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Série.
CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018
Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.
www.atenaeditora.com.br
E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO I
CULTURA SURDA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORAS NO CURSO DE PEDAGOGIA
Fernando Rodrigues Tavares e Polliana Barboza da Silva..... 6

CAPÍTULO II
A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM RESGATE HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA OS DEFICIENTES AUDITIVOS
Daniele Gruska Benevides Prata, José Kasio Barbosa da Silva, Marcos Andrade Alves dos Santos, José Rafael Moura Silva, Luis Gustavo Guerreiro Moreira e Juliana Brito Cavalcante 16

CAPÍTULO III
A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RECIFE – PE
Anderson Felipe Pereira da Silva, Elyza Matutynna de Queiroz Santos, Luiz Ferreira de Oliveira Junior, Maria Elena da Cruz e José Dayvid Ferreira da Silva 29

CAPÍTULO IV
A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O PRISMA DA LEGALIDADE: CAMINHOS NORMATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos, Ana Paula Soares Loureiro Rodrigues e Layanna de Almeida Gomes Bastos 37

CAPÍTULO V
A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS PARA INTRODUÇÃO DO NÚMERO PI A ALUNOS SURDOS E OUVINTES NO ENSINO FUNDAMENTAL
Anyla Laise Santos, Monalisa Silva Melo, Karolina Lima dos Santos Araújo e José Jefferson da Silva 51

CAPÍTULO VI
A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS COMO MÉTODOS MEDIADORES E FACILITADORES NO ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS CEGOS
Andrezza Damasceno de Macêdo, Ana Célia Pereira Damasceno de Macêdo, Amanda Damasceno de Macêdo, Ana'mélia Damasceno de Macêdo, Cintia Valéria da Conceição, Juliana da Silva Pereira e Lourhan Oliveira Chaves.....59

CAPÍTULO VII
BRINQUEDOTECA, BRINCAR PARA INCLUIR: RELATO DE EXPERIÊNCIA
Pollyana Souto da Silva, Pedro Thiago Chagas de Souza, Bruna Caroline Pessoa Guimarães e Tânia Maria de Oliveira Nery.....70

CAPÍTULO VIII
DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS AUTISTAS
Luanna Raquel Gomes Macedo, Tatiana Cristina Vasconcelos, Joselito Santos, Aline Oliveira Costa, Fernanda Caroline Pereira Silva e Nathalia Rodrigues Araújo.....81

CAPÍTULO IX
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL
Blenda Carine Dantas de Medeiros e Thiago Matias de Sousa Araújo.....94

CAPÍTULO X
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONCEPÇÃO VYGOTSKYANA DA MEDIAÇÃO
Wuallison Firmino dos Santos, Vanessa Lays Oliveira dos Santos e Marcus Bessa de Menezes..... 105

CAPÍTULO XI
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE PROFISSIONAL E CURRICULAR
Renan Belém da Silva, Osias Raimundo da Silva Junior, Carlos Augusto Batista Sena, Vycttor Mateus de Melo Alves da Silva e Rebeka Rayane Araujo de Lima..... 115

CAPÍTULO XII
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO GRUPO AGITAÇÃO RIO PRETO: ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE EM AMBIENTES PROPÍCIOS AO LAZER E À EDUCAÇÃO
Maria Fernanda Sanchez Maturana, Vagner Sérgio Custódio, Vanessa Cristina Sossai Camilo e Fátima Elisabeth Denari..... 124

CAPÍTULO XIII
INCLUSÃO DE ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO SUPERIOR É POSSÍVEL
Sônia Helena Costa Galvão de Lima e Edileine Vieira Machado..... 134

CAPÍTULO XIV
INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR
Patrícia Teixeira de Matos e Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa..... 146

CAPÍTULO XV
INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES FÍSICOS: ESTUDO DE CASO DE PESSOAS COM OSTEOGÊNESE IMPERFEITA.
Núbia Xavier da Silva, Carla Estefani Batista, Oberdan José Teixeira Chaves e Agerdânio Andrade de Souza..... 159

CAPÍTULO XVI
INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO REALIZADO COM ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE PRIVADA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE OLINDA/PE
Márcia Rejane Almeida de Carvalho ,..... 174

CAPÍTULO XVII
MIELOMENINGOCELE E HIDROCEFALIA NA ESCOLA: ROMPENDO COM OS NERVOS DAS LIMITAÇÕES EDUCACIONAIS
Katheley Wesllayny da Silva Santos..... *191*

CAPÍTULO XVIII
OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA
Keilla Rebeka Simões de Oliveira e Sandra Patrícia Ataíde Ferreira *204*

CAPÍTULO XIX
POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EVASÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA: INCLUSÃO, PARA QUEM?
Andreia Gomes da Cruz *216*

CAPÍTULO XX
PROJETO DE INTERVENÇÃO: "A INCLUSÃO COMEÇA POR VOCÊ!"
Amanda Pereira Soares Lima e Carla Montefusco de Oliveira..... *231*

CAPÍTULO XXI
REFLETINDO A AVALIAÇÃO E (RE)PENSANDO MODELOS ALTERNATIVOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS
Déborah Kallyne Santos da Silva, Veralucia de Lima Silva, Marly Santos da Silva, Cristiane do Nascimento Martins e Adriana de Andrade Gaião e Barbosa..... *242*

CAPÍTULO XXII
TECENDO RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL
Luciana Velloso..... *251*

Sobre os autores.....262

CAPÍTULO I

CULTURA SURDA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fernando Rodrigues Tavares
Polliana Barboza da Silva

CULTURA SURDA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR PROFESSORAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fernando Rodrigues Tavares
UniGrendal, Educação
João Pessoa-PB
Polliana Barboza da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação
João Pessoa-PB

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar a cultura surda na educação de surdos, com base nas práticas de sala de aula, no ensino superior, especificamente no curso de pedagogia. Procuramos assim, observar as situações pedagógicas que envolveram os estudantes surdos e suas professoras, por compreender que a atuação em sala de aula e todo o processo educacional precisam considerar o surdo e valorizar a sua diferença. Esta pesquisa quanto à abordagem é qualitativa por entender que é necessário compreender detalhes e significados, além do contato com o campo de pesquisa e com os sujeitos. Quanto aos objetivos é descritiva, pois buscamos descrever os fatos encontrados na instituição de ensino superior. Quanto à tipologia é um estudo de caso, por se tratar de um caso individual e contemporâneo. Os resultados da pesquisa evidenciaram que não houve a consideração e valorização da cultura surda durante as aulas, pois a maioria das professoras desconhece a Libras, as estratégias de ensino são ainda realizadas pensando nos ouvintes, a participação dos estudantes surdos em sala de aula e nas atividades propostas ainda é tímida e as tentativas de comunicação acontecem através da oralidade ou do intérprete de Libras. Os achados da pesquisa revelaram ainda que uma das professoras por conhecer a Libras a utilizou em alguns momentos da aula para se comunicar com os estudantes surdos, como também apresentou a preocupação de pensar e utilizar estratégias de ensino e metodologias que valorizaram as experiências visuais dos surdos.
PALAVRAS-CHAVE: Cultura Surda, Educação, Professoras, Surdo.

1- INTRODUÇÃO

A educação em nosso país vem buscando efetivar políticas de inclusão nas instituições de ensino a fim de minimizar e/ou eliminar barreiras. Mesmo com a implementação de políticas para tal é perceptível ainda práticas que não respeitam as diferentes culturas no interior das instituições de ensino. De acordo com Costa (2011, p.109) a cultura é vista como "uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.)". Para tanto, a cultura é algo que deve ser pensada como parte integrante do processo educacional, pois é nela que estão ancoradas as experiências e vivências das pessoas.

Neste contexto, destacamos a cultura surda. Esta, segundo Strobel (2016, p.29)

> É o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Os surdos são pessoas que constituem um grupo diferente, que possuem experiências visuais-gestuais e cultura. A cultura surda é um fator relevante a ser considerado nos processos educacionais. Para tanto, os referidos processos não vem evidenciando os elementos culturais das pessoas surdas, não compreendendo que é importante pensar em estratégias de ensino, metodologias, conhecimento da Libras para comunicação, a fim de envolvê-las nas aulas, possibilitando as mesmas serem protagonistas de suas aprendizagens.

No ensino superior, especificamente essas situações de desconsideração da cultura surda estão presentes. O resultado do estudo realizado por Daroque (2011) sobre estudantes surdos no ensino superior revelou que a situação enfrentada por esses estudantes envolve barreiras no processo de aprendizagem, faltam aos professores/as informações sobre a surdez e o conhecimento da Libras.

Cruz (2007), ao abordar a temática da educação de surdos no ensino superior, obteve o resultado de que as situações dos estudantes surdos eram de dificuldades e rejeição. A maior dificuldade se deu em razão do ambiente universitário ser organizado de forma predominante para os ouvintes.

Nesta direção, as discussões presentes neste estudo pretendem propiciar reflexões sobre a qualidade da educação, especificamente no ensino superior, buscando compreender a educação que os surdos têm tido acesso, considerando os elementos culturais dessa população.

2- METODOLOGIA

O desenvolvimento da presente pesquisa é de caráter qualitativo. Esta se preocupa "com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica" (GONSALVES, 2011, p.70). Deste modo, buscamos no campo da pesquisa e no contexto da sala de aula compreender os significados dos fatos ocorridos, acerca do fenômeno estudado.

Buscamos problematizar as situações encontradas, como também, indicar caminhos para possíveis soluções, com base nas discussões e estudos realizados sobre a cultura surda.

O campo da pesquisa foi uma instituição de ensino superior privada, localizada no interior de Pernambuco, no curso de pedagogia, por ter estudantes surdos. Participaram da pesquisa três (3) estudantes surdos, aos quais designamos

estudante surdo um (ES1), estudante surdo dois (ES2) e estudante surdo três (ES3), e três (3) professoras, designadas de professora um (P1), professora dois (P2) e professora três (P3), todas pertencentes ao curso de Pedagogia.

A técnica utilizada foi à observação sistemática, de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo Laville e Dionne (2007, p.177) a observação sistemática propõe ao pesquisador

> conhecer bem o contexto em que vai operar e conhecer também os aspectos que deverão chamar sua atenção no comportamento das pessoas. Pode, portanto, preparar um plano bem determinado de observação: adaptado às circunstâncias e ao objeto de estudo, esse instrumento vai permitir-lhe fazer uma ordenação de dados antecipada dentre o fluxo de informações e selecionar as que são pertinentes.

Deste modo, a observação sistemática requer a preparação de um plano para observar os fatos ocorridos em tempo real. Assim, foi construído um plano para a observação em sala de aula, considerando o processo comunicativo entre professoras e os estudantes surdos, a participação em sala de aula, a utilização da língua de sinais, as estratégias de ensino de acordo com a diferença surda e outros aspectos que identificamos no decorrer das observações, envolvendo a cultura surda. Estas observações foram realizadas no período de fevereiro a março do ano de 2015. Posteriormente, os dados coletados foram interpretados, com base na análise de conteúdo. Esta, de acordo com Chizzotti (2011, p.115) "pressupõe que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas". Deste modo, este tipo de análise tem a finalidade de interpretar os textos através de procedimentos sistemáticos para compreender os conteúdos.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos aqui os resultados da pesquisa, com base nas observações realizadas no âmbito da sala de aula, como também buscamos relacionar esses dados empíricos com as informações teóricas. Os dados estão apresentados nos quadros, seguidos das análises.

O primeiro quadro traz a situação 1, envolvendo P1 e os três estudantes surdos (ES1, ES2 e ES3) durante a aula de estágio I.

Quadro 1 – Situação 1

Situação 1 – P1
Aula de Estágio I
P1 explica oralmente as diretrizes do estágio supervisionado I e pede a atenção de todos. O intérprete se encontra de pé, de frente a ES2 interpretando a fala de P1. ES1 chega e se dirige a turma e a P1 e cumprimenta a todos com um bom dia em Libras. Todos respondem com o respectivo sinal. ES3 chega à sala e cumprimenta P1, este responde

oralmente. Os estudantes surdos estão juntos ao intérprete, os mesmos estão sentados bem próximos, nas cadeiras da frente e de frente para o intérprete. P1 realiza oralmente a explicação das três etapas do estágio através das fichas, estas são entregues a todos os estudantes. ES3 pede para o intérprete perguntar sobre os prazos da entrega dos relatórios a P1. ES3 parece não gostar de tirar dúvidas com P1. O intérprete não incentiva ES3 a fazer perguntas a P1. Após este momento P1 continuou a explicação passando para a ficha 2 e 3. Após o término da aula do período da manhã alguns estudantes ouvintes ainda em sala se aproximaram dos estudantes surdos para cumprimentar e se comunicar por meio do intérprete e também através de gestos.

Observações em sala de aula /2015.

A situação apresentada acima evidencia que P1 desenvolve a aula através da oralidade, esta é própria da cultura ouvinte. Sendo assim, é possível perceber que existe a hegemonia da cultura ouvinte sobre a cultura surda. Este resultado permite-nos fazer uma relação com o que afirma Witkoski (2009, p.566) "falar é limitado à concepção ouvinte que a restringe às línguas processadas pelo canal auditivo-oral, não reconhecendo a modalidade visual-motora da língua de sinais como a natural dos surdos".

É possível perceber que os estudantes surdos utilizam a Libras como um dos principais artefatos culturais (o que é característico da cultura surda) para se comunicar e para ter acesso ao conhecimento. ES1 ao cumprimentar a professora e se comunicar com o intérprete o faz em Libras. Esta é "a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL, 2002).

A comunicação com a professora e com os colegas ouvintes acontece por meio do intérprete de Libras e em um momento um estudante surdo se mostra tímido e pede para o próprio intérprete ir tirar uma dúvida para ele. Esses dados mostram que o intérprete de LIBRAS é um profissional fundamental na mediação da comunicação, o que corrobora com a afirmação de Silva e Oliveira (2014, p. 184) "o intérprete atua como mediador entre o professor e o aluno, fazendo a interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor para a linguagem de sinais". Para tanto, o trabalho do intérprete é de fundamental importância no processo educacional, além de contribuir para a valorização da cultura surda.

A seguir apresentamos a situação 2, envolvendo P2, que leciona o componente curricular de gestão escolar e ES2.

Quadro 2 – Situação 2

Situação 2 – P2
Gestão Escolar
P2 inicia a aula conversando oralmente com os estudantes, perguntando como os mesmos passaram a semana e se haviam conseguido fazer as atividades. ES2 chega em meio a conversa e não cumprimenta P2, cumprimenta alguns colegas e se senta numa cadeira localizada na parte da frente da sala, olha para todos os lados e percebe que o interprete não está presente. Passados alguns minutos ES2 se ausenta da sala, sem se comunicar com P2. P2 não se dirigiu a ES2.

Observações em sala de aula/2015.

A situação pedagógica acima descrita traz indícios da desconsideração da diferença surda. A compreensão do surdo por meio do conceito da diferença "pressupõe o distanciamento das teorias biológicas veiculadas sobre o surdo e a surdez" (KUMADA, 2017, p. 56). Deste modo, a surdez não deve ser compreendida como deficiência e sim como cultura, como evidencia a concepção antropológica.

É evidente, mais uma vez ações que inferiorizaram a cultura surda, como a comunicação da professora por meio da oralidade, a desmotivação de ES2 ao entrar na sala de aula, não cumprimentando P2 e nem tampouco P2 se dirigiu a ES2. Para tanto, ES2 percebeu a falta do intérprete de Libras e se ausentou da sala e a professora novamente não se dirigiu a ES2. É evidente, mais uma vez que o intérprete de Libras é um profissional indispensável no processo educacional dos estudantes surdos, sem este profissional em cena os surdos se sentem excluídos desse processo e inferiorizados pela cultura ouvinte. Esta informação nos permite fazer uma relação com os resultados do estudo desenvolvido por Bisol et al. (2010) ao evidenciar que é um desafio para os estudantes surdos estudarem numa instituição de ensino superior organizada predominantemente para os ouvintes, onde a comunicação, o contato com o surdo e a cultura surda é esquecido.

A falta de comunicação entre professora e estudante surdo é um fator que pesa no processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Isto pode acontecer pelo fato da professora desconhecer a língua de sinais. Assim, esta comunicação só acontece quando o intérprete está presente. Este dado pode ser uma revelação de que há

> um despreparo das escolas em nosso país, principalmente as públicas, no que se refere às condições básicas para o ingresso destes alunos nas instituições de ensino. Esse despreparo abrange desde o desconhecimento da língua de sinais por parte dos docentes, funcionários e colegas até a falta de uma estrutura curricular que sirva de suporte ao bom funcionamento do trabalho envolvendo esses alunos. (LIMA, 2004, p.71).

Neste sentido, fica evidente que a falta de comunicação entre professoras e estudantes surdos na sala de aula pode deixar uma grande lacuna na relação entre os mesmos, o que compromete o processo educacional dos surdos.

No quadro a seguir, apresentamos a situação três, envolvendo P3 e os três estudantes Surdos (ES1, E2 e E3).

Quadro 3 – Situação 3

Situação 3 – P3
Aula de Didática e Letramento Infantil
P3 deu inicio a aula através de um bom dia (em Libras e oralmente), perguntando como os alunos estavam (em Libras e oralmente). Os estudantes ouvintes e surdos responderam e também afirmaram que estava tudo bem. Em seguida, P3 se apresentou em Libras e oralmente, pois se tratava da volta às aulas e pediu para que cada estudante falasse da expectativa com relação à disciplina. Alguns estudantes falaram que espera aprender mais sobre a didática na educação infantil, sobre a leitura e a escrita e conteúdos nesse nível de ensino. O intérprete se encontra junto a ES1, ES2 e ES3 conversando e realizando a interpretação da fala de P3. P3 apresenta oralmente o plano de curso da disciplina didática e letramento infantil, discutindo a ementa, os objetivos, o conteúdo programático, os procedimentos metodológicos e avaliação. Pergunta em Libras a ES1, ES2 e ES3 se entenderam o que foi apresentado, se desejam falar algo a respeito. Os mesmos respondem que compreenderam e que está muito bom assim. Dando continuidade, P3 realizou uma apresentação em slides sobre a origem, história e conceito de didática, alfabetização e letramento. Nos slides há imagens referentes ao conteúdo. Toda a turma está atenta, o intérprete se encontra interpretando a fala de P3 para ES1, ES2 e ES3. P3 para e pergunta se a turma está compreendendo, se não tiver é preciso interromper e perguntar. P3 prossegue a aula explicando o conteúdo. ES1 levanta a mão e pede a palavra. ES1 diz que os conceitos de letramento e alfabetização não estão claros, e pede para P3 explicar novamente. O intérprete está realizando a interpretação para a turma. P3 explica oralmente e o intérprete realiza a interpretação. Após a explicação P3 pergunta se ES1 entendeu, o mesmo afirma que agora sim e agradece. Na oportunidade P3 lança o desafio para a turma produzir um resumo em grupos, contendo os conceitos de alfabetização, letramento e didática. P3 distribui papel pautado para todos os alunos e os mesmos dão início. Durante a atividade P3 passa nos grupos, observando e tirando dúvidas dos alunos, chega próximo a ES1, ES2 e depois ES3 e pergunta em LIBRAS se tem dúvidas, os mesmos afirmam que está tranquilo. ES1 afirma que está contente porque P3 demonstra saber um pouco da LIBRAS. Os Surdos estão nos grupos interagindo com mais 2 (dois) colegas ouvintes e o intérprete.

Observações em sala de aula/2015.

Nesta situação pedagógica é possível compreender que P3 tem conhecimento da Libras e a utiliza em alguns momentos da aula para se comunicar com ES1, ES2 e ES3. O conhecimento e a utilização da Libras além de valorizar a cultura surda, também é um suporte fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Strobel (2016, p.53) afirma que

> a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Referindo-nos as estratégias de ensino e as metodologias utilizadas por P3, encontramos algumas que contemplam os estudantes surdos, como a utilização do projetor com imagens, a comunicação e a preocupação com a participação e com o entendimento dos estudantes surdos durante a explicação do conteúdo. Esse resultado corrobora com o que afirma Santiago e Pereira (2015, p.52)

> é fundamental que o professor, antes de escolher sua metodologia de ensino, leve em consideração as particularidades de causa, momento, condição e identidade do surdo, pois essas peculiaridades de complexa abrangência influenciam de modo diferente a maneira dele lidar com o mundo à sua volta. Portanto, não é possível tratar os diferentes sujeitos surdos a partir das mesmas práticas metodológicas.

Neste contexto, o olhar do professor/a para a diferença surda permite a elaboração de estratégias de ensino e metodologias que sejam específicas para os estudantes surdos.

A participação dos surdos nas atividades propostas por P3 também é um fator a ser considerado. Eles/as formaram um grupo com alguns colegas ouvintes e o intérprete para realizar a atividade escrita. A participação dos estudantes surdos nas aulas e atividades propostas possibilita aos mesmos serem vetores de transformação e propagador da Cultura surda.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, na instituição de ensino superior pesquisada, em sua maioria não evidencia a cultura surda no processo educacional. Os surdos ainda participam de forma tímida das aulas, a maioria das professoras desconhece a Libras, as estratégias de ensino são ainda realizadas pensando nos ouvintes e as tentativas de comunicação acontecem através da oralidade ou do intérprete de Libras.

Os achados da pesquisa revelaram ainda fatores positivos, pois uma das professoras por conhecer a Libras a utilizou em alguns momentos da aula para se comunicar com os estudantes surdos, como também apresentou preocupação de pensar e utilizar estratégias de ensino e metodologias que valorizaram as experiências visuais dos surdos.

As práticas pedagógicas de professoras e professores do ensino superior precisam contemplar e considerar as pessoas surdas, compreendendo-as como um grupo diferente, que necessitam de metodologias específicas para aprender, de atividades e avaliações que lhes possibilitem colocar em prática suas experiências visuais-gestuais e serem protagonistas de suas aprendizagens.

Finalizando esta pesquisa não podemos afirmar que este estudo sobre a cultura surda na educação de surdos chegou ao seu fim. A pesquisa em educação se apresenta sempre inacabada, precisando de estudos futuros que deem continuidade a investigação sobre determinados problemas e fenômenos. Deste

modo, entendemos que são necessários estudos futuros que tragam novas discussões sobre a questão da cultura surda, o que possibilitará ações, compreensões e reflexões, sobre a língua de sinais, as práticas na educação dos estudantes surdos e o respeito por sua identidade e cultura surda.

REFERÊNCIAS

BISOL, Cláudia Alquato. et.al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Caderno de pesquisa,** São Paulo**,** v. 40, nº 139, p. 147-172, jan-abr. 2010.

BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 30 set. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org). **Cultura, poder e educação:** um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ulbra,2011. p.107-120.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. **Consolidação de uma trajetória escolar:** o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em educação), Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2007.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior:** uma discussão necessária. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** 5. Ed. São Paulo: Alínea, 2011.

KUMADA, Kate Manhy Oliveira. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais.** 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: editora UFMG, 2007.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. **Currículo e Surdez:** parâmetros para a inclusão de Surdos na rede pública regular de ensino. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.

SANTIAGO, Sandra; PEREIRA, Douglas. A especificidade do trabalho pedagógico com alunos surdos. In: SANTIAGO, Sandra Alves da Silva (Org). **Problematizando a inclusão do estudante Surdo:** da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa: CCTA, 2015. p.47-63.

SILVA, Kely Cristiane; OLIVEIRA, Adil Antonio Alves de. O papel do intérprete de libras no processo de aprendizagem do aluno surdo nos anos iniciais **do** ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos,** v.5, n.2, p. 181 - 190, jun./jul. 2014**.** Disponível em: sinop.unemat.br/projetos/revista/ index.php/eventos/article/download/1494/1101 / Acesso em: 12 set. 2017.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2016.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada, Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, V. 14, nº 42, p. 565-606. set-dez, 2009.

ABSTRACT: The purpose of this study is to analyze the deaf culture in the education of the deaf, based on classroom practices, in higher education, specifically in the pedagogy course. We seek to observe the pedagogical situations that involved the deaf students and their teachers, because they understand that classroom performance and the entire educational process must consider the deaf and value their difference. This research about the approach is qualitative because it understands that it is necessary to understand details and meanings, besides the contact with the field of research and with the subjects. The objectives are descriptive, as we seek to describe the facts found in the institution of higher education. As for the typology is a case study, because it is an individual and contemporary case. The results of the research showed that there was no consideration and appreciation of the deaf culture during the classes, since most of the teachers do not know the Libras, the teaching strategies are still carried out thinking about the listeners, the participation of deaf students in the classroom and in the proposed activities is still timid and attempts at communication take place through orality or the interpreter of Pounds. The research findings also revealed that one of the teachers to know Libras used it at some point in the classroom to communicate with deaf students, but also presented the concern to think and use teaching strategies and methodologies that value the visual experiences of the deaf.
KEYWORDS: Deaf Culture, Education, Teachers, Deaf.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM RESGATE HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA OS DEFICIENTES AUDITIVOS

Daniele Gruska Benevides Prata
José Kasio Barbosa da Silva
Marcos Andrade Alves dos Santos
José Rafael Moura Silva
Luis Gustavo Guerreiro Moreira
Juliana Brito Cavalcante

A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM RESGATE HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA OS DEFICIENTES AUDITIVOS

Daniele Gruska Benevides Prata
Universidade Estadual do Ceará, Doutoranda em Políticas Públicas
Fortaleza – Ceará
José Kasio Barbosa da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Graduando em Sociologia
Fortaleza – Ceará
Marcos Andrade Alves dos Santos
Universidade Federal do Ceará, Especialização em Gênero e Diversidade na Escola
Fortaleza – Ceará
José Rafael Moura Silva
Universidade Estadual do Ceará, Graduado em Pedagogia
Fortaleza – Ceará
Luis Gustavo Guerreiro Moreira
Universidade Estadual do Ceará, Doutorando em Políticas Públicas
Fortaleza – Ceará
Juliana Brito Cavalcante
Universidade de Fortaleza, Doutoranda em Psicologia
Fortaleza – Ceará

RESUMO: O presente trabalho trata da problematização evolutiva dos métodos e técnicas de educação de surdos, podendo contribuir para uma realidade em que a maioria das escolas do Brasil encontram-se. Para isto, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, uma vez que as iniciativas práticas ainda não se configuram como uma realidade cotidiana e poucas escolas estão preparadas para atender os indivíduos portadores das mais diferentes necessidades especiais. Através da análise de publicações sobre o assunto, foi possível construir um estudo sobre as peculiaridades da educação de surdos, como ocorre a aquisição da leitura e da escrita e que ações podem ser mais efetivas para potencializar e oferecer condições mais elaboradas de ensino e aprendizagem para os educando e professores.
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Surdez.

1- INTRODUÇÃO

O preconceito contra pessoas com necessidades educativas especiais remonta à Grécia Antiga. Mitos que tratam da deficiência como uma espécie de castigo ou incapacidade podem ser encontrados em escritos Greco-romanos. À exemplo do que ocorreu com Hefesto, que foi jogado do Olimpo para a Terra pela sua mãe Hera, quando percebeu sua deficiência. Mesmo que Hefesto tenha demonstrado a capacidade de se desenvolver e ser reconhecido por ser um

magnífico construtor, a sua aparência e dificuldade para locomoção prejudicaram bastante a sua relação com outros Deuses (SILVA, 1998).

Embora mudanças na sociedade tenham modificado sobremaneira a atenção e tratamento da pessoa com deficiência, ainda encontramos descaso e preconceito. Mesmo que a legislação construída a partir da Constituição de 1988 tenha abordado a temática em suas cláusulas pétreas, os direitos cidadãos para a pessoa com deficiência ainda são desrespeitados, principalmente no tocante ao acesso à educação (BRASIL, 1998).

O interesse pelo tema por parte dos alunos do curso de pedagogia ocorre principalmente quando as disciplinas de LIBRAS e das oficinas de legendagem, técnica que utiliza a descrição na tela, nas produções visuais para pessoas surdas. As aulas de educação especial dos cursos de licenciatura abrem a temática. Oferecendo oportunidade para aprender técnicas de trabalho com os alunos que precisam de atenção especial.

As políticas públicas, no tocante da educação de pessoas com necessidades especiais, ainda são incipientes e refletem a falta de atenção ao sujeito com deficiência. Os educadores que atuam no campo da educação especial possuem pouca qualificação e assumem a tarefa como uma carga indesejada de trabalho. Sem a capacitação devida, o educador acaba por assumir de forma parcial a sua função, transformando a escola em um depósito de crianças, principalmente quando se trata da criança com deficiência (MANTOAN, 2010).

Apesar de o sistema educacional público ser reconhecidamente precário, sobretudo na educação especial, que deveria atuar de acordo com os principais mais elementares da inclusão, nos últimos anos a abordagem sobre a temática na mídia e ações depreendidas nas políticas públicas tem voltado atenção da sociedade para a concepção, os limites e as potencialidades dos sujeitos com necessidades especiais. No tocante do diálogo sobre a "invisibilidade" dos sujeitos e da possibilidade de tornar a vida acessível a todos os cidadãos, os mais diversos órgãos de defesa dos direitos da pessoa com deficiência tem buscado melhorias nas condições de desenvolvimento (QUADRO, 2010).

No ano de 2008, o Ministério da Educação estabelece um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Avanços e Desafios, com uma importância bastante significativa, na qual vem de forma explícita defender o direito e a obrigatoriedade de todas as crianças estarem matriculadas em escola comuns e nas Salas de Recursos Multifuncionais, assim como a garantia ao Atendimento Educacional Especializado (MANTOAN, 2010).

Esse documento trata, dentre outros aspectos, da qualificação dos docentes para atuar no campo inclusivo, desenvolvendo habilidades de comunicação, do uso de métodos e técnicas diferenciados para oportunizar a possibilidade dos alunos com as mais diversas peculiaridades possam se desenvolver.

Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, se propõe a um resgate histórico da educação de surdos, uma avaliação dos modelos do passado e das técnicas atuais

e do papel do educador no desenvolvimento de ferramentas de ensino-aprendizagem que permitem a educação dos sujeitos com dificuldades auditivas.

Para tanto, foram analisados além de textos sobre a história da educação de pessoas com necessidades especiais, manuais técnicos sobre técnicas de ensino, a legislação pertinente e textos que avaliam de forma crítica a perspectiva da educação inclusiva.

2- METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através das bases bibliográficas sobre a matéria educação de surdos. Uma vez que existem poucas publicações sobre o tema e que as escolas especializadas não são uma realidade no Brasil, poucas informações puderam ser encontradas, tornando-se um grande desafio a compilação de dados sobre o assunto. Desta forma, optamos por realizar um apanhado histórico, avaliando a teoria pertinenteàs estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas para a promoção da escolarização de surdos.

Este trabalho se voltou para uma investigação minuciosa sobre a perspectiva da surdez nas publicações mais relevantes sobre o assunto, levando em consideração as referências mais atuais e aquelas em que as pesquisas possuem maiores impactos no seu segmento (BOCCATO, 2006).

A pesquisa bibliográfica se propõe a traçar alternativas para a resolução de um problema, por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (VOLPATO, 2000).

Desta forma, como esclarece Volpato (2000), esse tipo de pesquisa consiste numa revisão literária sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico, o que denominamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, que pode ser realizada em livros, periódicos científicos, artigos de jornais, sites de internet, entre outras fontes.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1- BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para os gregos e romanos o surdo não era considerado humano, pois a fala era um resultado do pensamento. Consequentemente, quem não pensava não era humano. Não tinha direito a testamentos, à escolarização e a frequentar os mesmos

lugares que os ouvintes. Até o século XVIII, os surdos eram privados até mesmo de casarem (SILVA, 1998).

Durante a Idade Média a igreja católica teve papel fundamental na discriminação às pessoas com deficiência, já que para ela o homem é criado à "imagem e semelhança de Deus", ou seja, os que não se encontravam dentro desse paradigma eram postas à margem, portanto, não sendo considerados humanos. Mas isso incomodava a igreja, principalmente quando se referia as famílias abastadas (LACERDA, 1998).

Na Idade Moderna experiências educacionais com crianças surdas começaram a ser noticiadas. Alguns autores daquela época se destacaram, como: Giralano Cardano (1501-1576), Ponce de Léon (1520-1584), Juan Bonet (1579-1653), Charles L'Epée (1712-789) entre outros. Embora as concepções sobre educação possam ser consideradas desatualizadas para os padrões atuais, esses estudiosos promoveram a perspectiva de inclusão de sujeitos com particularidades, que precisavam de umaatenção diferenciada para atingir os objetivos escolares (GOLDFELD, 1997).

No Brasil, a história da educação de surdos surge com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O instituto foi fundado no dia 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, pelo então professor surdo francês HernestHuet, que por meio de um decreto imperial de D. Pedro II. De início, o instituto foi instalar um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Eles vinham de vários lugares do país e sofriam com o abandono da família. Só a partir do ano de 1931 é que o atendimento foi ampliado e foi criado o externato feminino com oficinas (DÍAZ, 2009).

No século XX houve a ampliação da oferta de vagas nas escolas para surdos. Institutos particulares que ofereciam classes privativas para atender os indivíduos com necessidades especiais auditivas foram criados, porém ainda não conseguiam atingir o número total de pessoas que precisam de escolarização (GOLDEFELD, 1997).

Segundo Silva, Castelar e Mendes (2009) é importante salientar que o recurso da língua de sinais apresenta-se de forma autônoma e reconhecida, em razão que possuía uma organização linguística semelhante à língua oral. Porém, ainda é preciso revisar suas legislações em função das constantes transformações sociais, da própria evolução dos conhecimentos dos surdos e, principalmente das regências dos centros educacionais.

Segundo Goldfeld (1997), em 1993 acontece no Brasil a criação da comissão de luta pelos direitos dos surdos. No ano de 1986, o centro SUVAG (PE) faz sua opção na metodologia do bilinguismo, tornando-se o primeiro lugar no Brasil onde efetivamente essa orientação passou a ser praticada. No ano de 1987, criação da Fundação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 16 de maio de 1987, sob a direção de surdos. No ano de 1991 a LIBRAS é reconhecida oficialmente pelo governo do estado de Minas Gerais / Lei nº 10.397 de 10/01/91.

Em 2006 surge o Exame de Certificação Tradutor Interprete de Libras – Prolibras, instrutor de Libras e o curso de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura

EaD. Em 2010 surge o curso Superior de Letras-Libras Bacharelado e Licenciatura presencial na UFSC. Já no ano de 2010, é promulgada a Lei nº 12.219 de 1 de setembro, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e interprete da Língua Brasileira de Sinais. – LIBRAS (REPOLI, 2010).

As diferentes práticas pedagógicas que envolvem os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações e, claro, esses sujeitos no final dos estudos da escolarização básica, não conseguem ler, nem escrever com fluência ou ter domínio dos conteúdos acadêmicos apresentados. (Essas questões já foram adequadas por uma série de autores que se preocupam com a realidade escolar do surdo no Brasil (PEIXOTO, 2006).

Segundo Lacerda (1998) cada país tem seus estudos aprofundados sobre a língua de sinais, e só em alguns, os estudos são bastante desenvolvidos. Em diversos países, como o nosso, as experiências bilíngues ainda são restritas há poucos centros, por causa de algumas dificuldades já citadas e também pela resistência de muitos em considerar a língua de sinais como língua verdadeira ou aceitá-la como educação no trabalho com pessoas surdas. Dessa forma, a maioria das práticas de educação de surdos ainda hoje é o oralismo ou se enquadra dentro do âmbito da comunicação total. Apesar de não existir dados oficiais no Brasil, pode-se dizer, por observações assistemáticas, que a comunicação total continua em desenvolvimento, enquanto as práticas oralistas tendem a diminuir. O surgimento da comunicação total trouxe uma principal mudança pedagógica, a entrada de sinais em sala de aula. O uso dos sinais pode ser bastante variado, depende muito da opção feita no trabalho de comunicação total.

Diante dessas questões é possível constatar que, de alguma forma, as três principais abordagens de educação de surdos (oralista, comunicação total e bilinguismo) coexistem, e com simpatizantes de todo o mundo. Cada país com seus prós ou contras; essas abordagens abrem espaços para reflexões em uma busca por um caminho educacional que realmente favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, afinal, isso que importa; e que automaticamente contribua para que sejam cidadãos em nossa sociedade.

3.2- EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA COMUNICAÇÃO DOS SURDOS

Segundo Lacerda (1998) diferente de seus contemporâneos, De L'Epée não enfrentou dificuldades para romper com a tradição das práticas secretas e além do mais, não se limitou a trabalhar de forma individual com poucos surdos. No ano de 1775, fundou uma escola, a primeira em seu gênero, onde funcionavam aulas coletivas, onde professores e alunos utilizavam os chamados sinais metódicos. L'Epée utilizava-se de reuniões periódicas para divulgar seus trabalhos e se propunha a discutir seus resultados. Em 1776, publicou um livro no qual divulgava suas técnicas; seus alunos se apropriavam bem da escrita, e acontecia de muitos deles ocuparem mais tarde cargo de professores de outros surdos. Nesse período

também, alguns surdos puderam se destacar e ocupar posições importantes na sociedade.

Realizado em 1880, na cidade de Milão, o II Congresso Internacional de Surdos impactou o rumo da educação de surdos. Esse congresso foi preparado por uma maioria oralista que mantinha, logicamente, o firme propósito de dar força de lei as suas respectivas proposições no que se referia â surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e foi estendendo-se consideravelmente pela maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político internacional da Alemanha no qual estavam vivendo.

Segundo Goldfeld (1997) o oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições para desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns dos defensores dessa filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isto ela mesma, a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba oralizar.

A primeira caracterização sobre língua de sinais se encontra nos estudos de DeL'Epée. Muito tempo se passou para uma atualização sobre os estudos da língua de sinais, abordando um ponto de vista mais "lingüístico" pudesse ser despertado novamente, o que ocorreu por volta dos anos 60 com estudos de Willian Stokoe.

Segundo Lacerda (1998) estudando a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra na estrutura gramaticalgestual que até então muito se assemelhava com a estrutura das línguas orais. Fala que, assim como existe a comunicação de números restritos de som (fonemas) cria-se um número bastante significativo de unidades dotadas de significados (palavras), além da combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades de significado (sinais). Propôs também em suas análises que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos. O lugaronde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão (s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais.

Este estudo e posteriormente outros que surgiram após o primeiro trabalho de Stokoe revelaram que a língua de sinais era sim verdadeiras línguas, preenchendo em parte os requisitos que a linguagem até então colocava no padrão das línguas orais.

O descontentamento com o Oralismo e pesquisas sobre língua de sinais deram origem a novas propostas pedagógicas-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e essa tendência ganhou mais impulso nos anos 70 e foi chamada de comunicação total O objetivo seria fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possam Este estudo e outros que o sucederam, revelaram que a língua de sinais era sim verdadeiras línguas, preenchendo em parte os requisitos que a linguagem até então colocava no padrão das línguas orais. Construir seu mundo interno. A Oralização não é o objetivo primordial da comunicação total, mas é uma das áreas trabalhadas para que se possibilite a integração social do indivíduo surdo (DÍAZ, 2009).

O que os estudos têm demonstrado é que em relação ao Oralismo, alguns aspectos no âmbito do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, demonstraram conseguir compreender e se comunicar um pouquinho melhor. Por outro lado, segundo análises avaliativas, eles ainda apresentam uma série de dificuldades em expressar sentimentos, ideias e comunicar-se em contextos extraescolares (FERNANDES, 1989).

Com relação à escrita, os problemas apresentados continuam aparentes e significativos, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Percebem-se poucos bem-sucedidos, mas a maioria não consegue atingir um nível acadêmico satisfatório para sua faixa etária.

Com relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não ocorrendo espaços para seu desenvolvimento. Assim, muitos surdos que são atendidos seguindo essa orientação, comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. Isso acontece por que o acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, ou seja, os alunos não aprendem a compreender os sinais como verdadeira língua, e dessa maneira não decorre o efetivo desenvolvimento linguístico. Apesar dos sinais constituírem um apoio para a língua oral, permanecem "interditados" aos surdos.

Segundo Quadros (2004), as pesquisas de Taeschner apontam a conveniência de não haver sobreposição das duas línguas envolvidas. A aprendizagem da língua de sinais deve acontecer em família, se possível, ou em outro âmbito, com um membro da comunidade surda, por exemplo, e a língua falada deve ser ensinada por outra pessoa caracterizando assim outro contexto comunicativo.

Num outro contexto, a criança aprenderá a desenvolver sua capacidade articulatória, fará adaptação de sua prótese e posteriormente sua educação acústica. A língua de sinais estará sempre à frente ou mais desenvolvida do que a língua falada, de forma que a competência linguística na língua de sinais servirá de base para a competência da aquisição da língua falada. Essa aprendizagem será desenvolvida através da competência de outra língua, igual acontece com os ouvintes quando aprendem uma segunda língua, sempre tendo base na sua língua materna.

3.3- LÍNGUA DE SINAIS E A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DA CRIANÇA SURDA

Segundo Peixoto (2006), desde que se tornou claro o fracasso das práticas oralistas em promover para o surdo um aprendizado efetivo, espalharam-se pelo mundo investigações das mais variadas ciências – neurologia, psicologia, linguística, educação – comprovando a competência da língua de sinais e a influência positiva que ela tem na construção do desenvolvimento e da aprendizagem dessas pessoas. Os movimentos sociais organizados por surdos e as recentesdescobertas cientificas funcionaram como questionamentos ao pensamento fonocêntrico que, por um longo período, serviu de orientação para a educação de surdos, abrindo caminho para o

rompimento da visão da surdez como patologia, e para o reconhecimento do surdo como sujeito bilíngue.

Entende-se dessa forma que, embora o surdo esteja inserido numa nova sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte dos membros tenha a língua oral majoritária, ele está ligado direta ou indiretamente a espaços e pessoas que se comunicam por uma língua de sinais. Reconhecer isso é basilar para uma sociedade que proporciona espaços de convivências plurais, que se pautem no respeito às diferenças, pois, aceitando a condição bilíngue de um surdo (implica automaticamente a aceitação e) dá liberdade para que possa transitar por essas duas línguas, e, além disso, se constitui e se forma a partir delas.

Segundo Mantoan (2010), as crianças surdas com perda auditiva severa ou profunda não fonetizam a escrita, ou seja, dessa forma não fazem qualquer regulação sonora, seja simbólica, fonética, desse sistema.

As crianças surdas vivenciam um processo de (re)estruturação da escrita, que em muitos aspectos assemelha-se aos vividos pela criança ouvinte; ou seja, partem da ideia inicial mais subjetiva, na qual a escrita não representa o nome das coisas e sim as próprias coisas, e assim evoluem para a compreensão da escrita como representação da linguagem.

Dessa forma as pesquisas de Ferreiro e Teberosky identificaram hipóteses infantis como o realismo nominal, exigência de variedade e quantidades de caracteres em escritores em formação (crianças ouvintes). A escrita inicial da criança surda se revela mais instável quanto a relação significado-significante e mais dependente do contexto e das imagens (PEIXOTO, 2006).

Em 1926, Vygotsky já criticava as práticas educacionais para a educação de surdos e do modo como à língua falada era ensinada; Segundo ele, a forma como a língua era ensinada tomava muito tempo da criança, e de certa forma não lhe ensinava realmente a construir logicamente uma frase. O trabalho da época, e da contemporaneidade, era (é) dirigido por uma "recitação" e não propriamente dito para aquisição de uma linguagem, resultando num vocabulário limitado, e na maioria das vezes, sem sentido, resultando numa situação bastante difícil e confusa. Vygotsky ainda falava que a problemática dos surdos aparecia brilhantemente resolvida nas teorias, mas que na prática não se tinha os resultados esperados (QUADROS, 2004).

Vivenciar o mesmo processo semelhante a outras crianças bilíngues, visto que, ao escrever, não apenas tem que dar atenção a significação do grafismo, mas tem que incorporar diferenças fonológicas, sintáticas e morfológicas nessa significação que está atribuída, definindo sua ação leitor/escritor como atos de tradução. Quando nos referimos à criança surda que se encontra diante dessa tarefa de alfabetizar-se o desafio torna-se dobrado, por que não apenas precisa aprender a modalidade escrita de uma língua, mas, também aprender a própria língua (REPOLI, 2010).

O reconhecimento truncado e tardio da condição bilíngue do surdo nos coloca em uma situação ainda inicial de compreensão das especificidades que marcam a relação do surdo com a escrita. Certamente, a língua de sinais desempenha um

papel nesse processo, cuja importância, embora já percebida, não foi nem devidamente e nem completamente detalhada pela psicolinguística, ou pela pedagogia. (PEIXOTO, 2006).

A apropriação que uma criança faz da realidade onde vive é sempre uma ação inteligente, pois vai fazer comparações e análises; o que pode nos levar a pensar que dificilmente a construção da escrita (mesmo que nunca vista antes) seja de forma aleatória. Pelo contrário, mesmo que diferenciando da escrita padrão, essa refletirá as concepções e conceitos que a criança pode construir sobre o "que" essa escrita representa e a forma "como" se dá essa representação.

3.4- EDUCAÇÃO INTEGRADORA

A língua de sinas é caracterizada como língua, pois preenche em grande parte os requisitos necessários que a linguística coloca para as línguas orais. Estudos também apontam que a linguagem desenvolvida pela comunidade surda, é a mais acessível aos surdos, pois é considerada respectivamente sua língua natural; o surdo mesmo sem ouvir, é capaz de desenvolver capacidades em uma língua visiogestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeito (MACHESI, 1987).

Segundo Marchesi (1987) tudo é uma questão de oportunizar, de deixar de lado os preconceitos ou os julgamentos que o surdo sofre por sua deficiência, que não é capaz de fazer nada sozinho, todos temos habilidades, só basta que sejam despertadas, trabalhadas, aguçadas, para que se tornem mais perceptíveis, e que não tem nada a ver com precisar ou não de atendimento educacional especializado, e isso não vai impossibilitar o desenvolvimento de ninguém.

3.5. LETRAMENTO

A língua utilizada pela criança surda, a Língua Brasileira de Sinais, e o contexto escolar, resgata o termo letramento. Diferentes pesquisas mostram que as crianças surdas têm sido alfabetizadas através de processos similares as crianças ouvintes, que dispõe do português como língua materna. Muitos professores desconhecem a experiência visual surda, e suas formas de pensamento que são expressas através da língua visual-espacial a (língua de sinais); podemos perceber dessa forma que as crianças surdas passam pelos mesmos processos das crianças ouvintes para a aquisição da linguagem (língua falada).

Segundo Quadros (2004) considerando a escrita de sinais, a forma escrita é formada por unidades que correspondem às configurações de mão, são movimentos e ou (as) expressões faciais gramaticais em diferentes postos da articulação que formam palavras, através de algumas combinações, dessa forma, o processo de letramento se desenvolve em crianças surdas mediante interação com a escrita da

língua de sinais, ou seja, grafemas, sílabas e palavras que têm características próprias que representam diretamente a língua de sinais brasileira.

Quadros (2004) também fala das implicações linguísticas na educação de surdos; elas basicamente são: a aquisição da linguagem;a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;A língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vygotsky);como instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento).

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica que realizamos buscou conhecer de forma mais detalhada a história da educação dos surdos e suas respectivas implicações na adaptação do seu processo de ensino e aprendizagem. As publicações e a história da educação de surdos permitiram analisar as dificuldades e lutas que precisaram ser travadas para assegurar a dignidade ao cidadão com necessidades educativas especiais.

Mesmo com as dificuldades evidenciadas nesse trabalho, a qualidade das ferramentas de ensino-aprendizagem para surdos tem sofrido grandes modificações (dispensei porque não se escreve “qualidade qualitativa”), através de estudos científicos na área e na aplicação da qualificação em Libras para estudantes de todas as áreas do conhecimento, com obrigatoriedade para os alunos de licenciaturas.

Assim, percebe-se uma evolução gradual e crescente na qualidade do ensino (quando nos limitamos a perceber realidade do surdo) com a utilização da Libras à comunicação. É latente que a perspectiva de formação nesta língua seja inserida para os professores em todo país, que se crie condições e oportunidades para formação de profissionais.

O sujeito, na qualidade de indivíduo com necessidades educativas especiais, incluindo o surdo, quando o meio o estimula, tem a capacidade de desenvolver atividades que muitas vezes são vistas como possíveis apenas pelos ouvintes. Basta que mudemos nossas lentes de percepção do outro!

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental.** [2. ed.] / Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf.> Acesso em: 06 set. 2015.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. disponível em: http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-17.pdf: acesso em 28 Agosto 2015.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro. Agir, 1989.

GOLDFELD, M**. A criança Surda**: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68- 80, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 26 maio 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O atendimento educacional especializado na educação inclusiva**. Inclusão R. Educ. esp., Brasília, v.5, n.1, p. 12-15, jan/jul. 2010.

MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo e lingüístico de losninõssordos:** Perspectivas educativas. Madri: Alianza, 1987.

PEIXOTO, R. C.. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** Cadernos CEDES, Campinas, vol.26, n.69, pp. 205-229, 2006.

QUADROS, R. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas**.** In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. de A. (Org.). **Temas em educação especial IV.** São Carlos: EdUFSCar, p. 55-61. 2004.

REPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva – Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação especial: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, S. C.; ARAÚJO, A.; CASTELAR, M., and MENDES, N. As contribuições da psicologia na educação de surdos: o caso do Centro de Educação Especial do Estado

da Bahia. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 171-190. ISBN: 978-85-232-0928-5. AvailablefromSciELO Books disponível em: http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-17.pdfacesso em 28 Agosto 2015.

SILVA, O. M. **Aepopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: Debas, 1998.

VOLPATO, E. S. N. **Pesquisa bibliográfica em ciências biomédicas**. J. Pneumol., São Paulo, v. 26, n. 2, p. 77-80, mar./abr. 2000.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RECIFE – PE

Anderson Felipe Pereira da Silva
Elyza Matutynna de Queiroz Santos
Luiz Ferreira de Oliveira Junior
Maria Elena da Cruz
José Dayvid Ferreira da Silva

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RECIFE – PE

Anderson Felipe Pereira da Silva
Universidade de Pernambuco
Petrolina – Pernambuco
Elyza Matutynna de Queiroz Santos
Universidade de Pernambuco
Petrolina – Pernambuco
Luiz Ferreira de Oliveira Junior
Universidade de Pernambuco
Petrolina – Pernambuco
Maria Elena da Cruz
Universidade de Pernambuco
Petrolina – Pernambuco
José Dayvid Ferreira da Silva
Universidade de Pernambuco
Petrolina – Pernambuco

RESUMO: A inclusão é uma realidade social que está presente no trabalho, na cultura, na arquitetura, nos esportes e na educação do Brasil. Um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando reconhecer que todas as crianças podem aprender além de respeitar as diferenças, independente de qualquer fator; quando permitir que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam às necessidades de todas as crianças e por fim, ser um processo dinâmico que está em constante evolução. O objetivo foi analisar a importância da inclusão de alunos com algum tipo de deficiência na educação regular e o posicionamento dos profissionais envolvidos numa unidade de ensino do município de Recife-PE. Metodologicamente, optou-se por um estudo de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítica, a partir de observações e diálogos com os professores e gestores. Observou-se que, a maioria dos professores e gestores acredita no sucesso da inclusão escolar, porém para outros a inclusão necessita de mais suporte do governo, sendo necessário um trabalho multidisciplinar. Observou-se que os professores sentem falta de um professor auxiliar para os alunos especiais, além de ficar constatada a falta de interesse dos profissionais envolvidos em capacitações e busca por novas informações, uma vez que há a desvalorização do profissional. Conclui-se que mesmo com todos os esforços do governo, ainda é possível observar incongruências entre as políticas públicas de inclusão e a prática educacional, demonstrando que se faz necessário uma associação mais eficiente entre as políticas públicas e a prática educacional para um ensino inclusivo de qualidade.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Prática Educacional.

1- INTRODUÇÃO

A inclusão é uma realidade social que está presente no trabalho, na cultura, na arquitetura, nos esportes e na educação do Brasil. Sem distinguir condições sociais, mentais, físicas, de raça, cor ou credo percebe-se a pessoa e suas singularidades tendo como objetivo a sua satisfação pessoal, crescimento e inserção social.

No Brasil a educação inclusiva tem evoluído e gerado importantes transformações nos últimos anos. Está assegurada na Constituição Federal e continua a provocar muitas reflexões e mudança de paradigmas na organização do novo pensamento pedagógico de ensino e aprendizagem. Segundo os dados de 2013 do Ministério da Educação, das 98.801 escolas que receberam alunos especiais, apenas 27.931 incluíram acessibilidade em suas instalações físicas. Um exemplo do quanto existem muitos desafios ainda a serem superados.

Em janeiro de 2016, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº: 13.146) que trouxe avanços na cidadania das pessoas com deficiências, combate ao preconceito, a discriminação e criou um novo conceito de integração total. Segundo o Senador Paulo Paim, a Lei beneficia mais de 46 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência e obriga as escolas provadas a receber estudantes com deficiências e adotar medidas de adaptação necessárias sem que seja repassado qualquer ônus as mensalidades ou matrículas.

O Programa nacional de inclusão de jovens – Projovem Urbano, Programa Escola Acessível, Brasil Alfabetizado, Licenciaturas Interculturais Indígenas são algumas das iniciativas que geram a educação inclusiva e estão sendo aplicadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação.

Profissionais que atuam com a educação, nas diversas regiões do país apontam que mesmo com esses avanços, muitas escolas, faculdades e universidades, continuam despreparadas para receber esses alunos especiais, principalmente devido a falta de formação dos professores.

No II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, sediado em Campina Grande, Paraíba, em 2016 se destacou esses entraves na atual política de educação inclusiva que não se mostra efetiva e universal. É importante a análise do contexto escolar, para entender as dificuldades de atender a estudantes com deficiência, pontua Mantoan (2015), segundo ela incluir é não deixar ninguém fora da escola comum.

> Mantoan (2003, p. 91) esclarece que: “a escola prepara para o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão.”

De acordo com Almeida (2002) um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito, nos termos

de reconhecer que todas as crianças podem aprender; quando reconhecer e respeitar diferenças nas crianças independente de idade, sexo, etnia língua, deficiência, classe social, estado de saúde; quando permitir que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam às necessidades de todas as crianças e por fim, ser um processo dinâmico que está em constante evolução.

A educação inclusiva no Brasil, também necessita da interlocução da escola com a família e isso interfere no desenvolvimento pleno, respeitando diferenças e necessidades individuais. Rever concepções, fazer uso de novas tecnologias, disseminar as novas experiências que são aplicadas e apresentam bons resultados, contribuem nesta construção da educação, seja ela especial ou regular (OLIVEIRA, 2012).

A Educação Especial é um tipo de educação cuja aplicação permeia todo o sistema educacional do país, visando proporcionar a pessoa com deficiência a promoção de suas capacidades, seu desenvolvimento pleno de personalidade, sua participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho e aquisição de novos conhecimentos (FUMEGALLI, 2012; OLIVEIRA, 2012).

Segundo Noronha (2008), a Educação Especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. É organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais.

Moura (2006) pontua que a educação especial pode ser dividida em três categorias:

- Dependentes: aqueles que dependem totalmente de serviços necessários para sua total sobrevivência, são atendidos somente em clínicas;
- Treináveis: aqueles que frequentam escolas especiais, ter hábitos saudáveis e higiênicos e na maioria dos casos, o retardo é identificado nos primeiros anos de vida, em sua maioria deficiência intelectual.
- Educáveis: aqueles que frequentam classes especiais e possuem vocabulário suficiente para adaptação pessoal e social, deficiência física, auditiva e/ou visual, por exemplo.

A criança com deficiência por muito tempo teve sua imagem associada à incapacidade, à limitação e à doença, pontua Mazzota (2001), o que acabou ganhando força e se cristalizando, embora a deficiência seja apenas caracterizada por seu aspecto biológico.

No Estado de Pernambuco, o paradigma da educação inclusiva/especial, apresenta uma filosofia, condizente com o âmbito nacional, que preconiza uma organização escolar que favoreça, a cada estudante, o direito ao ingresso e à permanência no sistema regular de ensino, independentemente de etnia, gênero, sexualidade, idade, deficiência, condição social ou de qualquer outra natureza que se configure como um obstáculo às aprendizagens (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE, 2015).

Os princípios básicos que tangem a Educação Inclusiva estão embasados nos direitos humanos reafirmados no Art. 1, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que apresenta o propósito de “promover,

proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (BRASIL, 2007).

A Secretaria de Educação do Recife (2015) afirma que os defensores da Educação Inclusiva acreditam na necessidade da sociedade rever seus conceitos de diferença e diversidade, para superar o estigma da deficiência. Precisa-se considerar a escola como espaço democrático que privilegia a construção de conhecimentos, dos saberes, fazendo com que as práticas sociais sejam compreendidas, (re)construídas e internalizadas de forma significativa, a inclusão educacional torna-se neste caso um fator favorável na construção de identidade do sujeito. Algumas escolas do Estado de Pernambuco já possuem classes regulares e especiais para atender alguns tipos de deficiência.

Visto que a educação especial ainda necessita de várias melhorias para que se faça presente na educação regular, o trabalho visou realizar um estudo de caso com os atores da educação de uma unidade de ensino no município de Recife – PE.

2- METODOLOGIA

Este é um estudo de abordagem qualitativa, do tipo descritivo-analítica, a partir de observações e diálogos com os diversos atores escolares numa escola no município de Recife-PE, escola esta que recebe alunos especiais. Foram realizadas observações em sala de aula, tendo como foco as aulas e o ambiente escolar, além de aplicação de um questionário aos gestores educacionais e aos professores regentes.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação ao sucesso da inclusão escolar, foi constatado que, para os professores e gestores entrevistados (n=20), 65% dos mesmos acreditam no sucesso da inclusão escolar para alunos com algum tipo de deficiência em salas comuns da educação regular, 15% não acreditam no sucesso da inclusão escolar e 20% preferiram não opinar. Para alguns professores, a inclusão escolar possui dois lados: o lado positivo, da socialização, no qual as crianças conseguem interagir umas com as outras; e o lado negativo, no qual a inclusão se faz importante, porém do jeito que está acontecendo, para os professores, não é o modo mais apropriado, pois falta apoio por parte do governo. Os professores não se sentem preparados para lidar com esses alunos, e, para que acontecesse realmente uma inclusão com qualidade, as escolas deveriam ter o apoio de vários tipos de especialistas, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas e assistentes sociais.

Teixeira (2016), também relatou, em sua pesquisa, que houve docentes contrários à inclusão expondo vários aspectos negativos, o que indica a necessidade de um maior investimento nesse processo, bem como uma discussão mais ampla

entre professores e gestores para aprimorar o planejamento e a implementação da educação inclusiva.

Segundo os professores, ainda se faz necessário dentro da sala de aula outro professor ou um apoio para auxiliá-los, pois, segundo eles, o atendimento às crianças deficientes tem que ser individualizado, uma vez que cada deficiente possui um grau diferente. A respeito das dificuldades encontradas em lidar com alunos deficientes, os professores e gestores citaram que as maiores dificuldades estão concentradas nos aspectos pedagógicos. A presença de outros profissionais previamente citados facilitaria o aprendizado dos alunos deficientes.

Nenhum dos professores entrevistados possuí graduação ou pós-graduação (lato-sensu) na área de Educação Especial, apesar da nova LDB, artigo 59, inciso III (p.319) estabelecer que deve ser assegurado:

> "Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns."

Para Selau (2016) e Goulart (2016) o que dificulta o processo de inclusão escolar é a falta de preparo, capacitação dos profissionais e a falta de estrutura das escolas. Também é relatado por esses autores a precariedade que, em geral, caracteriza o processo de formação básica nas universidades.

Pelo relato de alguns professores, ficou constatado o desinteresse dos mesmos pela busca de novas informações. A razão deste desinteresse talvez esteja naquilo que alguns autores (FONSECA, 1995, BOLZAN, 2013;) apontam como a desvalorização do profissional, o que contribui para a falta de motivação do profissional na busca por capacitação.

Desta forma, compreendemos que colocar um sujeito com alguma deficiência em sala regular, sem as propostas pedagógicas e curriculares e consequentemente sem práticas docentes adequadas para ser desenvolvidas com esses alunos, distancia cada vez mais a possibilidade de inclusão. Nesta perspectiva, defendemos a necessidade de profissionais que possibilite a articulação entre o aluno "especial", o professor e os demais sujeitos educativos presentes neste cenário. (SILVA, 2016).

4- CONCLUSÃO

O poder público do Estado vem tomando medidas para favorecer a inclusão, como é o caso do Pacto Pela Inclusão que consiste em um acordo entre Estado e municípios tendo o objetivo dar acesso dos educandos com algum tipo de deficiência à escola. Com base na sua filosofia de sensibilização da comunidade escolar e sociedade, na tentativa de mobilizá-los no combate à discriminação e o preconceito que atingem as pessoas com deficiência. Mas, mesmo com todos os esforços do governo, ainda é possível observar incongruências entre as políticas públicas de inclusão e a prática educacional, demonstrando que se faz necessário uma

associação mais eficiente entre as políticas públicas e a prática educacional para um ensino inclusivo de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. R. **Manual Informativo sobre Educação especial.** Fonte: Rede Saci, São Paulo. 2002.

BOLZAN, D. P. V.; *et al.* **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior.** Rev. Diálogo Educ., v. 13, n. 38, p. 49-68, 2013.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Corde, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estabelece a inclusão para pessoas com deficiência. Disponível em: <*www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm*> Acesso em: 22 mar. 2017.

FONSECA, V. **Educação especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FUMEGALLI, R. C. A. **Inclusão Escolar: O Desafio de uma Educação para Todos?** Monografia de Pós-Graduação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2012.

GOULART, C.; SCHIAVON, P. **Educação inclusiva e o mercado de trabalho: uma percepção a ser construída para além da obrigatoriedade legislativa.** Cad. Esc. Dir. Rel. Int. (Unibrasil), v. 3, n. 26, p. 4-17, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer?** Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas. São Paulo: Summus Editorial, 2015. 96p.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2001. 208p.

MOURA, W. L.; *et al.* **O Atletismo no Desenvolvimento de Crianças Portadoras de Necessidades Especiais.** Motricidade, v. 2, n. 1, p. 53-61, 2006.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações**

e convergências. Semana da Pedagogia, Faculdade Católica de Uberlândia.

OLIVEIRA, J. P.; *et al.* **Concepções de Professores sobre a Temática das Chamadas Dificuldades de Aprendizagem.** Revista Brasileira de Especial, v. 18, n. 1, p. 93-112, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RECIFE. **Educação inclusiva: múltiplos olhares.** Recife: Secretaria de Educação, 2015. 104p.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F. **A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotski: a ponta do iceberg.** Perspectiva, v. 34, n. 3, p. 861-879, 2016.

TEIXIERA, R.; *et al*. **A educação especial na rede pública de educação em uma cidade do centro-oeste brasileiro.** Revista Lusófona de Educação, v. 33, p. 179-195, 2016.

ABSTRACT: Inclusion is a social reality that is present in Brazil's work, culture, architecture, sports and education. An educational system can only be considered inclusive when it recognizes that all children can learn beyond respecting differences, regardless of any factor; when it allows the structures, systems and teaching methodologies to meet the needs of all children and, lastly, to be a dynamic process that is constantly evolving. The objective was to analyze the importance of the inclusion of students with some kind of disability in regular education and the positioning of professionals involved in a school in the city of Recife-PE. Methodologically, opted for a qualitative, descriptive-analytical approach, based on observations and dialogues with teachers and managers. It was observed that most teachers and managers believe in the success of school inclusion, but for others, inclusion requires more support from the government, requiring a multidisciplinary work. It was observed that teachers feel the lack of an auxiliary teacher for the special students, besides being verified the lack of interest of the professionals involved in training and search for new information, since there is the devaluation of the professional. It is concluded that even with all the efforts of the government, it is still possible to observe inconsistencies between public inclusion policies and educational practice, demonstrating that a more efficient association between public policies and educational practice is necessary for an inclusive education of quality.
KEYWORDS: Inclusive Education, Public Policies, Educational Practice.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O PRISMA DA LEGALIDADE: CAMINHOS NORMATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos
Ana Paula Soares Loureiro Rodrigues
Layanna de Almeida Gomes Bastos

A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O PRISMA DA LEGALIDADE: CAMINHOS NORMATIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos
Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões
João Pessoa-Paraíba
Ana Paula Soares Loureiro Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação
João Pessoa-Paraíba
Layanna de Almeida Gomes Bastos
Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
João Pessoa – Paraíba

RESUMO: Este estudo discorre sobre os marcos legais e referenciais que explicitam a importância da garantia da Educação Especial na oferta de recursos e serviços voltados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial objetivando favorecer o desenvolvimento das potencialidades de alunos para que estes não somente estejam matriculados, mas verdadeiramente incluídos no ambiente escolar. Reflete também a necessidade da publicização no ambiente escolar, o fato do Brasil ser signatário de marcos internacionais que legalizam o direito à educação como algo inerente a condição humana e que portanto, deve ser ofertada através de sistema de ensino que não exclua e nem discrimine ninguém e que oportunize a convivência fraterna de todos os alunos em condições de igualdade na escola. Utilizando-se de pesquisa bibliográfica, traz como objetivo geral promover reflexão aprofundada sobre Educação Especial a partir dos marcos legais e referencias que normatizam esta modalidade de educação. Tem como objetivos específicos ampliar o olhar docente sobre os marcos legais e socializar estes marcos não somente na sala de aula, mas em todo ambiente escolar. Como resultado se espera que os professores entendam a educação especial, não mais como um sistema paralelo de ensino, mas transversando todas as modalidades da educação básica e contribuam com sua prática diuturna para o fortalecimento de uma educação mais plural, respeitosa e fraterna que reconheça e respeite o aluno da Educação Especial como um sujeito de direitos.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Marcos legais. Educação inclusiva

1- INTRODUÇÃO

Ao se fazer uma retrospectiva sócio-histórica ao longo do tempo percebe-se que a pessoa com deficiência sofreu em sua própria existência o impacto de uma sociedade excludente que marginaliza, segrega e exclui, desde os primórdios das antigas civilizações, nas quais na maioria das vezes, estas pessoas não tinha sequer

direito à vida e hoje, até os dias atuais na contemporaneidade, muito embora sem deixar de registrar que houve uma evolução considerável na conquista de direitos em âmbito internacional e nacional.

O Brasil é um dos países com uma legislação avançada que garantem e legalizam os direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que correspondem ao público-alvo da educação especial. Só que estes direitos ainda precisam ser conhecidos, publicizados e respeitados para que estas pessoas possam usufruir de uma sociedade inclusiva que reconheça e respeite as pessoas em sua singularidade a fim de que todos usufruam de uma igualdade de oportunidades naquilo que lhes é ofertado.

Dentre os direitos fundamentais inerentes à condição humana está o direito à educação que deve ser garantido a todos pelo Estado Brasileiro como direito público subjetivo, efetivado pela Constituição Brasileira e ratificado novamente por uma série de marcos normativos existentes, que se efetivamente colocados na prática do dia a dia, proporcionarão mudanças efetivas que preconizam um quebra de paradigmas no sistema educacional, ao sair de um modelo de integração escolar, onde o aluno na maioria das vezes oriundos de instituições especializadas tinha que apresentar uma aptidão para ingressar na escola e a ela se adaptar. Com a educação inclusiva, é a escola quem tem que se adaptar ao aluno e oferecer condições para que não haja somente a matrícula, mas a garantia do acesso e permanência com sucesso de todos os seus alunos no processo ensino-aprendizagem.

Este novo repensar sobre a garantia de direitos das pessoas público-alvo da educação especial, propõe um novo olhar sobre a atuação da sociedade que é chamada para se responsabilizar em garantir ambientes inclusivos de forma a favorecer a participação de todos os seus membros. Para tanto se faz necessário um entendimento mais amplo sobre o conceito de Educação Especial.

Segundo o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Só que na realidade a Educação Especial vem passando por um processo de mudança no decorrer do tempo no tocante ao seu entendimento enquanto modalidade de educação, pois surgida como escolarização, num sistema paralelo ao ensino regular, ofertada em instituições especializadas, escolas ou classes especiais que escolarizavam um público alvo específico, passa a ter uma conceituação bem mais abrangente na oferta de recursos e serviços especializados com a finalidade de atender as necessidades educacionais desse alunado. É assim que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Ed

Inclusiva um dos documentos orientadores mais importantes no Brasil que alavanca o processo de inclusão escolar:

> A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p 10)

Percebe-se então que a partir do momento que a Educação Especial é entendida com um olhar mais ampliado no sentido de favorecer a identificação e oferta de recursos e serviços, o desenvolvimento de práticas colaborativas para o pleno desenvolvimento do aluno, a formação de redes de apoio envolvendo a família e a comunidade, a formação continuada de professores, a preocupação com a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal, de forma a transversar todos os níveis e modalidades de ensino, fomenta e fortifica cada vez mais a Educação Inclusiva.

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p 1)

Destarte, este estudo que se utilizou da metodologia de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo geral promover uma reflexão aprofundada sobre a Educação Especial a partir dos marcos legais e referencias que normatizam esta modalidade de educação, com fins de demonstrar sua verdadeira importância para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva. Propõe como objetivos específicos apresentar os principais marcos legais e referenciais que normatizam a Ed. Especial na perspectiva inclusiva: refletir sobre o papel do Brasil enquanto signatário de marcos nacionais e internacionais que legalizam o direito de todos a uma educação num sistema de ensino que não exclua e nem discrimine ninguém; apontar a importância da publicização deste conhecimento sobre os marcos legais que fundamentam as políticas públicas voltadas aos alunos da Ed Especial, como sujeitos de direitos.

2- METODOLOGIA:

O presente estudo apresenta uma pesquisa qualitativa a partir da análise de dados de forma indutiva de uma pesquisa teórico-metodológica documental, bibliográfica sobre educação especial na perspectiva inclusiva a partir de todo um arcabouço normativo e filosófico que fundamenta e legaliza esta área de conhecimento. Para tanto, utilizou-se como fonte de pesquisa livros, artigos científicos, periódicos, material disponibilizado na internet e em outras mídias

digitais, que versavam sobre esta temática de forma a se conceber os marcos legais necessários e, portanto de fundamental importância para o processo de disseminação deste conhecimento a fim de situar o aluno com deficiência como um sujeito de direitos ao usufruto de uma educação que o faça não estancar nos limites, mas avançar em suas potencialidades, à medida que promove condições necessárias para este fim.

No percurso metodológico, foram sendo estudados os documentos norteadores em âmbito internacional e nacional, bem como seu real impacto na adoção de políticas públicas favorecedoras do processo de inclusão escolar à medida que se fortalece a educação especial como oferta de recursos e serviços voltados para um público específico que requer um olhar mais acurado para equalizar as igualdades de oportunidades de vivências em ambientes escolares.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Ao passo que apresenta os marcos normativos, este estudo pretende instrumentalizar o professor no sentido de capacita-lo para trabalhar com o respeito às diferenças individuais dos alunos público-alvo da educação especial, a partir do conhecimento dos seus direitos enquanto detentores de dignidade humana, usufruindo do convivo com a diversidade humana como fator de crescimento e não de limitação. Propõe que a partir do conhecimento adquirido, este embasamento legal seja matéria de discussão em sala de aula e no ambiente escolar com o objetivo de disseminar a inclusão escolar como um caminho normativo numa sociedade de direito para todos!

3.1 DOCUMENTOS ORIENTADORES NO ÂMBITO INTERNACIONAL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos datada de 1948, ainda continua até os dias atuais sendo um documento de capital importância para o desenvolvimento dos outros documentos normativos que a precederam. Nela, há o reconhecimento de que todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. (Art. 1°) e que, portanto não se pode admitir qualquer tipo de preconceito oriundo de 'raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação" (Art. 2°.).

Ao se tratar de Educação, o Artigo 26 apresenta a seguinte redação:

> Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
> 2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve

> favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
> 3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

Pelo teor da DUDH percebe-se que existe uma ampliação dos objetivos da educação que vai muito além do cognitivo quando afirma que deve dar plena expansão da personalidade humana e sua interação para com os outros valores que permeiam as relações interpessoais de maneira saudável para gerar uma cultura de paz. Dessa forma, o aluno da educação especial requer uma escola que tenha profissionais afinados não somente na Lei, mas na sua aplicabilidade no ambiente escolar.

Em março de 1990 é realizada em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde foi elaborada a "Declaração de Jontien", considerada um dos documentos mundiais mais importantes sobre educação, reafirmando a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Este Documento traz em seu bojo a preocupação em inserir a pessoa com deficiência nesta universalização do acesso e na promoção da equidade em seu Artigo 3º

> 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990 p. 4)

Assim, ao ser signatário desta Declaração, o Brasil se comprometeu diante dos organismos internacionais a desenvolver estratégias objetivando a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental no país e para tanto elaborou em 1993 o Plano Decenal de Educação Para Todos com vigência até 2003, onde ratificava e aceitava formalmente a Declaração de Jontien. Destarte, teria que também fundamentar e estabelecer políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, uma vez que também faziam parte deste "Todos" populacional.

No período de 7 a 10 de junho de 1994 em Salamanca na Espanha, 92 países e 25 organizações não governamentais se reuniram na Conferência Mundial sobre Educação Especial e ao término do encontro, apresentaram para o mundo a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, que desde então, se torna o ícone dos documentos mundiais voltados à educação especial num contexto de educação para todos, na oferta de recursos e serviços favorecedores da inclusão escolar de seus alunos em classe do sistema comum de ensino numa pedagogia que busque o estabelecimento de potencialidades de seus partícipes.

> [...]escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se

> comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; (UNESCO, 1994)

Em 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade da Guatemala em 07 de junho de 1999 foi aprovada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, comumente conhecida como "Convenção de Guatemala" Esta foi promulgada no Brasil através do Decreto 3956 de 08/10/2001 objetivando reafirmar que as pessoas de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais como quaisquer outras, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência.

A Convenção de Guatemala (1999) define em seu artigo I,1 que o termo deficiência "significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". Assim este Documento internacional é o primeiro a ampliar o conceito de deficiência além da própria pessoa apontando o ambiente em seus aspectos econômico e social como causador ou agravador das condições de vida da pessoa acometida por uma deficiência. Também reafirma o direito da pessoa não ser submetida a discriminação em função de apresentar qualquer tipo deficiência, pois os princípios de dignidade e igualdade são inerentes à condição humana. Aponta a educação como uma das áreas a ser trabalhada como prioridade.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, mais conhecida como "Convenção da ONU", com seu Protocolo Facultativo, foi homologada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006, e entrou em vigência em 03 de maio de 2008. Este tratado internacional de direitos humanos garante os direitos das pessoas com deficiência em vários aspectos, no âmbito dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais, a exemplo do direito à educação, serviços de saúde, acessibilidade, etc. O Brasil assinou a Convenção e o seu Protocolo Facultativo em 30 de março de 2007 e a promulgou através do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, tendo status de emenda constitucional.

A Convenção da ONU traz um novo olhar sobre o conceitua a pessoa com deficiência: como "aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2009) Destarte, este conceito desperta para o fato que o impedimento não está somente potencialidades em superar os limites na pessoa, mas na sociedade que se transforma em favorecedora ou restritora do desenvolvimento da potencialidades inerentes a cada ser humano.

Do ponto de vista educacional a Convenção da ONU, traz em seu Artigo 24, a proposta um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma que

nenhuma pessoa com deficiência seja excluída do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Todos estes documentos internacionais servem de lastro para a formação de todo manancial de marcos normativos existentes no Brasil voltados à inclusão educacional das pessoas com deficiência, tendo a educação especial como modalidade de suporte e apoio para o fortalecimento de uma inclusão real, na oferta de serviços e recursos necessários para não somente haja a matrícula, mas que o aluno permaneça no ambiente escolar numa perspectiva de favorecimento de igualdades de oportunidades.

3.2 MARCOS NORMATIVOS BRASILEIROS

O Brasil é um país aquinhoado de uma legislação humanizada que contempla as necessidades e os direitos das pessoas com deficiência. O que ainda falta é que se corrija a distância existente entre o que está apregoado nas marcas da Lei e o que efetivamente é vivenciado no dia a dia. A Constituição Brasileira afirma e que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" (Art. 5ª). No que concerne à educação a Carta Magna afirma a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206) e ensino fundamental, obrigatório e gratuito além do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Art. 208)

Com o advento da Constituição Cidadã outra série de documentos normativos garantem a efetivação do direito à educação a exemplo da Lei 7.853/89 que assegura plenos direitos individuais, sociais e criminaliza o preconceito com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa a quem

> I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)

A Lei 8.069/90 que estabelece o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) apresenta em seu Cap IV que trata do direito à educação, 07 artigos voltados para este fim, afirmando que toda criança e adolescente tem direito à educação em escola pública e gratuita próxima de sua residência (Art. 53), a garantia da oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (Art 54,III) e a responsabilização dos pais ou responsáveis pela obrigatoriedade de matricular os filhos e pupilos na rede regular de ensino.

> A Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem no Capitulo V - da educação especial – os Artigos 58, 59 e 60 voltados à conceituação, orientação sobre o atendimento educacional especializado e a responsabilização por parte do Estado da oferta da educação especial a partir da educação infantil. Assegura também aos

> alunos com deficiência "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Art.59, I) além da disponibilização de professores especializados, educação para o trabalho, acesso aos benefícios aos programas sociais e o estabelecimento de critérios pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino para que as instituições privadas sem fins lucrativos que atuem exclusivamente em educação especial possam pleitear apoio técnico e financeiro pelo poder público. (BASTOS, 2015, p.90)

Em 1999 é promulgado o Decreto 3.298/99 que regulamenta a Lei no 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que trata do acesso à educação na seção II, nos artigos 24 ao 29, definindo educação especial , sua transversalidade em todos os níveis e modalidades de ensino e sua caracterização como processo flexível, dinâmico e individualizado. Garante oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino com acesso aos mesmos benefícios conferidos aos demais alunos e a oferta em unidades hospitalares e congêneres nas quais o aluno com deficiência esteja internado por prazo igual ou superior a um ano. Registra a observância às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino e ainda outras observações com vistas a propiciar uma educação efetiva a este público-alvo.

O Decreto 5.626/05 regulamenta a 10.436/02 oficializa a Língua Brasileira de Sinais – Libras garante a inserção da Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores e ainda traz a oferta da educação da pessoa surda através da educação bilíngue . Trata ainda da formação do professor e do instrutor de Libras, como também do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

Em 2004 foi publicado o Decreto nº 5.296/04 que regulamenta das Leis 10.098/00 (acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida) e a Lei 10.048/00, (prioridade de atendimento a esse público-alvo), objetivando propiciar acessibilidade arquitetônica e urbanística, nos transportes, na informação e comunicação.

Uma das grandes conquistas para o fortalecimento da educação inclusiva foi a elaboração da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) que apresenta de forma condensada os referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, objetivando que todos os alunos possam estudar juntos nas mesmas escolas, sem preconceito e discriminação. Desta forma, propõe se repensar a organização de escolas e classes especiais ainda existentes no Brasil e a melhor maneira de se organizar o atendimento educacional especializado a ser ofertado de modo a viabilizar o acesso, a participação e a aprendizagem na contemplação de suas necessidades educacionais especiais. Para tanto propõe uma ampliação na atuação da Educação Especial no sentido de orientar os sistemas de ensino para promover uma educação realmente inclusiva, acolhedora e aberta a todos os alunos ao garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p 8)

Em 2009, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica publicaram a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado/AEE na Educação Básica, apontando a função do AEE, definindo seu público-alvo, seus locais de oferta, priorizando o atendimento em escolas do ensino regular, a dupla contabilização de matrícula no âmbito do FUNDEB, a elaboração e execução do plano de AEE e a sua inserção no projeto pedagógico da escola.

Em 2011 foi publicado o Decreto 7.611/11 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, garante o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, define o público-alvo da educação especial, disponibiliza por parte da União o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE para o público alvo da educação especial. Este Decreto revoga o Decreto 6.571/2008 que tratava de orientações pertinentes ao AEE.

O Decreto 7.612/11 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, que é um conjunto de políticas públicas organizado em 4 eixos: Acesso à Educação, Inclusão Social, Atenção à Saúde e Acessibilidade voltados ao apoio, estímulo, autonomia, respeito e defesa dos direitos das pessoas com deficiência

No ano de 2015 foi aprovado um grande marco educacional: a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação com vigência de 2014 a 2024 e que traz em sua meta 4 a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para alunos público alvo da educação especial na faixa etária de quatro a dezessete anos, garantindo um sistema nacional inclusivo. Uma das estratégias dessa meta aborda a formação do professor.

Após 12 anos em tramitação no Congresso Nacional, a Lei 13.146/16 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Sancionada no dia 6 de julho de 2015 e entrando em vigor em 2 janeiro de 2016, tem o objetivo de assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência em condições de igualdade de oportunidades junto a seus pares. No tocante à educação, a LBI garante

sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades no aprendizado ao longo da vida dos alunos da Ed. Especial.

4- CONSIDERAÇÕES

Como a escola é o elemento meio entre família e sociedade, torna-se o lócus mais propício para garantir não somente o desenvolvimento cognitivo, mas também o pessoal e o relacional dos alunos da Educação Especial com seus pares numa escola aberta para todos, onde as limitações deixam de ser o foco central e a proposta pedagógica passa a ser centrada nas potencialidades humanas. E uma das coisas que favorece este entendimento é o conhecimento do arcabouço legal que ratificam o direito da inclusão educacional deste publico alvo.

Mas não é necessário apenas que se tenha a Lei, mas que haja o conhecimento de sua existência para que se possa acessa-la e cobrar sua efetiva existência enquanto dispositivo legal em favor do público-alvo da Educação Especial com vistas a garantir que este segmento populacional possa usufruir da sociedade em sua integralidade como um sujeito de direitos.

A partir do momento em que o professor adquire conhecimentos sobre estes marcos filosóficos e normativos de âmbito internacional e nacional, resta-lhes o imperativo categórico de não somente disseminar este saber em sala de aula , refletindo o direito dos alunos da Ed. Especial em promover uma educação verdadeiramente inclusiva, mas acima de tudo, vivencia-la em sua própria prática pedagógica, unindo teoria e prática. Só assim a Lei sai da fibra do papel e se instala nas fibras do coração para construir uma sociedade de direito para todos!

REFERÊNCIAS

BASTOS, A C.A. C. **A formação do professor do Ensino Religioso: um olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola**. São Paulo. Fonte Editorial, 2015

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília DF, 05 out.1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 22/09/2016

_____**Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em<, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
Acesso em 29/09/2016

_____**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, DF, 2 dez.2004. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm
Acesso em 27/09/2016

_____ **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. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em 01/09/2016

_____**Decreto legislativo nº 485, de 2006**. Aprova o texto da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, celebrada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Senado Federal, 20 dez. 2006. Disponível em http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:federal:decreto.legislativo:2006-12-20;485&url=http%3A%2F%2Flegis.senado.gov.br%2Flegislacao%2FListaPublicacoes.action%3Fid%3D255194%26tipoDocumento%3DDLG%26tipoTexto%3DPUB&exec Acesso em 02/11//2016

_____**Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 17 nov. 2011 < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
Acesso em 02/10/2016

_____**Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 17 nov. 2011 Disponível emhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm
Acesso em 02/09/2016

_____**Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm
Acesso em 03/07/2016

_____**Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
Acesso em 10/10/2016

_____**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez.1996. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf
Acesso em 15/05/2016

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2010 72 p

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf
Acesso em 06/10/16

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS**. Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf
Acesso em 01/10/2016

ABSTRACT This study discusses the legal and reference frameworks which make explicit the importance of the guarantee of Special Education in the provision of resources and services directed at students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness, target public os Special Education, aiming to promote the development of their potentialities, so that these students are not only enrolled, but truly included in the school environment. This study also reflects on the need to publicize in the school environment the fact that Brazil is a signatory to international milestones which legalize the right to education as inherent to the human condition and that, therefore, must be offered through an educational system which neither excludes nor discriminates against anyone and that allows the fraternal coexistence of all students in conditions of equality in school. Using a bibliographical research, it has as general objective the promotion of an in-depth reflection on Special Education based on the legal frameworks and references which regulate this modality of education. It has as specific objectives to broaden teachers' perspective on legal frameworks and how they can be socialized not only in the classroom, but in every school environment. As a result, it is expected that teachers understand Special Education no longer as a parallel system of education, but transcending all modalities of basic education, and they can contribute to their daily practice in strengthening a plural, respectful and fraternal society, which recognizes and respects the student of Special Education as a subject of rights.

KEY WORDS: Special Education. Legal Frameworks. Inclusive Education.

CAPÍTULO V

A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS PARA INTRODUÇÃO DO NÚMERO PI A ALUNOS SURDOS E OUVINTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Anyla Laise Santos
Monalisa Silva Melo
Karolina Lima dos Santos Araújo
José Jefferson da Silva

A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS PARA INTRODUÇÃO DO NÚMERO PI A ALUNOS SURDOS E OUVINTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Anyla Laise Santos
Universidade Federal de Pernambuco
Caruaru – Pernambuco
Monalisa Silva Melo
Universidade Federal de Pernambuco
Caruaru - Pernambuco
Karolina Lima dos Santos Araújo
Universidade Federal de Pernambuco
Caruaru - Pernambuco
José Jefferson da Silva
Universidade Federal de Pernambuco
Caruaru - Pernambuco

RESUMO O presente artigo desencadeou-se a partir de debates dentro da perspectiva da Educação Matemática Inclusiva, em especial para alunos surdos, realizados na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática III da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA) e das discussões realizadas na linha de pesquisa Educação Inclusiva, Direitos humanos e Relações Etnico-Raciais do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC). Nele identificamos o material manipulável como uma proposta para o ensino e aprendizagem do aluno, desenvolvendo posteriormente um breve estudo acerca de surdez na perspectiva da sala de aula, em seguida propomos o uso destes materiais manipuláveis como uma alternativa auxiliar ao professor de matemática, para o ensino de alunos surdos, como também de alunos ouvintes. Especificamente propomos um material manipulável que auxilie o professor de matemática a ensinar o número pi (π), de forma que o aluno compreenda o que realmente é este número e de onde ele surgiu. Neste material proposto inserimos a Língua de Sinais para que o aluno surdo ao ter o contato com o mesmo sinta-se mais. Esta proposta pode ser aplicada em turmas dos anos finais do ensino fundamental, preferencialmente 8º ou 9º ano, onde em geral o número pi (π) é introduzido sem maiores discussões, e sem maiores representações. Entre os principais resultados percebemos que o manipulável permitiu ao aluno visualizar a dimensão deste número, ampliando seu conhecimento sobre o mesmo.
PALAVRAS-CHAVE: Surdez, Materiais Manipuláveis, Número pi (π).

1- INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos na escola regular, tem gerado a necessidade do professor repensar a construção do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Uma das maiores dificuldades que o docente encontra está na comunicação

em sala de aula, pois os professores de matemática em geral não possuem o domínio em LIBRAS, dificultando assim a interação, a comunicação e a construção do conhecimento matemático.

O surdo utiliza o canal de comunicação visuogestual, fazendo também o uso de sistemas culturais e linguísticos para construir um sistema de significados, e posteriormente realização da elaboração de conceitos que é considerado um dos aspectos mais importantes para a comunidade surda, sucedendo em sua maioria através da experiência visual e do uso de gestos.

Desta forma, Skliar (2002, p.112), contribui afirmando que "todos os mecanismos de processamentos de informação e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem com sua experiência visual".

Compreendendo que o visual é de grande relevância para a aprendizagem do aluno surdo como também do aluno ouvinte. Desta forma uma alternativa para se trabalhar com o visual dos alunos surdos de forma a gerar um aprendizado significativo seria fazer o uso materiais manipuláveis na sala de aula.

Em consonância, Lorenzato (2006) ressalta a importância da utilização de material manipulável concreto para aprendizagem do aluno. Para diversos autores (LORENZATO 2006, KAMII; LEWIS; KIRKLAND, 2001; PAIS, 2001) a potencialidade dos manipuláveis dependem do ambiente social em que o material é inserido. Temos então os materiais manipuláveis como uma boa alternativa para trabalhar a matemática com alunos surdos como também com os alunos ouvintes

Na perspectiva da utilização de materiais manipuláveis. Por Santana (2008) geralmente a expectativa dos professores quanto ao uso de manipuláveis é de reduzir as dificuldades no ensino da Matemática. No entanto é necessário um planejamento, um cuidado quanto ao uso desses manipuláveis para que se tenha um bom resultado se tratando da aprendizagem dos alunos surdos.

Diante do exposto, acreditamos no material manipulável como uma ferramenta potencialmente significativa para o ensino de conceitos a alunos surdos. Assim, apresentaremos em nosso trabalho um breve contexto da surdez, seguida de uma abordagem sobre o uso dos materiais manipuláveis em sala de aula e por fim traremos uma sugestão de manipulável para apresentar o pi (π), através da equação do comprimento da circunferência a uma turma dos anos finais do ensino fundamental com alunos surdos e ouvintes. Tal proposta se justifica pela necessidade em mostrar ao aluno de onde surge o número pi (π), que diversas vezes aparece em fórmulas matemática, e que é passada pelo professor sem maiores explicações. Dificultando a visualização dos alunos, principalmente dos alunos surdos.

2- SURDEZ

A história dos surdos é marcada por um processo de discriminação, opressão e lutas. Por muito tempo a cultura surda e sua língua foram rejeitadas pela sociedade, essa situação trouxe dor e sofrimento aos surdos e as suas famílias.

Segundo Oliveira e Andrade (2013, p.9): “a falta de conhecimento sobre a surdez levou a sociedade a buscar métodos para fazer os surdos falarem e assim poderem conviver com a maioria ouvinte.”

Um marco na história dos surdos, foi o Congresso de Milão em 1880, “[...] inicia-se para os surdos a ‘Era das Trevas’, pois sua língua natural e sua cultura foram oprimidas, e isso durou muitos anos.” (OLIVEIRA; ANDRADE, 2013, p.9). Mesmo assim eles não desistiram, continuaram se encontrando em associações e clubes, fazendo com que a comunidade surda se fortalecesse.

Por esses motivos devemos nos preocupar enquanto futuros docentes, com nossa formação para que possamos atuar em escolas inclusivas, de modo que essas pessoas que lutaram tanto pelos seus direitos possam de fato ter uma educação inclusiva. Para isso Brasil (2015, p.12) afirma que

> o direito das pessoas com deficiência à educação efetiva-se mediante a adoção de medidas necessárias para sua plena participação em igualdades de condições com as demais pessoas, na comunidade em que vivem, promovendo oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na condição de deficiência.

Para que isso aconteça é necessário que se tenha um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, e o aprendizado ao longo da vida. Nesta perspectiva inclusiva, para que haja acessibilidade à informação e comunicação, no caso de alunos surdos, é essencial que em escolas com alunos surdos matriculados, se faça presente o Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Além disso é importante ressaltar as necessidades de adequações no currículo regular. Conjecturam-se que essas adaptações aconteçam, quando necessário, para se tornar apropriado às características dos alunos especiais. No caso dos alunos surdos, Brasil (2003, p. 45) traz as seguintes sugestões de recursos de acesso ao currículo:

> Materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos etc.; Textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; Sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais; Salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.; Posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; Material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente;

Diante disso no processo de ensino e aprendizagem da matemática em uma sala de aula regular onde temos a inclusão de alunos surdos, muitas são as barreiras e dificuldades encontradas pelo professor de matemática. No entanto essas barreiras ultrapassam a sala de aula e está inserida na escola regular em sua totalidade. Em relação ao domínio de libras por parte do corpo escolar temos que

> é importante ressaltar que para os alunos surdos terem um bom desempenho escolar não basta somente a presença do intérprete em sala de aula, é também necessário que o professor, os funcionários da escola e os alunos ouvintes tenham conhecimento da cultura surda e de sua língua para que possa haver comunicação e integração entre os alunos surdos incluídos e os demais alunos, professores e funcionários da escola. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2013, p. 4)

3- PROPOSTA DO MATERIAL MANIPULÁVEL

A nossa proposta a partir do manipulável é apresentar ao aluno surdo o número pi (π) de uma forma visual, para isto utilizaremos as ideias que se assemelham a forma em que ele foi descoberto. No entanto antes de detalharmos nossa proposta, vamos trazer um breve comentário sobre o pi(π).

O número pi (π) é um irracional de valor aproximado a 3,14 que representa a razão entre a medida do comprimento de qualquer circunferência e o seu diâmetro. Uma das importâncias deste número deve-se ao fato da sua presença em várias equações de diferentes campos da ciência, como nas equações de Einstein do campo gravitacional, na arquitetura e em um grande número de problemas geométricos e estatísticos. Segundo Bortoletto (2008, p. 11)

> a importância do conceito π (pi) para o ensino da Matemática juntamente com as definições apresentadas ao longo da História pode ser um caminho importante para a melhoria da prática pedagógica e compreensão dos cálculos que utilizam este conceito em Educação Matemática.

Neste olhar sobre o pi (π) criamos uma proposta de manipuláveis referente a apresentação desta constante a alunos surdos, voltado para os anos finais do Ensino Fundamental, de forma mais específica no 8° e 9º ano do Ensino Fundamental. Pretendemos através do manipulável mostrar aos alunos de onde vem a constante pi(π) mostrando aos mesmos a relação que há entre o diâmetro, o comprimento da circunferência e o pi(π), pois na maioria das vezes os professores não demonstram de onde ele veio, sua história, não explicam de uma forma que o aluno venha compreende-lo de forma mais significativa, provocando assim o surgimento de uma dificuldade por parte dos alunos surdos como também dos alunos ouvintes.

Para a construção do material manipulável que desenvolvemos, utilizamos o software matemático GeoGebra para construir diversas circunferências de variados tamanhos e em seguida imprimi-las em adesivo para realizar a aplicação na base de isopor. Produzimos uma ficha de isopor contendo as informações dos diâmetros das circunferências presente no manipulável, nesta ficha colocamos também os valores em língua de sinais para adaptar ao aluno surdo. Utilizamos régua, fita métrica e fita dupla face, tachinhas, impressões em folhas de papel A4, barbante, tesoura e cola. Intitulamos nosso material manipulável como: Conhecendo π.

O intuito do trabalho é fazer com que os alunos surdos possam trabalhar a relação do comprimento da circunferência através de barbantes. Eles deverão tirar as medidas do comprimento de qualquer uma das circunferências e contornar com o barbante as tachinhas referentes a circunferência escolhida, facilitando assim a medida do comprimento da circunferência. Em seguida medir o tamanho do barbante com uma régua ou uma fita métrica disponibilizadas aos alunos, para pôr fim realizar a razão entre o comprimento obtido e o diâmetro da circunferência escolhida, encontrando assim um valor aproximado de 3,14 referente ao pi(π). Tendo em vista que o diâmetro da circunferência será dado e as medidas dos diâmetros estarão disponíveis em algarismos hindu-arábicos e também adaptados para a linguagem de sinais.

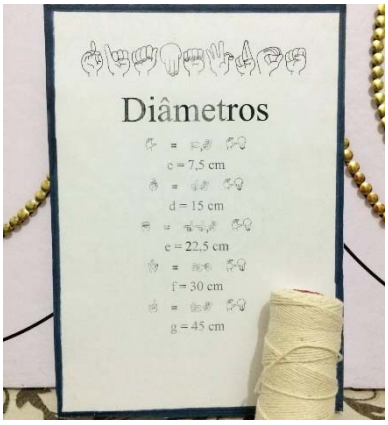


Figura 1: Ficha de diâmetros correspondente as circunferências do manipulável.

Figura 2: Material manipulável produzido.

Após calcular algumas circunferências o professor poderá ajudar o aluno a generalizar o conceito de que sempre a razão entre o comprimento de uma

circunferência e seu diâmetro é igual a número, e este número que vale aproximadamente 3,14 é chamado de pi(π). Só a partir daí o professor deve explorar expressões que envolvam o pi, como a expressão que dá a medida do comprimento de uma circunferência, a área de um círculo, o volume de um cone, cilindro ou esfera.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a proposta referente ao uso do material manipulável pode contribuir para o aprendizado de alunos surdos como também de alunos ouvintes, tendo em vista que o material manipulável é um recurso visual, em que o aluno poderá observar as relações entre o diâmetro de uma circunferência, seu comprimento e o pi(π), de uma maneira não abstrata para ele. Desta forma pensamos que a atividade poderá facilitar a mediação da comunicação entre aluno e professor, principalmente para o aluno surdo, pois o material manipulável produzido possui suas informações principais em língua de sinais, com o intuito que o aluno surdo se sinta mais confortável quando a aprendizagem do conteúdo, gerando uma interação maior entre aluno/aluno e aluno/professor pois uma representação visual é de grande relevância, logo o material trabalhará a cerca do comprimento da circunferência e principalmente o surgimento de pi(π).

Supomos que ao realizar a atividade com o barbante nas diferentes circunferências e estabelecendo a relação entre a razão do comprimento e o diâmetro das circunferências o aluno chegara ao nível de construção do aprendizado sobre o pi(π), concluindo que isto vale para qualquer circunferência.

Para aplicação da atividade utilizaremos uma turma do 8° e 9° ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior de Pernambuco, que possui alunos surdos e ouvintes. Salientamos que apesar de longo do trabalho enfatizarmos o aluno surdo, devido as vantagens visuais que o manipulável propõe, sua aplicação e utilização também é aconselhada para o aluno ouvinte, pois o mesmo terá contato com uma proposta que permitirá o aluno entender o surgimento do número (pi).

REFERÊNCIAS

BASTIANI, Fernanda; GUZZO, Sandro; WENDPAP, Bruna. **Uma abordagem histórico-matemática do número pi (π).** In: Semana Acadêmica da matemática, 22. n 6, [s.a.]

BOBEK, Fabiane; FILLOS, Leoni. A educação matemática na perspectiva da inclusão: Um desafio para professores e alunos surdos. In : **Encontro nacional de Educação matemática**, 9. 2013. Curitiba-Paraná. Anais ... Curitiba-Paraná 2016.n 15.

BORTOLETTO, Regina. **Reflexões relativas às definições do número π (pi) e à presença da sua história em livros didáticos de matemática do ensino fundamental.** Piracicaba, SP. n 126, 2008. Disponível em:

<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/RYXMQMJTVEXB.pdf >. Acesso em: 24 de Junho.2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2015, 302p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Brasília, 2003, 60p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 27 de Junho de 2016.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Orgs). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 3-38.

OLIVEIRA, F. M. F.; ANDRADE, S. V. R. Uma reflexão sobre a formação dos professores de matemática e suas práticas pedagógicas para trabalhar a inclusão de alunos surdos. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática**, 11., 2013, Curitiba. *Anais*... Curitiba, 2013.

SANTANA, E. **Manipulative material and representational material**. In: Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 32. México, 2008. Anais. V. 4, p. 225-232.

KAMIL, C.: LEWIS, B.: KIRKLAND, L. **Manipulatives: When are they useful?** Journal of Mathematics Behavior, Elsevier, v.20, pp. 21-31. 2001.

PAIS, L.C. **Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino da geometria**. 2001.

CAPÍTULO VI

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS COMO MÉTODOS MEDIADORES E FACILITADORES NO ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS CEGOS

Andrezza Damasceno de Macêdo
Ana Célia Pereira Damasceno de Macêdo
Amanda Damasceno de Macêdo
Ana'mélia Damasceno de Macêdo
Cintia Valéria da Conceição
Juliana da Silva Pereira
Lourhan Oliveira Chaves

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS COMO MÉTODOS MEDIADORES E FACILITADORES NO ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS CEGOS

Andrezza Damasceno de Macêdo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Caxias
Caxias – Maranhão
Ana Célia Pereira Damasceno de Macêdo
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Caxias
Caxias – Maranhão
Amanda Damasceno de Macêdo
Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão – FACEMA
Caxias – Maranhão
Ana'mélia Damasceno de Macêdo
Universidade Federal do Piauí – UFPI/Campus Professora Cinobelina Elvas
Bom Jesus – Piauí
Cintia Valéria da Conceição
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Caxias
Caxias – Maranhão
Juliana da Silva Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Caxias
Caxias – Maranhão
Lourhan Oliveira Chaves
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Caxias
Caxias – Maranhão

RESUMO: Provavelmente em nenhuma outra forma de educação é tão necessário a utilização de recursos didáticos como na educação inclusiva de pessoas cegas. Em se tratando da disciplina de química é perceptível uma desigualdade entre alunos videntes e não videntes, já que o ensino dessa disciplina é tradicionalmente baseado na visão, pois requer observações de fenômenos e reações. A educação inclusiva não é apenas aquela que insere alunos deficientes em sala de aula regular, e sim uma educação capaz de propiciar o mesmo desenvolvimento na aprendizagem com relação os alunos videntes e cegos. O presente trabalho tem como objetivo confeccionar recursos didáticos que possam ser utilizados como instrumento alternativo facilitador do ensino da química para alunos com cegueira.
PALAVRAS-CHAVE: Recurso didático, educação inclusiva, cegos, Química.

1- INTRODUÇÃO

As interações entre o ser humano e o universo, bem como com a sociedade, permitem ao indivíduo que o mesmo se desenvolva intelectualmente.

Dessa forma, sabe-se que a aquisição de uma linguagem tem um papel essencial na formação e desempenho do ser humano em seus papéis sociais. No entanto, essa linguagem não pode ser resumida apenas à transmissão oral de informações, como também por meio de qualquer outra forma de interação que venha a ter sentido, e que encontre no receptor da informação um decodificador do código que lhe foi transmitido.

Ensinar é uma prática antiga e complexa que pressupõe reflexão constante, desestruturação de antigos saberes para criação de novas ideias e novos processos de ensino. A oralidade e a visão são os meios mais comuns aos quais os seres humanos buscam o conhecimento, contudo, não são os únicos. Há diversas outras formas de se adquirir conhecimento, como por exemplo, usar sua sensibilidade tátil, dentre outros artifícios que possam ser usados para interpretar símbolos e códigos.

Na Declaração de Salamanca, de 1994, está escrito que as pessoas com necessidades especiais devem receber a mesma educação sem distinção em relação a suas limitações (BRASIL, 1994).

Com a mesma linha de pensamento, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, n. 9394/96 assegura a todos o direito de poder estudar na rede de ensino regular, ou seja, a lei possibilita a todas as pessoas com necessidades específicas de aprendizagem que estudem juntamente com os demais alunos da escola regular.

É notório que a inclusão de pessoas com necessidades específicas no ensino regular em nosso país ainda é um processo recente, visto que, a inclusão não é somente colocar alunos com deficiência com alunos que não possuem deficiência, em uma mesma sala de aula, com o intuito de mantê-los na escola, mas sim, garantir educação de qualidade para todos, atendendo as necessidades específicas de cada aluno.

É possível afirmar que o ensino inclusivo apropriado para cegos depende do preparo dos docentes, já na formação inicial, para que os futuros professores possam desmistificar conceitos e preconceitos e se tornar mais participativos na construção de uma sociedade democrática (TEIXEIRA JR. 2010).

Entre os séculos XX e XXI houve grandes transformações em diferentes áreas do saber. E a Química, não poderia ficar de fora. Nas últimas décadas apresentou significantes adequações aos pensamentos e cultura da humanidade (ROSA, 2012).

Atualmente, há grandes preocupações no que diz respeito ao ensino de Química para o aluno cego, especialmente quando se fala em processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Pois, quando a questão é o ensino de química, a missão de adequar os recursos pedagógicos à necessidade do aluno com necessidades específicas é bastante desafiadora, uma vez que o ensino de química, tradicionalmente, é baseado na visão, observação de cores, fenômenos, observação de um precipitado colorido, formação de gases, entre outros. E isso, não ocorre somente no âmbito laboratorial através dos experimentos, como também no uso de

estruturas moleculares, equações químicas, entre outros; visualmente, denomina o ensino de química.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – (Brasil, 1999), afirmam: "(...) os conhecimentos difundidos no ensino de Química permitem a construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada, contribuindo para que o indivíduo se veja como participante de um mundo em constante transformação".

Através disso, podemos ratificar que os conteúdos de Química não devem apenas ser expostos de forma teórica para os alunos, e sim, fazer com que estes conteúdos possam favorecer a formação de um aluno como cidadão, capaz de refletir e questionar os fenômenos que ocorrem a sua volta.

Segundo Beyer, (2005) o ensino de química, em geral, deve favorecer a construção de conhecimentos que facilitem a compreensão de diversas informações do cotidiano, a qual todos estão em contato.

Baseado nesse pensamento, podemos dizer que o educador quando usa de sua criatividade para favorecer o ensino de química, proporciona aos alunos cegos um aprendizado significativo. O conhecimento químico pode e deve ser promovido como um dos tantos meios utilizados para interpretar o mundo e intervir na realidade, se esse conhecimento for apresentado aos alunos como ciência, com os seus conceitos básicos, seus métodos, em linguagens próprias a partir de uma construção histórica, atrelada ao desenvolvimento tecnológico e aos tantos aspectos da vida em sociedade.

Através do estudo dessa disciplina, pretende-se que o aluno possa reconhecer e compreender, de forma integrada e significativa, as transformações químicas ocorridas pelos processos naturais e processos tecnológicos, em diferentes contextos.

Por isso, de acordo com Jacobi (2010), é imprescindível a contextualização do ensino, de modo que para o aluno aquilo que está sendo ensinado a ele, tenha algum significado, pois somente assim, o aluno se sentirá comprometido e envolvido com o processo educativo dentro do ambiente escolar, em decorrência disso, desenvolverá a capacidade de participação do aluno em sala de aula.

Mantoan (1997), diz que as grandes inovações estão muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Partindo desse pressuposto, acredita-se que o docente tem a possibilidade de criar e inovar metodologias de ensino para os cegos, visando seu aprendizado e inclusão na escola regular de ensino, promovendo mudança de olhar e postura em relação à deficiência.

Através disso, surgem então, importantes questões: Será que um aluno deficiente visual consegue aprender química? Se sim; então, como ensinar química a um deficiente visual? De quais recursos eu preciso para ensiná-los? Posso ensinar da mesma forma que eu ensino um aluno vidente?

Baseado nestes questionamentos, os objetivos dessa pesquisa foram: Investigar quais os conteúdos relacionados ao ensino de química apresenta maior

dificuldade de aprendizado pelos alunos cegos entrevistados, e elaborar materiais didáticos alternativos e de baixo custo para o ensino de química voltado para alunos cegos bem como alunos videntes, que possam ser utilizados em sala de aula, como recurso mediador da aprendizagem dos assuntos de química.

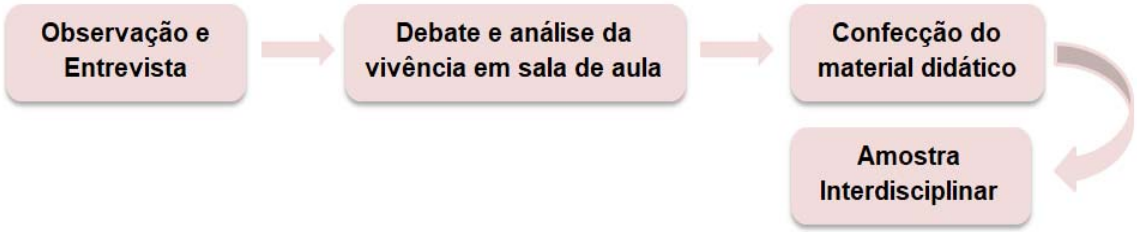
Esses objetivos são decorrentes das observações feitas durante a pesquisa, da dificuldade que os alunos cegos encontram em certos assuntos de química em decorrência de não serem tão mecânicos, necessitando de uma visualização do mecanismo, como alto-relevo, ou de outra forma de ensino que proporcione um melhor entendimento do assunto.

2- A PESQUISA

A presente pesquisa se deu a partir de um trabalho desenvolvido na disciplina de Educação Inclusiva, do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Caxias.

Foi desenvolvida em uma instituição municipal de ensino. A instituição escolhida para a pesquisa foi a Unidade Escolar Municipal John Kennedy, mais precisamente nas duas turmas de 9º ano de ensino regular, localizada na cidade de Caxias, estado do Maranhão. A escola possui em seu quadro de alunado, discentes cegos totais e cegos parciais, inclusos nas salas de aula regulares de ensino. A pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos, representados na Figura 1.

Figura 1- Esquema representativo dos momentos da pesquisa



Fonte: Os autores (2018)

2.1 OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

No primeiro momento, foi realizada uma visita à escola, com o intuito de conhecer a realidade educacional dos alunos cegos, saber como eles são em sala de aula; se eles interagem com os outros alunos e com os professores; reconhecer se a forma a qual lhes são repassados os conteúdos escolares, é de uma forma em que os cegos consigam aprender, bem como uma forma mais didática visando à aprendizagem desses alunos.

Depois de um determinado período de observação, foi realizada uma entrevista com a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola, na qual acompanha os alunos cegos no contra turno, bem como os próprios alunos cegos, para verificar quais as dificuldades apresentadas por estes

alunos na disciplina de Química, além de saber mais como é o dia-a-dia desses alunos na escola e em sala de aula.

2.2-DEBATE E ANÁLISE DA VIVÊNCIA EM SALA DE AULA

Depois de toda a observação e indagação com a professora de braile e com os alunos, em um segundo momento, buscou-se debater sobre o que foi vivenciado e analisado nas salas de aula daquela escola municipal. Posteriormente, viria o momento de confecção dos recursos didáticos, estes, voltados para o ensino das ligações químicas e da tabela periódica, que segundo os alunos cegos entrevistados, eram os assuntos que mais tinham dificuldades de aprendizagem, estes recursos didáticos serviriam para favorecer o ensino e aprendizagem destes alunos, bem como reforçar o ensino e aprendizagem dos alunos videntes, além de ajudar o professor de química da referida escola a tornar suas aulas mais proveitosas e prazerosas.

2.3 CONFECÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

No terceiro momento, fizemos a confecção do material didático que iria ser apresentado logo em seguida, em uma amostra interdisciplinar.

Para a confecção do material para o ensino de ligações químicas utilizou-se como recurso, materiais alternativos e de fácil acesso, tais como: bolas de isopor de diferentes tamanhos, diferentes tipos de textura para cobrir as bolas de isopor; como arroz, feijão, tinta acrílica drapeada, tinta lisa, entre outros.

As ligações químicas foram feitas a partir de elementos dos mesmos grupos da tabela periódica. Cada grupo da tabela periódica tinha seu tipo de textura, e aos alunos foram apresentados esses diferentes tipos de textura, para que eles pudessem sentir a diferença entre as texturas e identificar qual textura pertencia a determinado grupo da tabela periódica.

A tabela periódica, apresentada na Figura 2, foi confeccionada em tamanho maior, a partir de isopor, alternando as alturas e texturas para as diferentes famílias da tabela periódica, e utilizando o código braile, feito a partir de alfinetes de cabeça redonda.

Figura 2 – Tabela periódica adaptada com relevo, textura e braile.

Fonte: Os autores (2018).

2.4 A AMOSTRA INTERDISCIPLINAR

Depois da confecção dos materiais didáticos baseados nos assuntos escolhidos pelos alunos, tivemos o quarto e último momento da pesquisa, que consistiu em apresentar o recurso por meio de uma Amostra Interdisciplinar realizada no IFMA.

Essa amostra foi realizada para os alunos cegos da instituição municipal de ensino em que foi realizada a pesquisa e para os alunos cegos que também estudam no IFMA, e que, cursam o ensino médio, além de todos os professores, servidores, convidados e alunos da instituição ali presentes, para que os mesmos pudessem fazer a verificação e avaliação do recurso que seria utilizado como instrumento mediador da aprendizagem dos assuntos de ligações químicas e que pudessem aprender com mais facilidade as famílias e diferentes grupos que fazem parte da tabela periódica.

3- OS RESULTADOS OBTIDOS

Muito se têm falado na inserção de novas tecnologias para o ensino de cegos, mas devemos lembrar que é de fundamental importância, que essas tecnologias estejam atreladas ao código braile. O código braile é pré-requisito para que os indivíduos cegos adentrem para o mercado de trabalho, e até mesmo possam assumir cargos públicos, portanto, acredita-se ser necessário o treino e uso desse

código nos recursos didáticos, possibilitando o exercício constante do código braile (COSTA, 2012).

A escola para a maioria das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural.

Melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. A metodologia que adotamos reconhece que o professor, assim como o seu aluno, não aprende no vazio. Assim sendo, partimos do "saber fazer" desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências, crenças, esquemas de trabalho, ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação.

O material pedagógico manuseado pelos alunos cegos e videntes foi visto como um recurso favorável à fixação de conteúdos de química. Na opinião dos discentes, o material poderia sim, ser utilizado em sala de aula para enriquecer a explicação teórica do professor e favorecer a assimilação dos conteúdos de química, que por eles eram considerados abstratos e de entendimento complexo.

Houve certa facilidade dos alunos cegos em associar e ler os nomes dos elementos químicos, associando-os aos símbolos que os representava. Esses resultados nos mostram que não é necessária uma tecnologia complexa para a otimização dos resultados de ensino e aprendizagem em química para os cegos.

Com materiais de baixo custo e fácil acesso, é possível sim, produzir recursos pedagógicos que auxiliam o cego a aprender assuntos repassados em sala de aula com mais facilidade.

Foi verificada ainda, uma visível associação entre conceitos teóricos e a identificação das ligações químicas durante a manipulação dos recursos didáticos. Sabemos que quando um docente planeja sua aula de Química, ou de qualquer outra disciplina, ele deve se apoiar em métodos que a favoreçam, tornando-a atrativa para os alunos e visando o melhor entendimento da disciplina.

Essa aula atrativa deve ser pensada e executada tanto para alunos cegos quanto para alunos videntes buscando favorecer o processo de ensino e aprendizagem e inclusão.

Em termos teóricos, o recurso a ser utilizado é a grafia Braille. Em termos práticos e visuais, o docente pode criar diferentes metodologias que use do tato para ensinar o aluno cego.

Podem ser utilizados diferentes tipos de texturas e materiais alternativos e de baixo custo para a fabricação dessas metodologias. Para o ensino da Química, em geral, é necessário à adaptação de materiais pedagógicos.

Esses materiais devem ter cores fortes e chamativas, para alunos com baixa visão; e diferentes tipos de textura, para alunos com perda total da visão.

No entanto, sabemos que, ainda há um grande caminho a percorrer até a adaptação de toda e qualquer escola, no que diz respeito às politicas de inclusão, sobretudo quando falamos em disciplinas tidas no meio educacional como “abstratas”, como é o caso da Química.

O que podemos perceber é que os docentes das áreas de exatas ainda precisam aprender a “incluir” e não segregar o aluno na sala de aula, a inovação metodológica educacional é o principal caminho para a promoção de inclusão e aprendizagem efetiva do aluno especial.

Não podemos esquecer que o presente trabalho foi elaborado com base em deficiências de aprendizagem de somente dois alunos e de uma única escola da cidade, no entanto, se cada professor construir um recurso que contemple a necessidade de pelo menos um aluno, futuramente haverá uma grande enciclopédia de trabalhos voltados para o ensino da química, com materiais didáticos adaptados às pessoas especiais, diminuindo, assim, a distância entre o ensinar e o aprender.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Química para cegos oferecidos nas escolas brasileiras ainda é carente, não apenas pela falta de laboratórios e recursos didáticos adequados, mas também, pela falta de capacitação que deveria ser oferecida aos professores, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem.

Os recursos que devem ser disponibilizados para os alunos cegos devem servir de auxílio a eles e aos professores que o ensinam, pois somente assim o cego poderá fazer a relação do concreto e do abstrato, tentando dessa forma, estabelecer a relação entre o mundo microscópico e macroscópico.

De acordo com Bersch (2013), é de fundamental importância que os alunos cegos possam dispor de recursos didáticos simples e que sejam de baixo custo, pois possibilitam o uso destes recursos por uma maior quantidade de tempo, visto que, em sua maioria, os recursos didáticos para alunos cegos, são trabalhosos e envolvem gastos.

A criação de atividades diferenciadas que melhorem a assimilação e, consequentemente, a aprendizagem do educando na disciplina de Química é de extrema importância. Sabe-se que a inclusão de pessoas com necessidades específicas no ensino regular ainda é um desafio na sociedade atual, principalmente no que diz respeito à construção de recursos pedagógicos que favoreçam o ensino e aprendizagem de disciplinas consideradas abstratas, como a Química.

Contudo, verificou-se que, os recursos didáticos adaptados às necessidades específicas de alunos cegos configuram-se em instrumentos mediadores e facilitadores de aprendizagem, que podem e devem ser utilizados como recurso de ensino, não só para alunos cegos como também para alunos videntes.

Diante de tudo que se foi exposto e analisado em sala de aula, podemos ressaltar também que, os professores que ministram a disciplina de química, até sentem vontade de contribuir com a aprendizagem e a inclusão dos alunos cegos, no entanto, devido à falta de qualificação e a falta de tempo, acabam ficando impossibilitados para esta finalidade.

Portanto, é de fundamental importância a oferta de cursos de capacitação para estes profissionais, bem como o interesse destes em buscar essa qualificação

na área de inclusão, pois, só assim, os docentes teriam um olhar diferenciado e mais amplo que pudessem atender a demanda dos alunos.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponívelem:<http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Meditação, 2005.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio: bases legais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

JACOBI, P. R. Diálogo, sustentabilidade e utopia. In: SEGURA, D. S. B. (Org.) **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. G. Propostas de atividades experimentais elaboradas por futuros professores de Química para alunos com deficiência visual. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ), 15., 2010, Brasília. **Anais**... Brasília: UNB, 2010. Não paginado.

ABSTRACT Probably in no other form of education is it so necessary to use didactic resources as in the inclusive education of blind people. In the case of the discipline of chemistry, an inequality between perceiving and non-visionary students is perceptible, since the teaching of this discipline is traditionally based on vision, since it requires observations of phenomena and reactions. Inclusive education is not only one that inserts disabled students into the regular classroom, but an education capable of fostering the same development in learning with regard to blind and blind students. The present work aims to make didactic resources that can be used as an

alternative instrument facilitating the teaching of chemistry for students with blindness.
KEYWORDS: didactic resource, inclusive education, blind, Chemistry.

CAPÍTULO VII

BRINQUEDOTECA, BRINCAR PARA INCLUIR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pollyana Souto da Silva
Pedro Thiago Chagas de Souza
Bruna Caroline Pessoa Guimarães
Tânia Maria de Oliveira Nery

BRINQUEDOTECA, BRINCAR PARA INCLUIR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pollyana Souto da Silva
Universidade Católica de Pernambuco/ CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde)
Recife - Pernambuco;
Pedro Thiago Chagas de Souza
Universidade Católica de Pernambuco/ CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde)
Recife - Pernambuco;
Bruna Caroline Pessoa Guimarães
CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde)
Recife - Pernambuco;
Universidade Católica de Pernambuco
Recife - Pernambuco;
Tânia Maria de Oliveira Nery
CTCH (Centro de Teologia e Ciências Humanas
Professora da Universidade Católica de Pernambuco.
Recife – Pernambuco.

RESUMO: Este artigo tem como finalidade o relato de experiência do projeto Horizonte que tem por objetivo promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, dentro de uma proposta inclusiva, através da cultura lúdica na brinquedoteca universitária e através do atendimento itinerante. O público atendido são crianças e adolescentes, da área metropolitana do Recife, em sua maioria, de condição socioeconômica desfavorecida. O novo estilo de moradia, a falta de espaços públicos e seguros para as crianças brincarem tem contribuído para a falta de liberdade, promovendo seu pleno desenvolvimento através do movimento, jogo e brincadeiras. Às crianças e adolescentes com alguma deficiência física, sensorial ou intelectual, muitas vezes, não participam das brincadeiras e jogos porque os mesmos não são acessíveis e precisam de adaptação. Este projeto de extensão está sendo desenvolvido procurando atender à comunidade e ser palco de estudos e pesquisas sobre desenvolvimento, inclusão da pessoa com deficiência e adaptação de jogos, brinquedos e brincadeiras. Estão sendo desenvolvida com a participação de bolsistas e voluntários que são alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia, fisioterapia, jogos digitais e variadas licenciaturas.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Social; Brinquedoteca; Material Adaptado.

INTRODUÇÃO

A brinquedoteca é um espaço para o desenvolvimento de pesquisa ensino e extensão, no uso de atividades lúdicas para o desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social de crianças e adolescentes, incluindo surdos, cegos, deficientes intelectuais e deficientes físicos.

Em 1996, foi criado o projeto horizonte com a finalidade de oferecer inclusão digital a crianças e adolescentes da rede pública, numa proposta inclusiva.

Com a popularização do computador as escolas públicas passaram a contar com laboratórios de informática e isso favoreceu a diversificação de nosso atendimento para outras atividades de estimulação do desenvolvimento através de atividades pedagógicas e psicopedagógicas com a utilização de brinquedos, jogos, narração de histórias e brincadeiras variadas.

Cada dia se observa um maior número de crianças estressadas e sendo tratadas como pequenos adultos, pois estão sendo distanciadas das atividades de natureza infantil e sendo envolvida em tarefas cada vez mais complexas, na maioria das vezes vindas das escolas, ou situações sociais inadequadas à sua sanidade mental. A importância da brincadeira é tão reconhecida que existem leis internacionais e nacionais que tratam do direito da criança de brincar.

Para Vygotsky (1984), os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Segundo ele, sempre que brinca, a criança cria uma situação imaginária na qual assume um papel, que pode ser, inicialmente, a imitação de um adulto observado. Assim, ela traz consigo regras de comportamento que estão implícitas e são culturalmente constituídas. Num momento posterior, a criança se afasta da imitação e passa a construir novas combinações e, também, novas regras. Neste sentido, para Cerisara (1998), a brincadeira assume o papel de uma atividade cultural.

Dentre estas habilidades, a experiência social é enfatizada por Vygotsky (1984), que afirma exercer papel dominante através do processo de imitação. Para ele, quando a criança imita a forma pela qual o adulto utiliza instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade singular.

Segundo CUNHA,

> A brinquedoteca pode existir até mesmo sem brinquedos, desde que outros estímulos às atividades lúdicas sejam propiciados as crianças que a freqüentam. E para (NOFFS, 2001) brinquedoteca é o espaço onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, desenvolvendo-se em um ambiente acolhedor, natural e que funciona como fonte de estímulos, para o desenvolvimento de suas capacidades estéticas e criativas, favorecendo ainda sua curiosidade. (CUNHA, 1995, n°44.p. 3-50).

A criação de espaços inclusivos destinados a estas atividades lúdicas para crianças e adolescentes oferece a oportunidade de favorecer um desenvolvimento global, acompanhado da saúde mental, a um grupo de crianças e adolescentes, pois o lúdico é uma forma de favorecer o desenvolvimento em vários aspectos sociais, cognitivos, lingüísticos e emocionais.

As escolas, públicas principalmente, ainda não conseguem dar conta de tamanha responsabilidade. Os desafios para a escola hoje são muito diversos e o atendimento aos que necessitam de um trabalho mais direcionado e diferenciado está precisando de apoio. Por conta da importância do desenvolvimento pleno, da

emergência neste atendimento e da necessidade do envolvimento de todos no enfrentamento da situação é que se justifica o presente projeto.

Assim, reafirmamos que a ação extensionistas e experiência vivenciada em torno do projeto

> (...) define brinquedoteca como: A Brinquedoteca é uma nova instituição que nasceu neste século para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. É um espaço que caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos estão a ludicidade que estes proporcionam. Ou seja, um ambiente acolhedor com estímulos diversificados para o desenvolvimento de desenvolturas e capacidades significativas. Devemos vê-la como local transformador, onde se resgata o prazer de brincar inserida no contexto histórico-social e cultural da criança. (Santos,1997, p.21).

Com base nessa perspectiva, a seguir será apresentado o relato de experiência de um projeto de extensão desenvolvido no IAV - INSTITUTO ARTHUR VINÍCIUS, localizado na Rua 21 de Abril, 1321- Afogados.

METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO

O Projeto HORIZONTE oferta um espaço educativo e de lazer, encontra-se disponível na UNICAP, é aberto para todas as escolas e comunidade em geral, ou seja, trata-se de um ambiente de aprendizagem aberto também para os profissionais da área da educação. Desta forma, impulsiona o processo de ensino e com possibilidades para a aprendizagem. Segue abaixo algumas imagens dos espaços, organização e tarefas:

A brinquedoteca da Universidade Católica de Pernambuco é organizada com espaços específicos para a variedade de exercícios a serem desenvolvidas.

Figura 1. Brincadeira entre os estagiários

Figura 2. Ensaio do teatro

Figura 3. Bastidores do teatro (pausa)

Recantos de trabalho no chão, contação de histórias, teatro, música, jogos de construção com blocos e brincadeiras que sejam apropriadas para área livre. Outros espaços contam com mesas e cadeiras para trabalhos de artes plásticas e jogos de mesa. Nesses espaços o ambiente é preparado para a criança brincar livremente e manifestar as sua potencialidade e necessidades lúdicas. São espaços desenvolvidos para o autoconhecimento, o prazer, a afetividade, a empatia, a automotivação e a sensibilidade, facilitando o equilíbrio da criança. Por meio de agendamento, são estabelecidas parcerias entre a Universidade e as instituições.

Surgiu-se então um convite, para que atendêssemos de forma itinerante. No pátio do restaurante, espaço este cedido para desenvolvê-lo de atividades lúdicas recreativas ao IAV (Instituto Arthur Vinícius).

Na chegada de nossa equipe no espaço onde seriam realizadas as atividades com as crianças, nós as reunimos para uma pequena conversa introdutória sobre a descrição das atividades que ali seriam realizadas. Posteriormente, perfilamo-las em um semicírculo para que então se tivesse inicio as atividades.

Para a realização da primeira atividade, foram utilizados discos já confeccionados anteriormente na brinquedoteca. Onde cada criança recebeu 6 peças desses discos já confeccionados, de cores diferentes, distribuindo as peças entre os mesmos de forma uniforme. Tendo como objetivo, acertar os discos dentro do alvo. (Objetivo semelhante ao exercido no basquete). Entretanto, foi observado que as crianças participantes eram 80% cadeirantes e apenas 20% do grupo possuíam muletas. Então, com o objetivo de que não houvesse vantagem ou desvantagem entre os participantes da atividade, se foi solicitado que os participantes que usavam muletas se colocassem sentados em cadeiras para terem as mesmas condições de similaridade entre os outros participantes cadeirantes na roda do jogo. Tendo assim, todos os componentes do jogo em condições iguais.

No lançamento dos discos para o alvo, não havia regras sobre a extensão dos arremessos, no entanto os arremessos teriam que ser feito de dentro de uma zona própria, circular, onde os discos devessem ser arremessados da mesma distância,

com raio de cerca de 1 metro de diâmetro. Requerendo do praticante uma boa velocidade, coordenação, flexibilidade e rápida reação nervosa.

Por fim, contabilizamos as peças contidas na caixa e premiamos todos os participantes e assim praticamos de forma lúdica, buscando a colaboração deles para o pleno êxito do projeto.

Para a realização da segunda atividade, se foi mantido o perfilamento dos participantes ainda em um semicírculo. Onde posteriormente, houve a entrada de uma das realizadoras desta atividade itinerante, fantasiada de bruxa, onde por esta integrante foi feita a contação de historia sobre a bruxa Xexelenta. Tendo ao final da história o encerramento das atividades.

Figura 4. Explicação das regras do jogo

Figura 5. Ação do jogo

Figura 7. Contabilizando as peças

Figura 6. Narração da história

Figura 8. Encerrando as atividades

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A soma de esforços da instituição IAV- Instituto Arthur Vinicius, da família, da comunidade universitária, possibilitou respostas positivas no comportamento dessas crianças, mediadas pelas ações pedagógicas ali desenvolvidas.

Em todo o processo de construção do espaço lúdico inclusivo e itinerante, buscou-se criar um ambiente acessível, facilmente compreendido oportunizando trabalhar as diferenças, fortalecendo o espírito de cooperação e de integração entre as crianças, potencializando a capacidade intelectual, emocional e motora, com ênfase a sensibilidade de cada uma delas, podendo tornar evidente a idéia de que todos podem brincar juntos.

Criou-se um vínculo de afetividade e amizade, tanto por parte das crianças como dos profissionais estagiários, eliminando resistências existentes ou distinção a sexo, faixa etária ou qualquer diferença. As crianças criam momentos divertidos em cada momento das brincadeiras. Mesmo assim, elas ainda necessitaram de um monitoramento permanente em todas as suas manifestações comportamentais.

A brinquedoteca tornou-se um espaço rico para a experiência da cultura lúdica a ser vivenciada por futuros educadores, mediadores e brinquedistas, direcionada ao processo de aprendizagem da criança. A experiência comprovou que ações simples, práticas, e o uso de brinquedos de baixo custo, podem ser realizados mesmo em espaços reduzidos. Essas ações associadas a outras de caráter pedagógico, proporciona momentos participativos, integrados, aptos a promover a interação e aprendizagem na vida da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito da criança à liberdade de brincar e desenvolver-se no seio de sua família e de sua comunidade é assegurado pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), adotado pelas Nações Unidas. Semelhante à Declaração, no Brasil há uma lei específica, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que compreende a criança como sujeito de direitos. Em seu artigo 15, o Estatuto assegura o direito da criança e do adolescente à liberdade, ao respeito e à dignidade, sendo liberdade de brincar.

O principal objetivo deste projeto é endossar à criança este direito básico: brincar, poder ser criança e desenvolver-se por completo dentro de um ambiente congruente. A visão de infância ao longo da história da humanidade já mudou e hoje é declarado como uma fase essencial para a constituição do sujeito. Para que esta formação seja integral é necessário um recinto que possibilite experiências e novas relações, sendo esse o papel por excelência da brinquedoteca: oferecer um espaço para que as crianças sejam subordinadas e ativas.

A brinquedoteca também se mostra como um ambiente para o desenvolvimento de pesquisas e formação de conhecimento sobre a infância, sendo um lugar em que a criança pode brincar por si mesma.

Respaldamos que é preciso que haja uma permuta de paradigma e de consciência na formação profissional das diversas áreas, particularmente nas da educação e saúde, de modo que os cursos de graduação incluam em seus projetos político-pedagógicos assuntos relacionados à inclusão social de pessoas com exigüidade, para que os profissionais mudem concepções sobre a pessoa com

desprovimento e percebam a importância de sua atuação dentro de um ângulo interdisciplinar para efetiva inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm.> Acesso em: 09 de Abril de 2017.

CUNHA, Nylse. H. S. **BRINQUEDOTECA: ESPAÇO CRIADO PARA ATENDER NECESSIDADES LÚDICAS E AFETIVAS**. Revista do Professor, Porto Alegre-RS. V. 1, n°44.p. 3-50, outubro/dezembro, 1995.– PR. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/brinquedoteca.asp&gt>;. Acesso em 04 Abril 2017.

Cerqueira-Santos, Elder (2004). **Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua**. Dissertação de Mestrado - PPG em Psicologia do Desenvolvimento, UFRGS. Acesso em 06 Abril 2017.

NOFFS, Neide. de Aquino. **A BRINQUEDOTECA NA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA.** IN: OLIVEIRA, V. B. DE (ORG) O BRINCAR E A CRIANÇA DO NASCIMENTO AOS SEIS ANOS. 3 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001. ROSA, Fabiane Vieira da; KRAVCHYCHYN, Helena; VIEIRA, Lauro Luis. Brinquedoteca: **A VALORIZAÇÃO DO LÚDICO NO COTIDIANO INFANTIL DA PRÉ-ESCOLA**. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1208/1320&gt>;. Acesso em 04 Abril 2017.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. - 3ª. Ed.- Brasília: A Secretaria, 2001. Acesso em 10 Abril 2017

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Acesso em 06 Abril 2017.

ABSTRACT: This article has as purpose the experience report of the Horizon project whose objective is to promote the integral development of children and adolescents, within an inclusive proposal, through the play culture in the university toy library and through itinerant attendance. The public served are children and adolescents from the metropolitan area of Recife, in the majority of socioeconomic disadvantage. The new style of housing, the lack of safe public spaces for children to play has contributed to the lack of freedom, promoting their full development through movement, games and playfulness. Children and adolescents with a physical,

sensory or intellectual disability often do not participate in games because they are not accessible and need adaptation. This extension project is being developed to serve the community and to be the stage of studies and research on development, inclusion of people with disabilities and adaptation of games and toys. They are being developed with the participation of fellows and volunteers who are students of the courses of Pedagogy, Psychology, physiotherapy, digital games and varied degrees.
KEYWORDS: Social inclusion; Toys; Adapted Material.

CAPÍTULO VIII

DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS AUTISTAS

Luanna Raquel Gomes Macedo
Tatiana Cristina Vasconcelos
Joselito Santos
Aline Oliveira Costa
Fernanda Caroline Pereira Silva
Nathalia Rodrigues Araújo

DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS AUTISTAS

Luanna Raquel Gomes Macedo
Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Educação
Campina Grande - Paraíba
Tatiana Cristina Vasconcelos
Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Educação
Campina Grande – Paraíba
Joselito Santos
Faculdades Integradas de Patos / FACISA
Patos / Campina Grande - Paraíba
Aline Oliveira Costa
Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Educação
Campina Grande - Paraíba
Fernanda Caroline Pereira Silva
Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Educação
Campina Grande - Paraíba
Nathalia Rodrigues Araújo
Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Educação
Campina Grande – Paraíba

RESUMO: Na atualidade, cada vez mais o Autismo tem se tornado um tema de debates nos contextos educacionais e científicos, buscando maior compreensão de sua etiologia, estratégias para potencializar o desenvolvimento da criança, bem como contribuir com o seu enfrentamento e inclusão junto à família e à escola. O objetivo desse trabalho foi refletir sobre os desafios que professores encontram no processo de inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de Revisão Bibliográfica Integrativa, sendo realizada uma seleção de periódicos científicos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial nos últimos dez anos. Os resultados indicaram que a sala de aula, como espaço que abrange diferentes culturas, condições sociais e comportamentos, ocasiona algumas dificuldades de aprendizagem e socialização, principalmente quando se faz necessário incluir. Assim, os principais desafios apontados pelos estudos foram relativos à Comunicação, à Interação Social e às especificidades do Comportamento da criança, o que culmina em um desafio mais preponderante no contexto da inclusão escolar. A partir destas questões, buscou-se uma aproximação das leis que asseguram à educação da pessoa autista, pois de acordo com a legislação brasileira, toda e qualquer criança, sem nenhuma distinção possui direto a educação, portanto, crianças com o TEA, estão asseguradas pela lei à educação. Diante do exposto, destacamos a importância de políticas públicas de inclusão e da formação de professores, em que os mesmos necessitam de capacitação/formação continuada para que sejam habilitados ética e tecnicamente para lidar com pessoas diagnosticadas com TEA.
PALAVRAS-CHAVE: Autismo, Inclusão, Políticas Públicas Educacionais. Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar vem sendo discutida constantemente, contudo ainda é perceptível que se faz necessário algumas inovações e mudanças nas leis e projetos que assistem a esse público. A sociedade é dinâmica e as mudanças ocorrem repentinamente na educação brasileira, dessa forma a lei maior da educação, Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, está sendo ultrapassada, ou deixando de atender às necessidades que surgiram após a promulgação da mesma. Compreendemos que a lei assegura, porém não se efetiva, deixando a desejar na realidade escolar. Entre as pessoas com necessidades especiais, estão inclusos os indivíduos com os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Segundo Belisário Filho (2010) os TGD representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções e dinâmica do desenvolvimento afetadas. Algumas das categorias apontadas pelo autor desse transtorno são: Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação.

Em relação ao autismo, a palavra é oriunda do grego *autos* que significa em si mesmo; eu. De acordo com Belisário Filho (2010), esta terminologia foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra, Eugen Bleuler, em 1911, para caracterizar a perda de contato com a realidade, contudo foi apenas no ano de 1943, que Léo Kanner, um médico, escreveu clinicamente sobre esse transtorno. Léo Kanner, antes de redigir o seu artigo, consultou e observou várias crianças, para então, redigir e publicar o trabalho intitulado como "Os transtornos autistas do contato afetivo", no ano de 1943. O clínico observou alguns aspectos, como por exemplo as relações sociais e afetivas, a comunicação e linguagem, a relação com as mudanças no ambiente e na rotina, a memória do indivíduo e a hipersensibilidade a estímulos.

Ainda de acordo com Belisário Filho (2010) o indivíduo que apresenta esse transtorno pode desenvolver um repertório marcantemente restrito de atividades e interesses. Além dessas características, ainda podemos observar outras, como nos mostra Santos (2008):

> Hipersensibilidade a determinados sons; [...] pode ter aversão ao contato físico, têm tendência para o isolamento; [...] podem andar na ponta dos pés descalços; ás vezes, gostam de girar objetos, é comum serem inquietos ou terem comportamentos estranhos; podem ter interesse limitado e alguns têm habilidades especiais (SANTOS, 2008, p. 20-21).

O Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DMS-V / 2014), cita alguns dos sintomas presentes em crianças com esse transtorno, que provoca:

> atrasos no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns [...] padrões estranhos de brincadeiras e padrões incomuns de comunicação, [...]

> comportamentos estranhos e repetitivos e ausência de brincadeiras típicas tornam-se mais evidentes (p. 56).

O autismo pode se manifestar no indivíduo anteriormente aos três anos de idade, assim quando mais rápido o diagnóstico, mais eficiente o tratamento e condutas a seguirem. Para o diagnóstico clínico da pessoa autista, é indicado que a avaliação profissional se baseie nos critérios do DMS. O DMS possui cinco eixos, estes com vários critérios. De acordo com a quinta atualização do DMS (2014, p. 50), os cincos critérios diagnósticos analisados são:

> A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos;
> B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.
> C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
> D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
> E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual.

Após o diagnóstico a pessoa é classificada em um entre os três níveis de gravidade, para então seguir o tratamento. Ainda não existe um tratamento específico para esse transtorno, porém no âmbito educacional existem propostas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento da criança autista, podendo melhor em alguns aspectos.

Diante dessas características, é importante que o professor de um aluno autista, mostre interesse, comprometimento e interação com o mesmo, para que assim melhores as chances de ensino-aprendizado. Contudo, é comum vermos cada vez menos o comprometimento do professor com os seus alunos, principalmente com aqueles que necessitam de um pouco mais de atenção, dessa forma é cada vez mais comum vermos as responsabilidades e a culpa serem repassadas para o próximo.

> É fácil receber “os alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para o programa de reforço ou aceleração. Por meio dessas válvulas de escapes, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso das nossas limitações profissionais (MANTOAN, 2003, p. 18).

Dessa forma, fica nítido que o indivíduo autista, independente do seu nível de gravidade, possui um *déficit* em sua comunicação, interação social e

comportamento. Por vez, a sua linguagem pode expressar-se de forma oral ou não oral, sendo mais comum a linguagem simbólica para se comunicar, dificultando assim sua aprendizagem escolar. Ademais, cabe destacar que os alunos com o autismo têm algumas habilidades, como o excesso de detalhamento, seja visual ou sensorial, facilidade em entender algum conceito, habilidades artísticas, capacidades de resolução de problemas, entre outros.

Diante do exposto, o presente capítulo foi desenvolvido tendo por objetivo analisar os estudos sobre autismo publicados na Revista de Educação Especial nos anos de 2010 a 2016, buscando destacar os desafios quanto ao processo de inclusão de pessoas autistas.

2. METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma Revisão Bibliográfica Integrativa com abordagem qualitativa, pois busca compreender as dificuldades encontradas pelos alunos com o TEA no processo de inclusão escolar. De acordo com Fonseca (2002, p. 32) "a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites".

Para a revisão bibliográfica foi realizada uma busca eletrônica no banco de dados *Scielo* (http://www.scielo.br), de periódicos publicados nos últimos seis anos (2010-2016). O refinamento de pesquisa nos levou a definir como amostra os artigos publicados apenas pela Revista Brasileira de Educação Especial, tendo como critério de inclusão os artigos com a palavra-chave "autismo". Assim, foram incluídos no *córpus* do estudo dezessete (17) artigos.

Os artigos selecionados foram incialmente analisados através dos resumos para verificar a adequabilidade de fazer parte deste estudo, em seguida, todos foram lidos na integra, realizados fichamentos e analisados considerando os objetivos, o método de pesquisa adotado e os principais resultados obtidos. Após esta análise os achados foram integrados em busca de identificar os principais desafios apontados pelas pesquisas quanto ao processo de inclusão educacional de crianças e adolescentes autistas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da grande repercussão sobre a necessidade de conhecer mais acerca do autismo, destaca-se a importâncias de estudos que abordem o tema relacionando aos desafios da inclusão e às estratégias de superação destes. Assim, considerando os dezessete (17) artigos publicados na Revisa Brasileira de Educação Especial entre os anos de 2010-2016, buscou-se inicialmente caracterizar tais estudos quanto ao percurso metodológico adotado por estas pesquisas. Assim, dez (10) utilizaram a pesquisa de campo como metodologia, quatro (05) fizeram revisão bibliográfica, uma

(01) pesquisa documental e apenas um (01) fez o uso da pesquisa experimental. Os estudos de campo, em um resultado geral, contaram com a participação de crianças, professores, familiares, estagiária, profissional especializada em Atendimento Educacional Especializado – AEE, profissionais da área de pediatria, terapia de fala e psicologia e médicos peritos em Perturbações do Espectro Autista – PEA.

Dentre as temáticas abordadas, encontramos uma variabilidade de temas, todas estas relacionadas às características de pessoas autistas.

Figura: Principais desafios apontados pelas pesquisas publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial de 2010-2016.

Após as leituras e análises dos artigos que foram nosso objeto de estudo, foi possível categorizar os principais desafios apontados pelos autores a respeito do autismo, dentre eles temos: 1) Artigos com desafios educacionais e de inclusão social; 2) Artigos com desafios no desenvolvimento da comunicação; 3) Artigos com desafios na interação social; 4) Artigos com desafios comportamentais.

A categoria referente aos desafios educacionais e de inclusão escolar de indivíduos autistas, apresentou oito (08) resultados. De acordo com a pesquisa de Lima e Laplane (2016), a taxa de evasão escolar de alunos com esse transtorno é alta e inúmeras vezes o processor de escolarização dos mesmos não se conclui, concluindo que a participação desses alunos no ambiente escolar é problemática e pouco inclusiva. Muito se fala de inclusão em leis e diretrizes, contudo a realidade é outra.

Santarosa e Conforto (2015), em seus estudos sobre tecnologias móveis na inclusão escolar, percebeu que mesmo com as limitações que os transtornos causam, todos os alunos possuem o direito de uma inclusão sociodigital, e é papel da escola promover práticas que gerem empoderamento, para se efetivar uma sociedade inclusiva.

Como já mencionado, essas pessoas possuem limitações que prejudicam não só em sua vida social, mas também em sua escolarização. Enquanto isso, Lourenço et al., em suas pesquisas (bibliografias e de campo), nos anos de 2015 e 2016, ambas com relações a Educação Física, concluiu que existem programas de intervenção que auxiliam aos sujeitos autistas a melhorem sua proficiência motora, suas potencialidades nos exercícios físicos. Revelando assim que a pratica de exercícios, auxiliam não apenas na condição física, mas também na capacitação cognitiva e sensorial.

Nunes e Walter (2016), em sua pesquisa bibliográfica, identificaram que existe sim, uma dificuldade na aprendizagem de alunos autistas, contudo a mesma informou que existe uma necessidade de capacitar os professores, para que eles consigam identificar as necessidades, especificamente de leitura, dos alunos autista, buscando sempre estratégias de intervenção. Enquanto isso Gomes e Souza (2016) nos informam que alguns procedimentos simples, como leitura combinatória e leitura com compressão, favorecem a aprendizagem de alunos autistas.

Muitos dos professores que ensinam a esses alunos, não estão preparados para os assistirem, por isso Favoretto e Lamônica (2014), em sua pesquisa sobre "Conhecimentos e Necessidades dos professores em Relação ao Transtorno do Espectro Autístico" chegou à conclusão que os professores ainda são carentes de informações sobre esses sujeitos e sugeriu a elaboração, através de recurso teleducação, de um curso de difusão de conhecimento para esses professores. Já Gomes e Mendes (2010), confirmam que algumas estratégias ajudam a favorecer a assiduidade dos alunos, mas sua participação, interação e aprendizagem é limitada, por isso sempre é necessário mais conhecimento e adequação para os mesmos.

No que diz respeito aos desafios relacionados ao desenvolvimento da comunicação, cinco (05), dos dezenove artigos analisados, relacionaram em sua pesquisa a comunicação dos sujeitos autistas. O prejuízo na comunicação é uma característica comum para esses indivíduos, Reis, Pereira e Almeida (2016), nos confirmam essa informação afirmando que: "todas crianças com Perturbações do Espectro Autista (PEA), apresentam de forma mais ou menos evidente, dificuldades na comunicação social", portanto se faz necessário uma intervenção, com a finalidade de auxiliar na potencialização do envolvimento da criança, dando a mesma oportunidade de desenvolver sua dimensão comunicativa.

É certo que existem técnicas, instrumentos e programas que auxiliam a acessão da comunicação desses sujeitos, como é o caso do "*Picture Exchange Communication System*" (PECS), que segundo Mizael e Aiello (2013), "é um sistema de comunicação que ressalta a relação interpessoal, em que ocorre um ato comunicativo entre o indivíduo com dificuldades de fala e um adulto, por meio de trocas de figuras", o mesmo realizou uma revisão bibliográfica sobre e referido instrumento e concluiu que sim, o mesmo apresenta eficácia no ensino da comunicação a indivíduos com autismo e pouca fala funcional. Um outro programa de comunicação é o "Programa de Comunicação Alternativa e Ampliada Familiar" (ProCAAF), que de acordo com a pesquisa de campo de Walter e Almeida (2010), a utilização desse programa apresentou resultados satisfatórios já que após a análise

dos dados foi possível observar a superação de algumas prioridades comunicativas, houve melhorias na qualidade de vida do sujeito autista e aumentou as tentativas nos atos de comunicação entre os familiares. A autora referida anteriormente ainda sugeriu que professores e outros familiares fizessem o uso do programa, na intenção de melhorar o processo de inclusão.

Ainda relacionado à Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), Nunes e Nunes Sobrinho (2010), realizou uma pesquisa bibliográfica sofre o referido tema, e concluiu que as pesquisas analisadas sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada, analisando as melhores práticas adotadas pelos programas de intervenção para esta população, escrevem medidas de generalização de comportamento após a intervenção e ainda os autores afirmam a escassez de pesquisas de grupo em população de autistas. Togashi e Walter (2016) acrescentam que a comunicação é um fator indispensável para a inclusão escolar dos mesmos.

No que diz respeito às especificidades da interação social, constatamos que três (03) artigos apresentam este aspecto nos resultados como um desafio. É comum que indivíduos com esse transtorno apresente certa dificuldade na interação social, contudo, Bagarollo e Panhoca (2010) mostra-nos em seu estudo que é corriqueiro a interação social desses sujeitos restringir-se a família, não existe uma convivência com outro grupo. Como, na maioria das vezes, o contato social está relacionado apenas a família é extremamente comum que no âmbito escolar, essa interação seja dificultosa.

Lemos, Salomão e Agripino Ramos (2014), concluir que essas interações e comportamentos são influenciadas pelo contexto interativos e também de como os professores mediam esse momento, acrescendo esse pensando, Nascimento et al. (2015) indica que além dos contextos sociais e o comportamento do adulto, o perfil da criança também influencia na promoção de interações. Os autores indicam ainda quais estratégias de intervenção sejam utilizadas para favorecer a interação social, a aprendizagem e o processo de inclusão escolar, como por exemplo, a utilização de uma educação musical e atividade que envolve músicas.

Novamente, Bagarollo et al. (2013), nos mostra, contudo em outro estudo, que a intervenção de um terapeuta na interação social é de extrema importância, pois o mesmo irá contribuir na significação às ações da criança.

Sobre a quarta categoria relacionada aos desafios comportamentais, foi encontrado um (01) artigo. Nascimento et al. (2015), pesquisou sobre os Comportamento de Crianças do Espetro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical, e na análise dos resultados de sua pesquisa, concluiu que:

> A participação em uma tarefa estruturada, que permite o trabalho com parceiros de mesma faixa etária, pode contribuir para a aquisição, manutenção e aprimoramento de comportamentos já apresentados pela criança, sendo necessária, entretanto, uma frequência contínua, a fim de que os aprendizados sejam explorados e mantidos (NASCIMENTO, 2015, p. 105).

Diante desses desafios elencados pelas pesquisas, não podemos deixar de notar que todos estão relacionados com os desafios educacionais e de inclusão escolar. Assim, percebe-se que um dos maiores entrave para a escolarização dos autistas é a inadequada formação de profissionais de educação considerando que existem poucas orientações, conhecimentos e até mesmo formação.

Por esses motivos, muitos dos professores, baseiam sua prática a cega, em intuições, por isso se faz necessário a presença de um profissional especializado para ajudar a conduzir esse processo, mas o professor deve lembra-se que a função de ensinar é sua. A função do cuidador é de auxiliar em atividades básicas ao aluno que demanda desse atendimento. Sendo assim, o professor que não possui o auxílio de um cuidador em sua sala de aula, fica sobrecarregado, tendo assim que desempenhar todo o trabalho sozinho, este (trabalho) que muitas vezes não sai como o planejado, idealizado.

A formação docente está estreitamente relacionada com as diversas dificuldades encontradas pelos professores na inclusão. De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001:

> Parágrafo 1º. Artigo 18 - São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

Essa mínima formação em educação especial vista em poucas horas curriculares, não é suficiente para a inclusão do aluno na sala de aula regular, tendo em consideração que muitas das vezes o professor não faz uma formação continuada na área específica ficando apenas com conhecimentos repassados superficialmente. Mesmo estando inclusos em uma classe em que são conhecidos por características e necessidades comuns aquele grupo, cada indivíduo possuí seu desenvolvimento cognitivo, necessidades e forma de se comportar socialmente próprio, dessa forma, antes de aplicar ou desenvolver um projeto ou atividade o aluno autista ou com alguma necessidade especial, é necessário que o professor observe antecipadamente seus comportamento e personalidade, para então analisar se a atividade ira auxiliar no desenvolvimento do aluno.

Partindo desse exposto, Bereohff (1994), indica a elaboração de um Planejamento Individual de Ensino (PIE), este de extrema importância, pois a partir do mesmo que dificuldades iram diminuir/cessar, na medida em que esse planejamento está adequado as necessidades particulares do indivíduo, explicitando os objetivos que a escola deseja alcançar.

> A elaboração do Planejamento Individual de Ensino deverá levar em consideração os pontos fortes e fracos do aluno, selecionando-se de estratégias adequadas e preservando-se a condição de um processo flexível e dinâmico. A metodologia deve ter como referência o concreto, o vivencial e o funcional (BEREOHFF, 1994, p. 25).

O PIE não está relacionado apenas aos pontos fracos (necessidades) que os alunos autistas dispõem, mas sim também as suas qualidades, as operações que eles já conseguem desenvolver, para que assim o planejamento melhore o que o aluno já desenvolve e auxilie naquilo que ele ainda não consegue fazer. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) afirmam que deve existir uma adaptação curricular que possibilite combater as dificuldades de aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais, possibilitando-os uma melhor aprendizagem.

> Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998, p. 33).

Talvez esse seja um dos problemas encontrados pelos professores, promover um planejamento que atenda a todos os seus alunos seja eles com necessidades especiais ou não, desconhecimento de métodos que auxiliem no desenvolvimento de alunos especiais, como também a ausência de um profissional especializado (cuidador) ou a lacuna na formação docente e na formação continuada de professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura dos artigos já referidos, percebemos o imenso encadeamento de desafios encontrados pelos professores, estes relacionados a interação social, ao desenvolvimento da comunicação, alterações comportamentais e desafios educacionais, ambos refletem consequentemente no processo de inclusão escolar.

Foi possível observar que os desafios educacionais são os mais citados, estando atrelado à problemas de formação/capacitação inicial e continuada de professores para lidar com sujeitos com o transtorno autista, sendo assim, muitas vezes os docentes não sabem que metodologia, recursos, estratégias e programas de intervenções utilizarem para ajudar no desenvolvimento educacional do aluno; outro desafio são as leis que não se efetivam na prática. Os pesquisadores também apontaram que existe uma falta de conduções de práticas que levem ao empoderamento do autista.

Esses desafios já mencionados, não são insuperáveis, existem inúmeras possibilidades para combatê-los, promovendo assim uma inclusão escolar, a exemplo de melhorias nas formações iniciais e capacitações continuadas, intervenções de especialistas, outra possibilidade é a difusão de cursos que capacitem aos profissionais a fazerem usos de recursos e programas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem e além desses já citados a importância da ampliação de estudos na área, com a finalidade de conhecer mais sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIATRICA AMERICANA. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-V).** Porto Alegre: ArtMed, 2014.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; PANHOCA, Ivone. **A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida**. *Rev. bras. educ. espec.*, ago. 2010, vol.16, no.2, p.231-250.

BAGAROLLO, Maria Fernanda; RIBEIRO, Vanessa Veis; PANHOCA, Ivone. **O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural**. *Rev. bras. educ. espec.*, mar. 2013, vol.19, no.1, p.107-120.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília, Ministério da Educação, 2010.

BEREOHFF, Ana Maria P. **Autismo: uma história de conquistas.** IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Tendências e desafios da educação especial. Org. Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 17 fev 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Adaptações curriculares estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

FAVORETTO, Natalia Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico**. *Rev. bras. educ. espec.*, mar. 2014, vol.20, no.1, p.103-116.

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

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. *Rev. bras. educ. espec.*, dez. 2010, vol.16, no.3, p.375-396.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças de. **Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizes com Autismo**. *Rev. bras. educ. espec.*, jun. 2016, vol.22, no.2, p.233-252.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar**. *Rev. bras. educ. espec.*, mar. 2014, vol.20, no.1, p.117-130.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Escolarização de Alunos com Autismo**. *Rev. bras. educ. espec.*, jun. 2016, vol.22, no.2, p.269-284.

LOURENÇO, Carla Cristina Vieira et al. **A Eficácia de um Programa de Treino de Trampolins na Proficiência Motora de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. *Rev. bras. educ. espec.*, mar. 2016, vol.22, no.1, p.39-48.

LOURENÇO, Carla Cristina Vieira et al. **Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo**. *Rev. bras. educ. espec.*, jun. 2015, vol.21, no.2, p.319-328.

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

MIZAEL, Táhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **Revisão de estudos sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala**. *Rev. bras. educ. espec.*, dez. 2013, vol.19, no.4, p.623-636.

NASCIMENTO, Paulyane Silva do el al. **Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical**. *Rev. bras. educ. espec.*, mar. 2015, vol.21, no.1, p.93-110.

NUNES, Débora Regina de Paula; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. **Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas**. *Rev. bras. educ. espec.*, ago. 2010, vol.16, no.2, p.297-312.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. **Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão**. *Rev. bras. educ. espec.*, dez. 2016, vol.22, no.4, p.619-632.

REIS, Helena Isabel da Silva, PEREIRA, Ana Paula da Silva; ALMEIDA, Leandro da Silva. **Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo**. *Rev. bras. educ. espec.*, set. 2016, vol.22, no.3, p.325-336.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. **Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com Transtornos de Espectro Autista**. *Rev. bras. educ. espec.*, dez. 2015, vol.21, no.4, p.349-366.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano Dos. **Autismo: Desafio na Alfabetização e no Convívio Escolar.** CRDA, SÃO PAULO, 2008.

TOGASHI, Cláudia Miharu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. *Rev. bras. educ. espec.*, set. 2016, vol.22, no.3, p.351-366.

WALTER, Cátia; ALMEIDA, Maria Amélia. **Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo**. *Rev. bras. educ. espec.*, dez. 2010, vol.16, no.3, p.429-446.

ABSTRACT: Currently, Autism has increasingly become a topic of debate in educational and scientific contexts, seeking a better understanding of its etiology, strategies to enhance the development of the child, as well as contribute to its confrontation and inclusion with the family and the school. The objective of this work was to reflect on the challenges teachers face in the process of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). For this purpose, an Integrative Bibliographic Review it was conducted, and a selection of scientific journals published in the Brazilian Journal of Special Education was carried out in the last ten years. The results indicated that the classroom, as a space that covers different cultures, social conditions and behaviors, causes some difficulties of learning and socialization, especially when it is necessary to include. Thus, the main challenges pointed out by the studies they are related to the Communication, Social Interaction and the specificities of Child Behavior, which culminates in a more preponderant challenge in the context of school inclusion. Based on these questions, we sought an approximation of the laws that ensure the education of the autistic person, since according to Brazilian law, every child, without any distinction has direct education, therefore, children with ASD are assured by law to education. In view of the above, we highlight the importance of public inclusion policies and teacher training, in which they need continuous training and training to be ethically and technically qualified to deal with people diagnosed with ASD.
KEYWORDS: Autism, Inclusion, Public Educational Policies. Special education. Autistic Spectrum Disorder.

CAPÍTULO IX

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Blenda Carine Dantas de Medeiros
Thiago Matias de Sousa Araújo

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Blenda Carine Dantas de Medeiros[1]
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista
Assis – São Paulo
Thiago Matias de Sousa Araújo
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
São Carlos – São Paulo

RESUMO: Este capítulo tem o objetivo de discutir teoricamente os avanços que foram realizados no campo do discurso e das práticas com vistas à inclusão de pessoas com deficiência, não apenas no âmbito escolar, mas em relação à inserção social desses sujeitos. para isso, apontamos diferenças e interseções entre a educação especial e inclusiva, destacando os avanços realizados no campo das políticas educacionais. Utilizamos referencial vygotskiano acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência enquanto fundamentação teórica que nos dê subsídios para problematizar as mudanças no campo das práticas sociais e educativas. No Brasil, em meados da década de 1990, tomou maior relevância a discussão sobre a educação enquanto meio de promoção da inclusão social no país, em um processo de entrelaçamento com a ressignificação da educação especial, que levou à criação de várias leis e projetos de inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares e no mercado de trabalho. Para a efetivação dessas questões na prática, é necessário considerar uma inclusão escolar significativa que proporcione não só o ingresso do aluno no ambiente escolar, mas sua permanência com aproveitamento acadêmico, o que depende da atenção às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. Assim, para pensar uma educação verdadeiramente inclusiva, que leve em conta as condições reais de desenvolvimento dos estudantes, devemos possibilitar a inserção de todos os sujeitos nos espaços sociais, e potencializar o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais ou com deficiências, buscando, por caminhos alternativos, o desenvolvimento de suas qualidades culturais.
PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Educação Especial; Inclusão, Psicologia.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial, anterior ao paradigma da inclusão, era tradicionalmente compreendida como a modalidade de ensino paralelo, voltado ao atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem ou de comportamentos e altas habilidades (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). O melhor exemplo brasileiro de Educação Especial nesses moldes tem sido o Colégio Nacional

[1] Este capítulo foi originalmente apresentado enquanto trabalho do GT 10 - Educação Especial, no IV Congresso Nacional de Educação, em João Pessoa-PB.

para Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em meados do século XIX, sendo o primeiro, nessa modalidade, da América. Esse modelo de educação, no entanto, se configurava enquanto segregacionista e excludente, seja em razão do seu acesso estar voltado aos filhos e filhas das famílias abastadas, seja em razão da separação física de sua clientela às demais crianças, impactando os processos de socialização e convivência.

O processo de construção do entendimento da educação enquanto um direito para todos foi lento e gradual, marcado por reivindicações de movimentos sociais e mobilização popular necessárias para construção de uma correlação de forças necessária à mudança de paradigmas. No Brasil, as bases para essas alterações começaram a ser implementadas mediante pressão da sociedade civil, a partir da década de 1980, impulsionados pela resolução da Assembleia Geral da ONU, que declarou 1981 como o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" (CARVALHO; MARTINS, 2011).

A Educação inclusiva, que passou a ser reconhecida como política prioritária na maioria dos países a partir dos anos 1990, foi discutida e defendida em conferências mundiais como Conferência Mundial de Educação Especial, que aconteceu em Salamanca, em 1994. Na resolução que derivou desta conferência, denominada Declaração de Salamanca, reconheceu-se que todos os alunos, independente das condições socioeconômicas, raciais, culturais e de desenvolvimento, devem ser acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, por se constituírem como os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias e para remoção de barreiras para aprendizagem.

Destas conferências, reverberaram orientações dos organismos internacionais que visavam erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino. Assim, em meados da década de 1990, iniciou-se com maior relevância a discussão sobre a educação enquanto um meio de promoção da inclusão social no país. Em um processo de ressignificação da educação especial, foram concebidas várias leis e projetos de inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares e também no mercado de trabalho.

Diante deste cenário, o presente trabalho se propõe a discutir teoricamente os avanços que foram realizados no campo do discurso e das práticas com vistas à inclusão de pessoas com deficiência, não apenas no âmbito escolar, mas em relação à inserção social desses sujeitos. Para isso, utilizaremos como base a legislação em torno dessa questão, destacando os avanços realizados nesse campo em termos de políticas, bem como os estudos de Vygotsky acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência, enquanto fundamentação teórica que nos dê subsídios para mudanças no campo das práticas sociais e educativas.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: AVANÇOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS

O advento do século XXI traz consigo o aprofundamento da discussão sobre a educação enquanto um meio de promoção da inclusão social, consubstanciada, por exemplo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, de 2001. Este documento, enraizado no paradigma da inclusão, afirma, por exemplo, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se quanto ao "atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001).

O mesmo marco normativo considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, "assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado".

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) estabeleceu, dentre suas metas, a seguinte:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Neste caso, o entrave para a inclusão é a palavra "preferencialmente", que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

É importante ressaltar que a inclusão escolar, para ser significativa, precisa proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, o que depende da atenção a suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, temos que estar atentos a três aspectos inter-relacionados na inclusão escolar (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007), quais sejam: 1. Presença do aluno na escola, 2. Participação efetiva nas atividades escolares, 3. Construção de conhecimentos.

Segundo as autoras, a presença do aluno na escola diz respeito à sua inserção em espaços públicos, em que possam socializar e aprender; a participação efetiva nas atividades escolares está sujeito às condições de acessibilidade e adaptações curriculares necessárias a cada sujeito; de modo que a atenção a essas questões possibilitarão a construção de conhecimentos, que é a função primordial da escola.

Nesse processo, a educação especial poderá estabelecer saberes teóricos e práticos, metodologias e recursos imprescindíveis para promoção do ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e para atender à diversidade de

educandos da escola. Glat, Pletsch e Fontes (2007) defendem, pois, que a educação especial e a inclusiva têm princípios complementares, de modo que a educação inclusiva, enquanto política educacional, deve levar à reorganização da estrutura e cultura escolar para oferecer ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive aqueles que apresentem Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Vale ressaltar que o conceito de necessidade educacional especial não se refere a uma característica intrínseca ao aluno ou a um sintoma, pois abarca os conteúdos e a proposta educativa com a qual o estudante se depara na escola. Ao ser considerada como resultado da interação do aluno com o contexto escolar em que a aprendizagem se dá, Glat, Pletsch e Fontes (2007) exemplificam essa forma de pensar a NEE da seguinte maneira: dois alunos que apresentem o mesmo tipo e grau de deficiência podem necessitar de diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos em determinado contexto de aprendizagem; e igualmente, um aluno sem deficiências pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal, de modo que demande apoio especializado.

Dessa forma, se faz necessário, além dos avanços no campo legal e de diretrizes políticas, a reorganização da estrutura escolar, que engloba também um trabalho de conscientização para o trabalho com alunos com NEE em turmas regulares, por meio de formação profissional, dos professores e dos demais agentes educacionais.

Como referencial teórico que dê conta do processo de formação e conscientização dos professores, com devido suporte teórico e metodológico para ação profissional qualificada junto a crianças com deficiências – termo que reporta às condições orgânicas do indivíduo, resultando ou não em NEE – e crianças com necessidades educacionais especiais, selecionamos os estudos de Vygotsky e seus colaboradores sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

3. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Marcado pelo seu tempo histórico, Vygotsky organiza seus estudos nessa área enquanto Fundamentos de Defectologia. Os termos defectologia e criança anormal, por ele utilizados, correspondem ao que hoje denominamos deficiência e educação especial, para o primeiro termo, e criança com deficiência, quanto ao segundo termo. Apesar dos termos não serem mais utilizados atualmente, em sua teoria ele apresenta ideias e conceitos bastante inovadores e relevantes para se pensar uma prática pedagógica mais eficiente no cumprimento dos princípios da educação inclusiva.

Ao considerar as crianças com diferentes tipos de incapacidade e deficiência, Vygotsky rejeitava caracterizações descritivas e quantitativas, de modo a capturar a organização peculiar das funções e condutas, a partir de um enfoque qualitativo, jamais atribuindo valor de falha, falta ou ausência em decorrência da deficiência

(GÓES, 2002). Também pensava sua teoria psicológica atrelada ao interesse em compreender os processos educativos e atuar para seu aprimoramento, investigando as necessidades e possibilidades implicadas no desenvolvimento e educação desses sujeitos.

São contribuições importantes para se pensar uma educação verdadeiramente inclusiva, que considere as reais condições de desenvolvimento das crianças com deficiência, possibilitando a elas a inserção nos espaços sociais e o desenvolvimento, por caminhos alternativos, das mesmas qualidades culturais desenvolvidas pelas demais crianças.

O olhar tradicional sobre a deficiência parte da ideia de que ela significa uma falha, caracterizada pelo ângulo da perda de alguma função. Vygotsky substitui essa compreensão por outra que incorpora a dinâmica do desenvolvimento da criança enquanto complexa e dialética. Em suas palavras (VYGOTSKY, 1995, p. 42):

> El defecto, al provocar una desviación del tipo biológico humano estable, al producir el deterioro de algunas funciones, el fallo o la alteración de órganos —y con ello la reestructuración más o menos esencial de todo el desarrollo sobre unas bases nuevas, de acuerdo a un tipo nuevo—, vulnera, naturalmente, el curso normal de arraigo del niño en la cultura. No debe olvidarse que la cultura está adaptada para un ser humano normal, típico, está acomodada a su constitución y que por tanto el desarrollo atípico, condicionado por el defecto, no puede arraigarse directa e inmediatamente en la cultura, como en el niño normal.

Cabe aqui destacar que, para Vygotsky (2011), o “defeito”, ou a deficiência, não se referia à perda de uma função ou a “menos”, como na perspectiva tradicional, mas levava ao desencadeamento de um processo na dinâmica do desenvolvimento da criança, exercendo uma dupla influência: primeiro, atuando “diretamente como tal”, produz obstáculos na adaptação da criança; porém, justamente por romper o equilíbrio normal ao exercer sua primeira função, a deficiência serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos e que superpõem funções para compensá-la, conduzindo todo o sistema a uma nova ordem.

Assim, destaca as noções de caminhos alternativos e recursos especiais possíveis à medida que o desenvolvimento implica enraizamento na cultura. Aqui, traremos algumas características do processo de formação do sujeito para facilitar a compreensão do uso dos caminhos alternativos pela educação especial.

Os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico cultural - a compreensão da realidade e os modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, por meio da internalização e reconstrução das experiências vividas no plano intersubjetivo, o que configuraria o plano social do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2011). Assim, o desenvolvimento se dá pelo processo de internalização dos modos culturais de pensar e agir, que se inicia nas relações sociais à medida que o outro compartilha com a criança seus sistemas de pensamento e ação. O aprendizado suscita e impulsiona o desenvolvimento (FONTANA; CRUZ, 1997). Desse modo, o desenvolvimento das funções superiores, que se configura enquanto um dos

objetivos da educação, só se faz possível pelo "domínio dos meios externos da cultura e aperfeiçoamento interno das próprias funções psicológicas" (VYGOTSKY, 2011).

Sob essa perspectiva, cabe destacar ainda que o bom ensino deve incidir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial, conceito por ele definido enquanto (Vygotsky, 1987, p.211; 1998b, p.202, apud CHAIKLIN, 2011, p. 660):

> A distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes.

Assim, ante a complexidade do desenvolvimento psicológico superior, quando não conseguimos dar conta de uma situação por meio de uma ação direta, o raciocínio nos auxilia a planejar nosso próprio comportamento. Como esse, Vygotsky (2011) nos apresenta a fala egocêntrica enquanto uma importante função do discurso interior, que se intensifica quando surgem dificuldades para criança.

O meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, preenchendo a atividade com operações para sua resolução. Essa "estrutura das formas complexas de comportamento da criança", que são os caminhos indiretos historicamente adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, é utilizada como suporte quando não se faz possível realizar a operação psicológica pelo caminho direto e natural (VYGOTSKY, 2011). E é essa estrutura deve ser aproveitada na educação especial.

Góes (2002) nos mostra que a importância da compensação, que é um processo presente em qualquer ser humano, no desenvolvimento de indivíduos com deficiência. Apresentado as compensações sociopsicológicas enquanto análogas às orgânicas, nas quais um órgão substitui outro ou realiza suas funções, a autora nos possibilita compreender as possibilidades compensatórias para desenvolvimento dos sujeitos se concretizam na dependência das relações com outros, de suas vivências relacionadas às formas de cuidado e educação recebidas, e de suas experiências em diferentes espaços da cultura, o que é central na formação da criança com deficiência.

A insuficiência orgânica se torna histórica à medida que a vida social abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural, com a criação de formas singulares que levem ao movimento das forças compensatórias e exploração de caminhos alternativos de desenvolvimento.

Para Vygotsky (2011), onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural, principal esfera em que é possível compensar a deficiência e sobre a qual o processo educativo deve centrar a atenção. O autor pontua ainda que a mesma técnica de caminhos alternativos existentes em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural, devem ser criadas para o desenvolvimento cultural dos meios internos do comportamento, como atenção voluntária e pensamento abstrato, por exemplo.

Sabendo, pois, que o desenvolvimento ocorre dialeticamente no plano orgânico e no plano cultural, e que a escola é o espaço instituído para potencializar o desenvolvimento a partir da sistematização dos conhecimentos culturais, se faz necessário pensar uma teoria da educação que contemple o desenvolvimento cultural da criança. Apesar de todo aparato da cultura humana estar adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa, surgindo, pois, uma ilusão de "convergência" ou "passagem natural das formas naturais às culturais", a educação pode criar técnicas artificiais e culturais, sistemas especiais de signos e símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência; podemos citar, como exemplo para crianças cegas, a substituição da escrita e leitura visual pela tátil (VYGOTSKY, 2011).

Como afirma Góes (2002, p. 100-101):

> Na linha desses argumentos, a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Essa formulação advém de um raciocínio sobre a deficiência, que pode ser assim resumido: o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar-se mais suscetível à ação educativa.

Podemos dizer, portanto, que a criação de caminhos indiretos, a partir das formas culturais de comportamento, possibilita à educação, por exemplo, ensinar o surdo a compreender a língua falada pela leitura dos lábios do falante, substituindo sons por imagens visuais, movimento da boca; e a falar utilizando o tato e imitação de sinais, com fala e escrita realizadas por outro sistema de signos (VYGOTSKY, 2011).

Sob essa perspectiva, a educação especial deve promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas educativas gerais, visando à inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividades do cotidiano. Vygotsky se opõe, portanto, ao direcionamento do ensino para funções elementares, ou à "cultura sensorial", prática ainda presente quando se pensa a educação especial nos espaços escolares, pois limitam o problema de aprendizagem à base orgânica e, consequentemente, não estimulam as compensações sociopsicológicas (GÓES, 2002).

As possibilidades de desenvolvimento psíquico das pessoas com deficiência apontadas por Vygotsky, que ultrapassam a simples assimilação de conhecimentos e hábitos no processo de ensino, desempenhou um papel decisivo na reorganização da pedagogia especial.

Vygotsky alerta a necessidade de se educar, antes de tudo, a criança, considerada em sua complexidade e enquanto ser histórico, socialmente constituído. Ele critica a priorização do déficit ao invés da pessoa como um todo, possibilitando-nos afirmar, ante sua produção teórica acerca do desenvolvimento cultural e dos

caminhos compensatórios que o sujeito cria para se adaptar às circunstancias, que o uso de diagnósticos com fins classificatórios negligencia os aspectos dinâmicos e as potencialidades da criança (GÓES, 2002).

As ações sociais propiciadoras de desenvolvimento, por sua vez, devem ser orientadas para compensação e plasticidade dos processos sociopsicológicos, assumindo-se uma perspectiva de educação prospectiva, ou seja, que considere a zona de desenvolvimento potencial dos sujeitos enquanto referencial, privilegiando as potencialidades da criança e mantendo, para as crianças com deficiências ou com NEE, as mesmas metas educacionais estabelecidas para as demais crianças.

Nessa perspectiva de educação, ao trabalhar com crianças com deficiência mental, por exemplo, o educador deve investir na compensação para libertar a criança das pressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade e atuando de modo que possa conduzi-la ao pensamento de alta generalidade, característico do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (GÓES, 2002).

Se o educador estiver trabalhando com crianças cegas, por sua vez, ele pode, além de ensinar a ler com as mãos, que é apenas uma parcela das iniciativas sociais, buscar caminhos alternativos por meio de experiências que se apoiem na cooperação de pessoas videntes, promovendo pela educação vivências significativas da linguagem para que a criança experiencie o mundo visível com ajuda da fala, posto que somente quando a linguagem corresponde a algo vivenciado é que se atribui significado, ocorrendo aí a verdadeira compensação. Nesse processo, a linguagem propicia a formação de conceitos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento generalizante e para a construção de funções psicológicas superiores (GÓES, 2002).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazendo uma perspectiva de educação prospectiva e pautada pelo desenvolvimento cultural, Vygotsky foi considerado um idealista em seu tempo, tendo suas obras proibidas de circular em grande parte devido suas concepções acerca da educação de crianças com deficiência. No entanto, já se tem a compreensão da relevância de sua teoria nesse campo de atuação e também das possibilidades reais de concretizá-la.

O melhor exemplo para ratificar a possibilidade concreta de fundamentação da educação especial pelos fundamentos desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores é o trabalho desenvolvido pelo Instituto de Defectologia de Moscou, documentado pela BBC de Londres em 1963, sob título “As Borboletas de Zagorsk” (BBC TV, 1992). Trata-se de um documentário acerca do trabalho desenvolvido em uma entidade científica que realizava pesquisas em todas as áreas de deficiência e, ao mesmo tempo, desenvolvia métodos de ensino especiais para a educação de deficientes, cujos instrumentos eram adaptados no sentido de preparar as crianças para se comunicar entre si e socialmente.

O processo de avaliação nessa instituição era realizado por uma equipe multiprofissional, cujos objetivos estavam voltados a descobrir formas de superar as deficiências e não apenas identifica-las. Desde a avaliação, o processo de ensino já se fazia presente: enquanto realizavam os testes, os orientadores mediavam a aprendizagem do aluno, corrigindo os erros, oferecendo dicas, mediando e informando como o aluno poderia resolver o problema sem dar a resposta pronta. O Instituto empregava os métodos de ensino de Vygotsky com ênfase na zona do desenvolvimento potencial (FREITAS; RIBEIRO, 2007). Assim, acreditavam que as "crianças com deficiência devem ter todos os sentidos remanescentes permanentemente estimulados de modo a compreender o mundo", conforme documentário (BBC TV, 1992).

REFERÊNCIAS

BBC TV. **As borboletas de Zagorski.** (Documentário). Série Os Transformadores. Direção: Ann Paul. Produção de Michael Dean. Londres. 1992.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação: SEESP, 2001.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014.

CARVALHO, Saulo R; MARTINS, Ligia M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In Marilda G.D. Facci, Marisa M. Meira, Silvana Tuleski (org.). **A exclusão dos "incluídos"**. Uma crítica à patologização e medicalização dos processos educativos. 1 ed. Maringá: UEM, 2011.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, Dec. 2011.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: S.l., 1994.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual 1997.

FREITAS, Josefa Fátima de Sena; RIBEIRO, Nerli Nonato. Princípios educacionais de Vigotski e as Borboletas de Zagorski. **Anais** do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia D.; FONTES, Rejane S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação, Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GÓES, Maria Cecilia R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In Marta K. Oliveira, Teresa C. Rego, Denise T R Souza (org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95-114, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. História del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

CAPÍTULO X

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONCEPÇÃO VYGOTSKYANA DA MEDIAÇÃO

Wuallison Firmino dos Santos
Vanessa Lays Oliveira dos Santos
Marcus Bessa de Menezes

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONCEPÇÃO VYGOTSKYANA DA MEDIAÇÃO

Wuallison Firmino dos Santos
Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – PB
Vanessa Lays Oliveira dos Santos
Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – PB
Marcus Bessa de Menezes
Universidade Federal de Campina Grande
Sumé – PB

RESUMO: Este trabalho buscou realizar um breve levantamento bibliográfico de produções acadêmicas e científicas nas bases de dados do Banco de Teses da Capes, que tratam sobre a educação inclusiva nas aulas de matemática e cujo aporte teórico seja Vygotsky (1896 – 1934). O objetivo foi dialogar com produções acadêmicas e científicas recentes sobre o processo de ensino e aprendizagem que envolve alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), discutindo questões da teoria da mediação de Vygotsky pautadas no livro Teorias de Aprendizagem de Marco Antonio Moreira (1999). Após a leitura dos resumos de alguns trabalhos, foram selecionados três cujos sujeitos da pesquisa eram cegos, autistas e surdos, respectivamente. São eles: Conversando sobre razão e proporção: uma interação entre deficientes visuais, videntes e uma ferramenta falante; Intervenções pedagógicas para a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática: um olhar vygotskyano; Os sentidos do zero: as metáforas nas expressões de alunos surdos e professores de matemáticos. Observou-se que as pesquisas se reafirmam na teoria da mediação de Vygotsky, pois mostram que as interações com os colegas fazem com quer esses alunos consigam aprender de uma forma prática e participativa. A escolha da temática se deu pela relevância que a educação inclusiva tem ganhado nas pesquisas nesses últimos anos, onde se destacam as voltadas para a educação matemática, além da possibilidade de contribuir socialmente, pois, acreditamos que uma educação que preze pela igualdade é um direito de todos.
PALAVRAS CHAVE: Educação Inclusiva, Teoria da mediação, Vygotsky, Educação Matemática.

1- INTRODUÇÃO

Dentro do campo educacional, a literatura voltada para a inserção de pessoas com necessidades especiais tem aumentado consideravelmente, diante das conquistas que esses sujeitos têm alcançado através da legislação brasileira. Nesses últimos anos, os estudos e as pesquisas acadêmicas científicas sobre a educação especial tem ganhado espaço para discussão, de forma gradativamente ampliada.

Nessas produções, diversas teorias da aprendizagem são adotadas como fundamentação teórica, entre elas, a teoria da mediação de Vygotsky (1896 – 1934), onde se destacam aspectos do desenvolvimento cognitivo e suas implicações para a aprendizagem, assim como a busca pela compreensão do ensino para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular, tendo em vista que estes possuem a mesma potencialidade que alunos sem estas necessidades para a aprendizagem, quando são consideradas práticas de ensino que visualizem esses sujeitos socialmente.

Destacamos nessas discussões a literatura voltada para o âmbito da educação matemática que tem seguido um crescimento considerável nas pesquisas para elaboração de teses e dissertações voltadas para o ensino aos alunos com NEE, visando o melhoramento da prática docente diante da educação inclusiva.

Para tanto, serão discutidas questões da teoria da mediação de Vygotsky pautadas no livro *Teorias de Aprendizagem* de Marco Antonio Moreira (1999) objetivando dialogar com produções acadêmicas científicas recentes sobre o processo de ensino e aprendizagem que envolve alunos com NEE. Logo, através da análise de teses e dissertações de autores diversos, propõe-se uma reflexão sobre as concepções de práticas de ensino voltadas para uma sala de aula inclusiva.

A escolha da temática deu-se, inicialmente, pelas discussões no curso de Teorias da aprendizagem ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e, posteriormente, pelos nossos estudos de pesquisa desse mesmo programa dentro da linha de pesquisa Metodologia, Didática e Formação do Professor no ensino de Ciências e Educação Matemática.

A participação dos sujeitos com NEE nas discussões sociais tem crescido consideravelmente. Consequentemente, à medida que ampliam as atividades sociais e culturais, as conquistas alcançadas são fundamentais para a compreensão destes na sala de aula, pois, os insere socialmente, inclusive na escola, lugar onde se compreende que devem ser diminuídas as desigualdades e colocadas em evidência às reflexões quanto às potencialidades dos sujeitos nas mais diversas atividades.

Além disso, observadas as mudanças nas produções sobre a educação inclusiva, é preciso verificar os resultados que estão aparecendo para que haja uma interpretação a partir da realidade da escola atual, buscando compreender as limitações e obstáculos da sala de aula inclusiva, especificamente no que tange ao ensino de matemática.

2- METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e buscou fazer um levantamento bibliográfico de produções acadêmicas nas bases de dados do Banco de Teses da Capes, de domínio público na Plataforma Sucupira, disponibilizado na internet,

utilizando as chaves: educação inclusiva; Vygotsky; teoria da mediação; educação matemática.

Inicialmente não foram definidos os critérios como recorte temporal, natureza (artigos, teses ou dissertações), para seleção dessas produções. A confiabilidade e credibilidade dos materiais encontrados foram pautadas na seriedade da Capes em contribuir com a disponibilidade dessas produções oriundas de programas bem avaliados. Objetivou-se localizar, sem restrições, as produções disponíveis relacionadas à Teoria da mediação de Vygotsky e a prática docente em salas de aulas inclusivas no âmbito da educação matemática.

Como já citado, o crescimento das produções voltadas para essa temática na educação matemática é considerável e esse número é bem expressivo na base de dados da Capes. Por isso, foram selecionadas três pesquisas a partir da leitura dos resumos, direcionados em identificar trabalhos com surdos, cegos e autistas, entendendo que essas necessidades especiais vêm sendo muito pesquisadas no contexto educacional. No quadro abaixo, seguem os trabalhos analisados.

Quadro 1: Relação de produções acadêmicas analisadas

Título	Autor (a)	Natureza	Instituição	Ano
(1) Conversando sobre razão e proporção: uma interação entre deficientes visuais, videntes e uma ferramenta falante	Natália Taíse de Souza	Dissertação	Universidade Anhanguera de São Paulo	2014
(2) Intervenções pedagógicas para a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática: um olhar vygotskyano	Roberta Caetano Fleira	Dissertação	Universidade Anhanguera de São Paulo	2016
(3) Os sentidos do zero: as metáforas nas expressões de alunos surdos e professores de matemática	Fabiane Guimarães Vieira Marcondes	Tese	Universidade Anhanguera de São Paulo	2014

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A análise dos trabalhos escolhidos foi realizada a partir da fundamentação teórica, dos resultados obtidos das produções escolhidas e por meio das reflexões pontuadas por Moreira (1999) em seu livro *Teorias da aprendizagem* sobre a teoria da mediação de Vygotsky, visando compreender a concepção de cada autor sobre a mediação nas aulas de matemática no contexto da inclusão escolar.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os trabalhos analisados buscam uma matemática inclusiva para alunos que fazem parte de grupos que carecem da educação especial e estão em salas de aula regulares, pois, apresentam propostas de ensino que possibilitem inserir esses

alunos nessas salas de aulas regulares, mas que esse “inserir” aconteça verdadeiramente.

O trabalho que envolve deficientes visuais (1) se volta para a investigação de práticas matemáticas que emergem na interação de alunos cegos, baixa visão e videntes, durante a resolução de tarefas que abordam o conteúdo de razão e proporção mediadas por uma ferramenta sonora e tátil (SOUZA, 2014, p. 20).

Essas tarefas foram apresentadas e propostas para os alunos tanto videntes como os com deficiência visual, como um jogo, no qual a ferramenta falante fazia o papel de mediador entre o computador e os jogadores que eram os próprios alunos. Chamaram essa ferramenta de professora Arlete.

A pesquisadora buscou uma forma em que os alunos com deficiência visual interagissem com seus colegas videntes, a partir da realização de tarefas. A investigação procurou entender como esses alunos se ajudavam para resolver essas tarefas e quais eram as práticas emergentes no decorrer da resolução das atividades propostas.

No perpassar dessas atividades foi notável que em algumas vezes eles não mantinham uma comunicação, pois, os alunos resolviam as tarefas sozinhos, se acertassem o computador fazia som de palmas e se errassem fazia som de vaias. Foi a partir dessas observações que eles fizeram as adaptações no designer da ferramenta, algumas nas funções do jogo, outras no teclado, mas sempre priorizando a interação entre os alunos e a autonomia e participação dos alunos com deficiência.

A participação da aluna cega foi indispensável para saber onde essa ferramenta precisava de ajuste, pois a cada tarefa, era elencado o que estava bom e o que necessitava de novas adaptações para que fosse possível o aprendizado em conjunto.

O trabalho (2) também é uma investigação, mas, com um aluno autista, em uma escola regular, em uma turma do nono ano. Esse aluno apresentava problemas de relacionamento com os demais alunos.

A proposta foi investigar e analisar as intervenções pedagógicas que seriam utilizadas em sala de aula e nos atendimentos individuais que possibilitariam o acesso do aluno autista aos conhecimentos matemáticos, tornando-o autônomo e o incluindo na sua sala de aula, juntamente com seus colegas, abordando os conteúdos de produtos notáveis e equações do 2º grau (FLEIRA, 2016, p.15).

Ambos os trabalhos iniciam com um capitulo elencando o público alvo que carecem da educação especial e que fazem parte do trabalho de sua pesquisa, falando dos direitos e das capacidades desse público, sempre em uma perspectiva vygotskyana, pois eles buscam fazer com quer esses alunos se tornem independentes em sala de aula, para que sejam incluídos nesse sistema educacional, e que se tornem capazes de realizar suas atividades com autonomia e confiança em si próprios.

A outra produção (3) buscou investigar como alunos surdos e professores compreendiam os sentidos do zero em seus diferentes contextos, influenciados pelos recursos linguísticos nesse processo.

Sob a perspectiva sociocultural, a autora explica a importância da apropriação dos "recursos linguísticos (linguagem e gestos) como signos que mediam a relação do conhecimento com o ser humano, com o sentido relacionado ao pessoal e significado ao social" (MARCONDES, 2014).

Assim, é perceptível que o surdo através de uma linguagem viso-gestual, consegue se inserir socialmente, ao passo que os significados produzidos por meios visuais, espaciais e motoras permitem a interação.

Nesse trabalho, foram realizadas entrevistas com objetivo de verificar quais concepções os alunos surdos possuíam em relação aos sentidos do zero, e, depois, promoveu-se uma intervenção através da transmissão de vídeos que trabalhavam sobre as ideias do zero. Para análise dos dados coletados foram interpretados os discursos dos surdos inclusos numa sala de aula regular e verificou-se que estes atribuíram significados metafóricos ao zero.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, a autora mostrou interesse nas especificidades da língua, por isso, buscou na teoria da mediação de Vygotsky um aporte teórico consoante ao pensamento de que os signos mediam a relação conhecimento e ser humano (MARCONDES, 2014). Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo não se destoa do contexto social e cultural em que ocorre, antes tem origem e natureza sociais, sendo intrínseca do ser humano (MOREIRA, 1999, p. 109).

Podemos verificar isso, em MARCONDES:

> Ao nosso ver, para elaborar propostas, adequar conteúdos, motivar e avaliar de maneira diferente, é preciso mais do que apenas reconhecer a diversidade: é preciso entender os processos pelos quais diferentes alunos dão sentido aos conceitos que são vivenciados no ambiente escolar. (2014, p.21).

A educação inclusiva vai além de uma adequação administrativa e física. Deve ser compreendida como uma oportunidade para desenvolvimento de uma educação igualitária, onde as relações sociais e culturais numa sala de aula convertam-se em funções mentais. É assim que se dá a mediação, singular do desenvolvimento cognitivo humano.

Essa mediação inclui o uso de instrumentos e signos, e é nesse contexto que a Libras ganha espaço para discussão das interações sociais que são possibilitadas entre os indivíduos e o ambiente, especificamente, quanto à inserção do surdo na escola que compõe a educação inclusiva cujo foco é a interação entre indivíduos com diferentes necessidades, considerando que todo e qualquer aluno pode apresentar uma necessidade educacional durante seu processo de aprendizagem (MAGALHÃES, 2013, p. 78).

Marcondes (2014, p.37) esclarece o interesse de sua pesquisa situando-a numa perspectiva sociocultural e aponta que Vygotsky defende a criação de instrumentos culturais, "procedimentos pedagógicos especiais que se adaptem à estrutura psicológica da criança".

Por isso, a inserção de um intérprete de Libras numa sala de aula inclusiva é uma conquista da comunidade surda no Brasil, pois, permite uma adaptação necessária para valorização da língua de sinais, bem como a da presença desses sujeitos no ambiente escolar.

Percebe-se que Marcondes recorre à teoria da mediação de Vygotsky para entender a importância da linguagem quando assinala que

> As noções de sentido e significado caracterizam as palavras, sendo o significado uniforme e exato num mesmo contexto, e o sentido dinâmico e relacionado às experiências de quem expressa. Ou seja, o significado é social e o sentido é pessoal. (2014, p. 155).

Semelhantemente, Moreira (1999, p. 115) pontua que "o desenvolvimento da linguagem no indivíduo se dá da fala social (linguagem como comunicação) para a fala egocêntrica (linguagem como mediadora de ações) e desta para a fala interna".

Por muito tempo, os surdos não eram aceitos socialmente e já foram submetidos a métodos educativos que visavam fazer esses sujeitos falarem, sendo a linguagem gestual impedida de ser usada, revelando métodos que impediam a formação de uma identidade sociocultural deles, assim como o não entendimento de que a linguagem "é também um instrumento de pensamento" (MARCONDES, 2014, p. 38).

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de inserir alunos em escolas regulares é bem recente, o processo no Brasil começou a partir de 1990. As pressões para incluir pessoas com deficiência em espaços comuns a todos são cada vez mais constantes na sociedade de hoje, porém inserir esses alunos de forma responsável no meio cotidiano das salas de aulas regulares, não é um processo simples, pois precisa ser bem pensado, para que cautelosamente seja colocado em prática. Dessa maneira esses alunos poderão se desenvolver da melhor forma possível.

De acordo com Beyer (2006), os espaços destinados somente a alunos com deficiência tornaram-se espaços de "segregação", ou seja, não vivenciavam situações comuns a todos, não tinham com se desenvolver com circunstâncias que não exigiam deles um maior esforço, tanto para o contexto educacional, como no cenário cotidiano fora desse espaço escolar. Então, torna-se necessário essa convivência e interação nas escolas regulares, para que a troca de experiências possa colaborar para a construção do aprendizado desses alunos.

Quando se trata do aluno cego ou do surdo, fica evidente nas pesquisas que a cegueira ou a surdez não os diminuem, eles só precisam de meios que possam ajudá-los a desenvolver outros sentidos, para que eles possam resolver situações problemas que supram a dificuldade enfrentada pela perda da visão e audição, respectivamente. Esse processo é conhecido como processo compensatório, porém,

não estamos querendo dizer que esses alunos têm uma aprendizagem igual. . É preciso entender que cada um tem o seu tempo.

De acordo com Vygotsky (1997, apud SOUZA, 2014, p.27), o processo compensatório ocorre na lacuna existente entre o defeito e a necessidade fisiológica do órgão afetado. Se o "órgão não pode cumprir sua tarefa, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento dificultado por esse órgão".

O tato, por exemplo, é importantíssimo para alunos que não enxergam, pois eles leem com as mãos, esse sentido se desenvolve de uma forma peculiar com os deficientes visuais, é incrível como se locomovem e tem noção do espaço quando já é familiarizado com o ambiente, o que não ocorre com nós, videntes. Quando fechamos nossos olhos, nos sentimos perdidos e assustados, às vezes uma sensação de sufocamento, o que acreditamos que não acontece com os cegos, pois eles enxergam o mundo de uma forma diferente da nossa.

> O deficiente visual pode descobrir o mundo ao seu redor fazendo uso de outros sistemas sensoriais e também de ferramentas que servem para auxiliá-lo nessa descoberta. Essas ferramentas são mediadoras da relação do deficiente visual com o mundo. (SOUZA, 2014, p. 28)

Segundo Marcondes (2014, p. 36) o processo compensatórios para os surdos "é uma linguagem diferente: Libras, uma língua visoespacial".

De acordo com Moreira (1999), sobre a teoria de mediação de Vygotsky, ele defende que o aprendizado do homem não é algo direto, mas tudo é conjunto de uma mediação feita através de instrumentos e signos, onde, o primeiro é usado para fazer alguma coisa e este último para ter um significado para outra coisa ou situação, é uma lembrança do que precisa ser feito. São transformadores do desenvolvimento humano, enquanto os instrumentos ampliam a capacidade humana para determinadas ações os signos atuam na formação das funções psicológicas do indivíduo.

As pessoas aprendem umas com as outras e depois internalizam os conceitos aprendidos em grupos, e pensando assim, esses professores tentaram fazer com que a interação entre os colegas de sala pudessem melhorar e ajudar a desenvolver instrumentos e ferramentas que possibilitassem a mediação dos conteúdos matemáticos para esse público diferenciado que precisa de uma atenção específica.

De acordo com Oliveira (2002, *apud* SOUZA, 2014, p. 29), "o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza". Levando isso para realidade da sala de aula, cabe a cada um de nós, professores, utilizar o melhor instrumento possa ajudar a desenvolver da melhor forma possível o aprendizado dos nossos alunos, em especial, aqueles que mais precisam de dedicação e atenção, independente do contexto em que estejam inseridos.

Observou-se também que as pesquisas se reafirmam na teoria da mediação de Vygotsky, pois, mostram que as interações com os colegas fazem com que esses alunos consigam aprender de uma forma prática e participativa. Dessa maneira

existe a verdadeira inclusão no sistema educacional. Essa interação social é o caminho para o desenvolvimento daqueles que precisam de uma atenção especial por parte da comunidade escolar.

Mesmo com os aumentos de trabalhos voltados para essa temática, principalmente em matemática, é necessário continuar o desenvolvimento de pesquisas nesse foco, cabendo a nós, educadores, procurarmos sempre trabalhar da melhor forma possível, observando nossos alunos com um olhar direcionado a prática de que a diferença precisa ser trabalhada em sala de aula.

Muitos alunos com necessidades especiais são simplesmente invisíveis em muitas salas regulares do nosso sistema educacional. É preciso sensibilizar nossos professores para despertar um interesse em conjunto, onde possamos ajudar esses alunos a se prepararem para o meio social, contribuindo para serem autônomos.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação de alunos: com necessidades educacionais especiais**. / Hugo Otto Beyer. - Porto Alegre: Mediação, 2.ed.2006. 128 p.

FLEIRA, R. C. **Intervenções pedagógicas para a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática**: um olhar vygotskyano. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Coordenadoria de Pós-graduação, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016.

MAGALHÃES, F. G. de L. **O Papel do Intérprete de LIBRAS na Sala de Aula Inclusiva**. Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098, Centro de Ensino Superior de São Gotardo, Número VII, p. 73-86, jan-jun 2013.

MARCONDES, F. G. V. **Os sentidos do zero**: as metáforas nas expressões de alunos surdos e professores de matemática. 2014. 256 f. Tese (Doutorado) – Coordenadoria de Pós-graduação, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOREIRA, M. A. **A teoria da mediação de Vygotsky**. In:_____.Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999, p. 109-122.

SOUZA, N. T. de. **Conversando sobre razão e proporção:** uma interação entre deficientes visuais, videntes e uma ferramenta falante. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Coordenadoria de Pós-graduação, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

ABSTRACT: This work sought to carry out a brief bibliographic survey of academic and scientific productions in the databases of the Capes Thesis Bank, which deal with

inclusive education in mathematics classes and whose theoretical contribution is Vygotsky (1896 - 1934). The objective was to dialogue with recent academic and scientific productions about the process of teaching and learning that involves students with Special Educational Needs (NEE), discussing issues of Vygotsky's theory of mediation based on the book Theories of Learning by Marco Antonio Moreira (1999). After reading the abstracts of some papers, three were selected whose subjects were blind, autistic and deaf, respectively. They are: Talking about reason and proportion: an interaction between the visually impaired, the visionaries and a talking tool; Pedagogical interventions for the inclusion of an autistic student in mathematics classes: a Vygotskyan look; The senses of the zero: the metaphors in the expressions of deaf students and teachers of mathematicians. It was observed that the researches are reaffirmed in Vygotsky's theory of mediation, since they show that the interactions with the colleagues do with whether these students are able to learn in a practical and participative way. The choice of the theme was due to the relevance that inclusive education has gained in the researches in recent years, in which those that focus on mathematics education are highlighted, as well as the possibility of contributing socially, because we believe that an education that values equality is a right of all.
KEYWORDS: Inclusive Education, Theory of Mediation, Vygotsky, Mathematics Education.

CAPÍTULO XI

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE PROFISSIONAL E CURRICULAR

Renan Belém da Silva
Osias Raimundo da Silva Junior
Carlos Augusto Batista Sena
Vycttor Mateus de Melo Alves da Silva
Rebeka Rayane Araujo de Lima

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE PROFISSIONAL E CURRICULAR

Renan Belém da Silva
Universidade Federal de Pernambuco,
Recife – Pernambuco
Osias Raimundo da Silva Junior
Universidade Federal de Pernambuco,
Recife – Pernambuco
Carlos Augusto Batista Sena
Universidade Federal de Pernambuco,
Recife – Pernambuco
Vycttor Mateus de Melo Alves da Silva
Universidade Federal de Pernambuco,
Recife – Pernambuco
Rebeka Rayane Araujo de Lima
Universidade Federal de Pernambuco,
Recife – Pernambuco

RESUMO: O desenvolvimento da sociedade contemporânea é um reflexo da globalização e é visto em diversas esferas, incluindo a educação. Há muitas pesquisas sobre educação básica, mas ainda há lacunas que devem ser atendidas, como a falta de apoio para graduados de cursos de graduação. É preciso que se repense a elaboração de estratégias que implementem a comunicação professor-aluno, sendo assim, a presente pesquisa objetivou expressar as principais dificuldades enfrentadas por professores, identificando a falta de respaldo teórico referente à educação inclusiva por parte das universidades, sobretudo nas licenciaturas. Para a pesquisa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica exploratória seguida de entrevista semiestruturada, onde se buscou realizar uma análise dos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de duas universidades federais de Pernambuco, onde se enfatizou mais especificamente uma abordagem no ensino para surdos. As pesquisas bibliográficas foram fundamentadas em artigos e revistas disponíveis no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos CAPES/MEC relacionadas à educação especial. Com as respostas da entrevista, os professores transpareceram a carência de uma educação de qualidade na graduação voltada para o ensino especial e o reflexo negativo na atuação em sala quando se trata do ensino para o aluno surdo, que enfrenta desafios ainda maiores com a falta de intérpretes em sala. Desse modo é possível afirmar que a educação possui dificuldades para suprir a demanda de alunos deficientes que cresce a cada ano.
PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, Graduação, Surdos.

1- INTRODUÇÃO

Com o fenômeno da globalização na sociedade contemporânea, ao longo das últimas décadas, evidencia-se uma transformação em vários âmbitos do

desenvolvimento humano e isto reflete também no contexto educacional já que existe uma demanda muito grande relacionada à educação inclusiva, sendo necessário novas pesquisas à cerca desta temática, pois discussões e reflexões sobre tal assunto estão sendo cada vez mais constantes e isso é observado em vários eventos relacionados, assim como também no meio acadêmico.

Por tanto, se faz necessário um repensar nas práticas pedagógicas na graduação voltadas para a educação inclusiva, mais essencialmente nos cursos de licenciatura, dando-lhes uma base mais sólida de conhecimentos apropriados para lecionarem com alunos que necessitem de algum acompanhamento especial. Porque como afirma Kishimoto (1996 aput CAMPOS, 2003, p. 47) "o professor deve rever a utilização de propostas pedagógicas passando a adotar em sua prática aquelas que atuem nos componentes internos da aprendizagem, já que estes não podem ser ignorados quando o objetivo é a apropriação de conhecimentos por parte do aluno". E isso tem que ocorrer existindo ou não docentes com deficiência em sala.

Dessa forma, foram coletados dados referentes à graduação de licenciados que atuam em escolas públicas e privadas, buscando-se apresentar os possíveis déficits na educação, especificamente a educação de alunos surdos, onde as perguntas pretenderam verificar se há o suporte recebido na graduação necessário para atuação em sala, além de verificar se os professores utilizam metodologias capazes de alcançar esses alunos com necessidades especiais, como por exemplo a apropriação da figura do intérprete como facilitador do translado de informações.

A pesquisa atentou também aos perfis curriculares da licenciatura do campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco, objetivando-se analisar se há disciplinas especificas para o ensino especial, e se o período que tal disciplina está sendo ofertada é adequado para um graduando em licenciatura.

Diante do sobreposto sabe-se que é necessária uma reflexão sobre as normas da legislação para com a educação especial, como expressa o Ministério da Educação que assegura aos alunos com necessidades especiais recursos necessários para que estes possam se desenvolver a partir de uma assistência individualizada; assim como também descreve a formação necessária do professor capaz de lidar com tais estudantes de forma especializada (BRASIL, 1996).

Com isso, é fundamental que desde a graduação sejam exercitadas habilidades que facilitem a abordagem e comunicação com os alunos que possuem deficiência auditiva. Neste sentido a revisão do calendário acadêmico se faz necessário, pois segundo Carvalho (2002), tornar a educação algo universal e igualitária, é um meio de expressar as necessidades mais básicas de conhecimento aos alunos com deficiências especiais, como forma de garantir a igualdade de acesso à educação para todo este público, integrando-o ao sistema educativo.

Considerando-se a relevância da temática para que se tenha uma educação de caráter inclusivo e igualitário, é importante que se explicite a necessidade de um ensino que busque desenvolver um olhar crítico nos alunos de graduação acerca da educação inclusiva. Além disso a pesquisa nas escolas tenta mostrar, através de entrevista semiestruturada com os professores, as dificuldades enfrentadas por eles

quando se deparam com alunos com deficiência auditiva, assim como também a dificuldade enfrentada pelos alunos, diante da falta de intérpretes em classe ou qualquer outro artifício que venha proporcionar suporte às metodologias de caráter inclusivo.

2- METODOLOGIAS

Além de pesquisas bibliográficas em artigos e revistas disponíveis no Google Acadêmico e no portal de periódicos CAPES/MEC relacionados à temática em questão, o presente trabalho foi elaborado a partir de entrevista semiestruturada, direcionada a dezessete licenciados, incluindo três escolas, sendo uma do ensino privado e duas do ensino público; visando uma diagnose dos possíveis déficits que tiveram na graduação, o que implicaria numa maior dificuldade em alcançar os alunos surdos em sala. Este tipo de pesquisa se torna apropriado no momento em que se pode modificar as perguntas pré-estabelecidas, dependendo do decorrer da entrevista. Fazendo-se necessário uma análise do suporte dado em relação à educação inclusiva por estes docentes.

A referente entrevista serviu para direcionar os professores que já lecionam no sentido de refletir nos recursos adequados para uma atuação de caráter inclusivo. Sendo assim, percebeu-se a importância de se acrescentar uma análise dos perfis curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Segundo a entrevista aplicada a dezessete professores, sendo que onze ministram aulas regularmente em escola pública, enquanto que seis em escolas privadas, apenas três afirmaram ter recebido suporte eficaz para lidar com alunos surdos e apenas um desses três teve em sala um aluno surdo. Os outros catorze entrevistados afirmaram não haver recebido apoio adequado na graduação para lecionar para surdos, afirmando que as aulas nas universidades relacionadas à educação inclusiva não se consolidaram enquanto uma disciplina, ficando tal abordagem restrita a debates dentro dos conteúdos da área da educação. E tais abordagens se limitavam ao ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), sem a devida atenção aos outros segmentos que caracterizam alunos com necessidades especiais, tais como deficiência visual, motora e cognitiva.

Ao que parece, tudo que se deve saber, no meio educacional para formação superior, sobre inclusão, resume-se apenas ao aprendizado de LIBRAS. Tal cenário apresenta a defasagem dos cursos de licenciatura, no sentido de preparar os graduandos para uma atuação inclusiva; sentindo- se o professor obrigado a buscar uma educação continuada para suprir tal carência de respaldo teórico suficiente para contemplar os alunos com limitações no aprendizado. Deve-se ter em mente

que as condições que levam os indivíduos a serem ditos alunos especiais são as mais variadas; sendo, portanto, um ponto a se pensar com clareza quando na formação de docentes que vão lidar com este público.

Vale ressaltar que nove destes catorze licenciados, mesmo sem domínio de como atuar em sala com alunos surdos, já passaram pela experiência. Isto demonstra a urgência em se ter uma formação pensada na inclusão, o que iria proporcionar uma melhor atuação do profissional, pois sabe-se que a escola tem a obrigação de se ajustar aos alunos, independentemente das suas necessidades, no sentido de assistir às diversidades destes (SILVA; RIBEIRO, 2017).

No geral, dez entre os dezessete licenciados já passaram ou estão passando pela experiência de dar aulas para deficientes auditivos/surdos. Destes dez professores seis afirmam não se sentir à vontade lecionando para surdos, os outros quatro se sentem à vontade, desde que haja intérprete integral nas aulas; oito desses dez professores tiveram em sala um intérprete para auxiliar os alunos durante a aula, enquanto um afirma que o intérprete atuou apenas por um trimestre e outro disse nunca ter tido em sala um intérprete para auxiliar.

A última pergunta da entrevista foi se o docente acredita que o processo de ensino aprendizagem se realizou de forma plena em suas vivências. Quatro deles afirmaram que o ensino foi comprometido e assim não foi possível haver aprendizagem; outros quatro acreditam ter conseguido fazer o aluno absorver algo do assunto, e que eles (professores) tiveram que mudar o jeito de agir em sala, o que foi desafiador. Apenas dois desses dez professores afirmaram que o processo de ensino aprendizagem foi realmente alcançado.

Este desafio se torna um tanto pertinente, se constituindo numa intencionalidade da educação em constante transformação, onde o professor é obrigado a adequar-se a todas as peculiaridades de seus alunos, conhecendo-os e fazendo com que haja aproximação professor- aluno, tendo-se na figura do professor o mediador capaz de oferecer as ferramentas e os métodos suficientes para que o aprendizado ocorra.

O papel do professor se torna cada vez mais preenchido de responsabilidades diversas, principalmente quando este lida com alunos ditos especiais. Cabe ao professor conduzir o desenvolvimento de estratégias didáticas que insiram tais alunos na formação do conhecimento.

Espera-se, desse modo, que as universidades possam aprimorar o processo de ensino- aprendizagem através da experimentação, por parte de seus professores em formação, favorecendo o contato destes com a realidade das escolas, com as diferentes situações que envolvam crianças e adolescentes com necessidades especiais, inclusive as que se encontram com dificuldades de aprender não apenas por motivos de diagnóstico médico, mas também as que vivem em condições sociais adversas.

Vê-se, desse modo, que para se atingir a excelência como professor não basta apenas dar aula, pois o mesmo deve entender o contexto no qual seus alunos estão inseridos e buscar maneiras de atuar em sala provocando-os para que eles interajam e assim permaneçam ativos durante toda a aula, fazendo parte das transformações

típicas de um processo de globalização onde se tem uma adequação dos padrões sociais, culturais e sobretudo educacionais.

E sabe-se, desse modo que tais transformações sociais ocorridas exigiram uma mudança no ensino regular que pudesse gerar subsídios para suprir a demanda existente; onde percebe-se que o foco da problemática deixa de ser o aluno e passa a ser o ensino e a escola, as formas de ensinar, as condições de aprendizagem. Tendo-se na escola a obrigação de se ajustar aos alunos, independentemente das suas necessidades, no sentido de assistir às diversidades destes (SILVA; RIBEIRO, 2017).

Dessa forma, pode-se afirmar que desde o processo de formação até a atuação em sala há lacunas que comprometem a aprendizagem dos alunos/professores em relação à educação inclusiva. Ao se analisar os perfis curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), nota-se que a única matéria voltada para a educação especial limita-se apenas ao ensino de libras e tais disciplinas estão sugeridas para os últimos períodos da graduação, porém muitos dos licenciandos atuam em escolas aplicando os conhecimentos que adquiriram em outras disciplinas do currículo que não lidam especificamente com educação inclusiva, podendo assim encontrar em sala alunos com surdez e não saber lidar diante da eventual situação.

Além da falta de aptidão dos professores em lecionar para alunos surdos, existem as falhas dos currículos das instituições de ensino superior neste sentido, assumindo a responsabilidade no que se refere à orientações necessárias para uma abordagem inclusiva. Dessa forma, vê-se que “diante desse quadro, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo- se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante” (SANT'ANA, 2005, p. 228).

4- CONCLUSÃO

Diante do que se observou, a maioria dos professores entrevistados tiveram alunos surdos, mesmo que estes não tenham recebido um suporte adequado para intervenção em uma classe com tais alunos. Evidenciando-se, dessa forma, a necessidade de ofertas de mais disciplinas relacionadas à educação inclusiva nos cursos de graduação, sendo esta iniciativa necessária para que ainda nos cursos superiores os alunos possam encontrar respaldo teórico suficiente para intervenções em salas com alunos ditos especiais.

Desse modo, como foi visto ao comparar os perfis curriculares da universidade federal de Pernambuco e da Universidade Federal Rural de Pernambuco, o suporte dado aos graduandos é mínimo, se restringe apenas a uma disciplina voltada para o ensino especial, mais especificamente o ensino para alunos surdos, que é recomendada apenas ao final da graduação. Este fato se torna um

tanto preocupante, já que mesmo durante a graduação o licenciando se depara com disciplinas que o faz atuar em escolas, podendo assim ser surpreendido com casos de necessidades especiais em qualquer momento da sua graduação.

Segundo a entrevista, apenas uma pequena parcela dos professores entrevistados afirmaram ter recebido na graduação um suporte adequado para atuar com o público surdo. Com isto, torna-se fundamental que as universidades disponibilizem disciplinas não apenas com uma matéria que ensine Libras, mas também desenvolvendo formas de atuar quando diante de um aluno com as mais diversas dificuldades, inclusive deficiência auditiva, para que assim possa ser diminuída a dificuldade na comunicação entre professor e aluno. Com tais aprimoramentos, nos perfis curriculares, poderá ser notório mudanças na atuação de professores diante da problemática, além de favorecer a compreensão do processo de inclusão para estes alunos.

Outra forma de facilitar a passagem do conhecimento do professor para o aluno está na figura do intérprete, de acordo com os professores entrevistados. A maioria dos professores que tiveram alunos surdos em sala tinham o suporte de intérpretes em suas aulas, porém ainda há escolas que possuem esta carência. Os professores evidenciaram a importância do intérprete em sala para o processo de ensino aprendizagem, pois com este suporte em sala, estes afirmam ficar mais à vontade para lecionar.

O intérprete, na verdade, deveria ser um profissional que pudesse atuar em situações especiais, ficando o âmbito escolar sob a responsabilidade das qualificações do professor que fosse capaz de desenvolver metodologias inovadoras que englobassem a participação de todos, independentemente das suas condições e limitações de aprendizagem. O que se observou nesta pesquisa deixa evidente o quanto as universidades ainda caminham a passos lentos em relação à preparação de professores com capacidade suficiente para lecionar sob uma perspectiva inclusiva, tendo-se em consideração o currículo que apresenta escassez de disciplinas voltadas para tal finalidade. O que parece é que os cursos de formação de professores priorizam apenas a educação para surdos, esquecendo-se de outras causas de exclusão, como se pode ver na aplicação do curso de LIBRAS, como uma forma de restringir a demanda existente, e ainda assim, os conteúdos sobre educação para surdos são bastante limitados.

A estrutura curricular nas universidades não proporcionam uma melhor formação para atuação em educação inclusiva, e pode-se perceber que esta é uma questão um tanto conflitante, pois o que se constata no cenário educacional é uma demanda bastante crescente do público com necessidades especiais, sendo necessário uma adequação dos currículos de graduação. Durante a formação se faz apropriado o contato com a realidade social, onde se pode experimentar o fazer pedagógico em suas variadas abordagens inclusivas.

Em se tratando de alunos com necessidades especiais, a atenção neste aspecto deve ser bastante pertinente, indo além do que se possa imaginar, uma vez que várias são as peculiaridades de cada aluno especial, entendendo-se que todos são diferentes em vários sentidos. Desse modo, o que se pretendeu abordar aqui

neste ensaio foi à compreensão dos profissionais da educação na necessidade de se aperfeiçoarem para o favorecimento desse público em franca expansão; de modo que os professores em formação possam ser preparados com respaldo teórico suficiente para exercerem suas funções de educador e professor mediador do processo de ensino-aprendizagem, sem deixar de lado o caráter inclusivo de suas abordagens pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de Dezembro, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

CAMPOS, L. M. L. **A Produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem**, p. 47, 2003. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34273447/aproducaodejogos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1507218036&Signature=N%2BzJ4eKv3cUmWvI03rcI5%2BMVlxI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_PRODUCAO_DE_JOGOS_DIDATICOS_PARA_O_ ENS.pdf

CARVALHO, R. E. **Uma Promessa de Futuro: Aprendizagem para Todos e por Toda a Vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva: Concepções De Professores e Diretores**. v. 10, n. 2, p. 227-234. mai./ago., 2005. Maringá - PR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf

SILVA, R.M; RIBEIRO, L.L. **Permanência do Modelo Médico nos Discursos dos Professores da Educação Especial**. Rev. Educação, Artes e Inclusão. Vol.13, nº1, jan/abr. 2017, p. 141- 166. Disponível em: file:///C:/Users/dell/Downloads/9378-31534-1-PB.pdf

ABSTRACT: The development of contemporary society is a reflection of globalization and it is seen in many spheres, including education. There are many researches on basic education, but there are still gaps that must be met, such as the lack of support for graduates of undergraduate courses. It is necessary to rethink the elaboration of strategies that implement teacher-student communication, and thus, the present research aimed to express the main difficulties faced by teachers, identifying the lack of theoretical support regarding inclusive education by universities, especially in undergraduate programs. For the research, an exploratory bibliographic research was carried out followed by a semistructured interview, where it was sought to conduct an analysis of the curricula of the undergraduate courses in Biological Sciences of two federal universities of Pernambuco, where a deaf education approach was more

specifically emphasized. Bibliographical research was based on articles and journals available in Google Scholar and in the Portal of CAPES / MEC Periodicals related to special education. With the answers of the interview, the teachers showed the lack of quality education in undergraduate special education and the negative reflection in classroom performance when it comes to teaching for the deaf student, who faces even greater challenges with the lack of interpreters in the room. In this way it is possible to affirm that education has difficulties to supply the demand of disabled students that grows each year.
KEYWORDS: Inclusive education, Undergraduate, Deaf.

CAPÍTULO XII

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO GRUPO AGITAÇÃO RIO PRETO: ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE EM AMBIENTES PROPÍCIOS AO LAZER E À EDUCAÇÃO

Maria Fernanda Sanchez Maturana
Vagner Sérgio Custódio
Vanessa Cristina Sossai Camilo
Fátima Elisabeth Denari

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO GRUPO AGITAÇÃO RIO PRETO: ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE EM AMBIENTES PROPÍCIOS AO LAZER E À EDUCAÇÃO

Maria Fernanda Sanchez Maturana
Universidade Estadual Paulista
Araraquara- São Paulo
Vagner Sérgio Custódio
Universidade Estadual Paulista
Araraquara- São Paulo
Vanessa Cristina Sossai Camilo
Universidade Estadual Paulista
Araraquara- São Paulo
Fátima Elisabeth Denari
Universidade Federal de São Carlos
São Carlos – São Paulo

RESUMO: A Educação inclusiva deve ser pensada em uma visão ampla incluindo o ambiente escolar e os demais ambientes de ensino, sejam eles formais ou não formais nos quais, devem independente da circunstância agregar informação e conhecimento às pessoas visto que, a igualdade, a acessibilidade e a inclusão são direitos primordiais para o convívio em sociedade das pessoas com deficiência física.Nos últimos anos isso começou a mudar e seguindo uma tendência mundial, a educação inclusiva começou a ser pensada com mais planejamento dentre as políticas públicas. Entretanto, na prática, a realidade atual ainda não é o suficiente para que essas pessoas possam estar incluídas na sociedade de fato. Esse princípio faz com que grupos de pessoas com deficiência física busquem outras formas de aprendizado enquadrando-se em uma educação não formal. Essa evidência é encontrada no grupo Agitação Rio Preto no qual, os participantes escolhem locais que denominam como acessíveis e passíveis de utilização para pessoas que fazem o uso da cadeira de rodas para os encontros atrelando o divertimento à aprendizagem. Desta forma, essa pesquisa visa analisar a acessibilidade de locais públicos que o Grupo Agitação Rio Preto frequenta. Para se chegar aos resultados aplicou-se um questionário on line com a organizadora do grupo, os dados foram contabilizados e posteriormente analisados qualitativamente. Os resultados obtidos foram positivos e surpreendentes nos quais, considerou-se que as discussões nos encontros quanto aos locais considerados acessíveis são assertivos.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação. Lazer.

1- INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva deve ser pensada em uma visão ampla incluindo o ambiente escolar e os demais ambientes de ensino, sejam eles formais ou não formais nos quais, devem independente da circunstância agregar informação e conhecimento às pessoas visto que, a igualdade, a acessibilidade e a inclusão são

direitos primordiais para o convívio em sociedade das pessoas com deficiência física.

Esses três fatores, cada um com sua particularidade, garantem a eqüidade e a equiparação de oportunidades no exercício da cidadania porém, a educação direcionada a esse público em específico historicamente nunca obteve sua atenção devida no governo brasileiro. Nos últimos anos isso começou a mudar e seguindo uma tendência mundial, a educação inclusiva começou a ser pensada com mais planejamento dentre as políticas públicas. Entretanto, na prática, a realidade atual ainda não é o suficiente para que essas pessoas possam estar incluídas na sociedade de fato. Esse princípio faz com que grupos de pessoas com deficiência física busquem outras formas de aprendizado enquadrando-se em uma educação não formal.

Essa evidência é encontrada no grupo Agitação Rio Preto que é parte integrante da rede social Facebook, aplicativo útil para a comunicação do grupo e o agendamento de encontros na cidade de São José do Rio Preto interior do Estado de São Paulo. Esse grupo possuí mais de 400 pessoas com deficiência física. Esses encontros são realizados em locais propícios ao lazer no qual, a educação não formal é desenvolvida através de atividades lúdicas. Os participantes escolhem locais que denominam como acessíveis e passíveis de utilização para pessoas que fazem o uso da cadeira de rodas atrelando o divertimento à aprendizagem.

A temática do lazer segundo Melo (2003) é pouco evidenciada nos estudos de acessibilidade e geralmente este fator é deixado em segundo plano, visto que, outros elementos são considerados mais fundamentais nas políticas de inclusão, como a educação porém, a necessidade do entretenimento é de suma importância para a qualidade de vida física e mental das pessoas (DUMAZEDIER, 1976).

O lazer e a sua importância para a qualidade de vida é algo evidente no Agitação Rio Preto no qual, esses encontros conseguem realizar discussões relacionadas a deficiência física de uma maneira inusual. Os temas educativos não fazem com que o lazer seja deixado de lado devido à consciência que o grupo possuí quanto a importância de tal fator. Desta forma, os dois conceitos conseguem ser atrelados alcançando os objetivos almejados. Um dos temas indispensáveis do grupo é o de elencar locais acessíveis para serem visitados na cidade propícios ao lazer familiar e também à realização dos encontros. Desta forma, esses locais devem ser acessíveis para que eles consigam realizar as duas atividades de maneira inequívoca.

Algumas propostas educacionais garantem uma aproximação física das pessoas com deficiência física em sociedade porém, na maioria das vezes essa aproximação é apenas geográfica para que aspectos legais sejam cumpridos. Por outro lado, as pessoas com deficiência física ainda crescem com o estigma presente no ambiente escolar no qual, a educação acaba não sendo inclusiva como em teoria. Além de que, fatores que não fazem parte das prioridades das propostas governamentais tendem a serem ainda menos inclusivas e acessíveis assim como os ambientes relacionados ao lazer.

Neste sentido, o grupo Agitação Rio Preto consegue direcionar suas rodas de conversa para assuntos que são específicos das pessoas que possuem deficiência

física, algo que é pouco discutido em salas de aula ou no ambiente social. Apesar do grupo ser constituído por pessoas de diferentes idades, a união de informações é uma maneira de evidenciar em específico as dificuldades que esse grupo de pessoas possuem em comum. Desta forma, a acessibilidade seria essencial para a autonomia dessas pessoas de irem até esses locais sem a necessidade de um acompanhante que não tenha deficiência física e que não se enquadrará aos assuntos discutidos.

Desta forma, essa pesquisa visa analisar a acessibilidade de locais públicos que o Grupo Agitação Rio Preto frequenta. A hipótese é de que os locais propícios ao lazer possuem menos possibilidade de serem inclusivos por ser um tópico tratado como secundário nos planos governamentais.

2- A ACESSIBILIDADE E O LAZER

Para uma sociedade se tornar inclusiva os direitos fundamentais das pessoas com deficiência física são indispensáveis. Entretanto, na sociedade individualista atual não convêm às pessoas incluir ao outro, e as mesmas não as reconhecem como livres e iguais com relação a exercer a cidadania.

A falta de acessibilidade, principalmente em ambientes de lazer, é o resultado da falta de informação e da mentalidade singela e errônea da sociedade que, ainda não enxerga pessoas em cadeiras de rodas como pessoas capazes de exercerem o lazer. Esse pensamento equivocado e antigo da população é o grande causador das dificuldades das pessoas com deficiência física. A acessibilidade depende diretamente da inserção ou alteração de equipamentos em espaços físicos que, essencialmente dependem das pessoas motivadas para tal. Ou seja, a falta de interesse e de entendimento da população com os deficientes físicos não as tornam propícias para modificarem ou criarem locais acessíveis (MATURANA, 2015).

Outra situação importante e comum é a funcionalidade das adaptações, pois, de que adianta ter acessibilidade e adaptação se essa adaptação não for útil para as pessoas? Portanto, se faz necessário que os indivíduos com deficiência física sejam sujeitos participantes da elaboração e desenvolvimento dos recursos de acessibilidade. Isso é fundamental para que não seja realizada a adaptação "politicamente correta", ou seja, aquela que existe somente para cumprimento de lei ou norma, mas na verdade possui sérios problemas para sua efetiva utilização. Além de que, em ambientes para lazer, o fato de acharem que não são ambientes propícios para as pessoas com deficiência física, faz com que, nem mesmo o que é exigido em lei seja realizado, também pelo fato de não haver muita fiscalização (MATURANA, 2015).

Neste contexto, é válido lembrar que a luta por acessibilidade e inclusão envolve todo um processo histórico no Brasil:

> É somente a partir de meados do século XX que ocorre a guinada, trazida, em especial, pelos novos movimentos sociais, que vincula os movimentos pela inclusão ao direito à diferença [...] isso é uma grande e problemática novidade, pois a afirmação da diferença até então tinha mais afinidade

> com ações e ideais conservadores que mantêm desigualdades e exclusões, e anulam ou restringem as possibilidades de relações políticas e sociais democráticas (KAUCHAKJE, 2003, p.67).

Ao longo dos anos, muitas organizações sem objetivos políticos foram criadas com o propósito de arrecadação de verbas para promover o entretenimento das pessoas associadas, e as principais delas promoviam a prática do esporte adaptado. Esses foram os primeiros avanços no âmbito do lazer para as pessoas com deficiência. São exemplos dessas organizações: a Associação Brasileira de Deficientes Físicos (Abradef); Clube do Otimismo; Clube dos Paraplégicos de São Paulo; e a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCDD). Neste contexto, relata-se que a popularização de organizações e de encontros de pessoas com deficiência teve seu ápice no 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes que ocorreu em Brasília no ano de 1980 (MARTINS, 2010).

Outros aspectos legais foram importantes dentro do Brasil, como o Decreto nº 5.296, sancionado no dia 2 de dezembro de 2004, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que, regulamentou as Leis federais nº 10.048 e 10.098. Essas leis são direcionadas à acessibilidade referente às pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Essa lei foi promulgada com o intuito de promover a cidadania efetiva englobando de forma ampla dos direitos humanos.

> A regulamentação dessas Leis representou um passo decisivo para a cidadania das crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência ou mobilidade reduzida, pois traçou os caminhos para a efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência fazendo com que a escola, a saúde, o trabalho, o lazer, o turismo e o acesso à cultura sejam elementos presentes na vida destas pessoas (MARTINS, 2010, p. 102).

Entretanto, sabe-se que a lei disposta não atinge todos os objetivos explanados, visto que, o Estado criou a lei, porém não promove ações permanentes para que ela seja cumprida. A acessibilidade ainda hoje é precária em diversos meios sociais, a fiscalização errônea ou quase inexistente, faz com que, a sociedade não se sinta pressionada a modificar-se.

O estigma que envolve a deficiência acaba os tornando excluídos de elementos que envolvam o prazer. Em muitos casos, as pessoas os enxergam apenas como pessoas restritas as suas deficiências, como se não quisessem ou não tivessem tempo para se preocuparem com outros fatores. E a própria incorporação do estigma tornam as pessoas com deficiência física sem motivação a realizá-las. Encontra-se nesta análise um duplo tabu: a deficiência física e o direito ao lazer. Relata-se que o lazer é um fator que também já foi muito estigmatizado pela sociedade. Até hoje, a concepção de lazer está associada à ociosidade e ao tempo livre. Entretanto, muitos discorrem a ideia de que esse tempo é desnecessário, e que só acontece por pessoas desocupadas.

A necessidade do entretenimento já foi comprovada cientificamente, mas, geralmente este fator é deixado em último plano, visto que, elementos são considerados mais fundamentais.

Segundo Dumazedier (1976, p.34) o lazer pode ser entendido como o: “conjunto de atividades desenvolvidas pelos indivíduos seja para descanso, seja para divertimento, seja para seu desenvolvimento pessoal e social, após cumpridas suas obrigações profissionais, familiares e sociais.” (DUMAZEDIER, 1976, p. 34).

É válido desta forma, discorrer sobre os aspectos históricos e evolutivos do lazer. O lazer, no campo científico, pouco teve importância nos tempos remotos. Os estudos mais aprofundados iniciaram-se recentemente na vida moderna, em que sentiu-se a necessidade de momentos de relaxamento e descanso, visto que, o cotidiano urbano acelerado estava começando a prejudicar a vida física e psicológica das pessoas (CAMARGO, 1986).

Entretanto, nem sempre pensou-se assim. Poucas civilizações percebiam a importância desses estudos para a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Tem-se relatos de que, apenas a Grécia Antiga, valorizava-se o tempo livre e defendia-se o lazer. Esse tempo era considerado como social, para a realização de atividades no período de não-trabalho e era denominado por “scholé” (DUMAZEDIER, 1976).

Entretanto, na Grécia Antiga, nem todos os grupos tinham o direito de usufruírem deste lazer, principalmente porque não tinham o direito ao tempo livre, como os escravos. Compara-se desta forma, essa época com os tempos de hoje, pois, essa segregação de grupos, mesmo que subjetivamente, ainda acontece, no qual, de forma implícita, grupos desviantes e estigmatizados são impedidos de participarem do contato social, pois, pela exclusão os tornam desmotivados e intimidados de participarem deste tempo social.

O grupo Agitação Rio Preto indiretamente pode ser visto como um grupo que se uni entre pessoas que possuem deficiência para tentar fugir do estigma que os envolvem em sociedade no qual, usam de experiências, informações e educação para se fortalecerem e possuírem uma boa qualidade de vida.

No Brasil, a industrialização e consequentemente os ganhos trabalhistas acontecerem nas décadas de 1930 e 1940. Após essas evoluções, os trabalhadores puderam começar a usufruir do tempo livre, que seria aquele tempo em que ele não estaria realizando suas funções, como ditados em lei.

Na década de 1950 também têm-se grandes ganhos a respeito. Hospitais e centros de reabilitação física se dispuseram a criar programas de lazer e recreação para seus pacientes. Eles eram coordenados por voluntários e por profissionais específicos (SASSAKI, 1999).

Entretanto, exteriormente a essas instituições, o lazer e o entretenimento das pessoas com deficiência física eram prejudicados, no qual, não tinham a possibilidade de exercerem esse direito, pelo fato de que, praticamente todos os lugares eram inacessíveis, como: cinemas, teatros, museus, restaurantes, boates, hotéis e assim por diante (SASSAKI, 1999).

Já nos anos 80, essa concepção começou a se modificar, pois o lazer e a recreação começaram a ser percebidos como fatores positivos na disposição física, visto que, comprovou-se que pessoas bem sucedidas no trabalho desenvolviam habilidades de lazer. A saúde, a motivação, a autoimagem, e o psicológico também começaram a ser elementos relacionados à prática do lazer (SASSAKI, 1999).

Magnani (1982) também defende a ideia de que as atividades lúdicas seriam ideais para o aprofundamento de conhecimentos, da cultura, de hábitos, e o entendimento do próprio corpo e necessidades da pessoa com deficiência, principalmente porque seriam momentos de vivência coletiva.

Desta forma, essa pesquisa será válida para elencar o nível de acessibilidade em locais propícios ao lazer dispostos ao público da cidade de Rio Preto.

3- METODOLOGIA

A pesquisa em questão foi realizada em forma de questionário. Esse questionário envolvia 8 questões fechadas no qual, questionavam aspectos relacionados a acessibilidade e a inclusão dos 4 últimos lugares frequentados pelo grupo na cidade, são eles: Bosque Municipal; Represa Municipal; Parque Ecológico e SESC, esse último é o único local que não é de responsabilidade da Prefeitura Municipal. Esse questionário foi aplicado para a Organizadora do grupo Agitação Rio Preto através da ferramenta Messenger do Facebook visto que, a responsável pelo grupo participou de todos os encontros e tem grande influência na decisão dos locais. Segue abaixo o questionário aplicado:

1) Possui pessoal treinado em assuntos de acessibilidade?

PARQUE ECOLÓGICO: SIM ( ) NÃO ( )
SESC: SIM ( ) NÃO ( )
BOSQUE MUNICIPAL: SIM ( ) NÃO ( )
REPRESA MUNICIPAL: SIM ( ) NÃO ( )

2) Guias rebaixadas?

PARQUE ECOLÓGICO: SIM ( ) NÃO ( )
SESC: SIM ( ) NÃO ( )
BOSQUE MUNICIPAL: SIM ( ) NÃO ( )
REPRESA MUNICIPAL: SIM ( ) NÃO ( )

3) Rampas Acessíveis?

PARQUE ECOLÓGICO: SIM ( ) NÃO ( )
SESC: SIM ( ) NÃO ( )
BOSQUE MUNICIPAL: SIM ( ) NÃO ( )
REPRESA MUNICIPAL: SIM ( ) NÃO ( )

4) Estado de Conservação da circulação interna:

PARQUE ECOLÓGICO: ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
SESC: ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
BOSQUE MUNICIPAL: ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo
REPRESA MUNICIPAL: ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo

5) Circulações e acessos:

PARQUE ECOLÓGICO: ( ) Acessíveis ( ) Parcialmente acessíveis ( ) Inacessíveis
SESC: ( ) Acessíveis ( ) Parcialmente acessíveis ( ) Inacessíveis
BOSQUE MUNICIPAL: ( ) Acessíveis ( ) Parcialmente acessíveis ( ) Inacessíveis

REPRESA MUNICIPAL: ( ) Acessíveis ( ) Parcialmente acessíveis ( ) Inacessíveis

6) Sanitários:

PARQUE ECOLÓGICO: ( ) Acessíveis ( ) Parcialmente acessíveis ( ) Inacessíveis
SESC: ( ) Acessíveis ( ) Parcialmente acessíveis ( ) Inacessíveis
BOSQUE MUNICIPAL: ( ) Acessíveis ( ) Parcialmente acessíveis ( ) Inacessíveis
REPRESA MUNICIPAL: ( ) Acessíveis ( ) Parcialmente acessíveis ( ) Inacessíveis

7) A edificação permite autonomia e segurança:

PARQUE ECOLÓGICO: SIM ( ) NÃO ( )
SESC: SIM ( ) NÃO ( )
BOSQUE MUNICIPAL: SIM ( ) NÃO ( )
REPRESA MUNICIPAL: SIM ( ) NÃO ( )

8) Sobre o atendimento às pessoas:

*PCR - Pessoa em Cadeira de Rodas *PMR - Pessoa com Mobilidade Reduzida *PO - Pessoa Obesa

PARQUE ECOLÓGICO: ( ) Atende a PCR*, PMR* e PO* ( ) Atende PCR e PMR ( ) Atende PMR e PO ( ) Atende PCR e PO ( ) Atende apenas PMR ( ) Não atende a PCR, PMR e PO
SESC: ( ) Atende a PCR*, PMR* e PO* ( ) Atende PCR e PMR ( ) Atende PMR e PO ( ) Atende PCR e PO ( ) Atende apenas PMR ( ) Não atende a PCR, PMR e PO
BOSQUE MUNICIPAL: ( ) Atende a PCR*, PMR* e PO* ( ) Atende PCR e PMR ( ) Atende PMR e PO ( ) Atende PCR e PO ( ) Atende apenas PMR ( ) Não atende a PCR, PMR e PO
REPRESA MUNICIPAL: ( ) Atende a PCR*, PMR* e PO* ( ) Atende PCR e PMR ( ) Atende PMR e PO ( ) Atende PCR e PO ( ) Atende apenas PMR ( ) Não atende a PCR, PMR e PO

As respostas foram contabilizadas utilizando-se do programa Excel para uma posterior análise qualitativa.

4- RESULTADOS

Os resultados obtidos foram positivos e surpreendentes e as hipóteses foram derrubadas. Das 8 questões, a Represa Municipal e o Sesc não obtiveram nenhum item considerado fora dos níveis de acessibilidade; o Parque Ecológico obteve apenas 1 item negativo e um parcialmente acessível, já o Bosque Municipal foi o local desviante dentre os demais no qual, obteve 7 respostas negativas e apenas 1 parcialmente acessível.

Relata-se que o Bosque Municipal da cidade está se degradando por abandono e esse ambiente propício ao lazer está deixando de ser útil à população principalmente às pessoas que possuem alguma desvantagem física no qual, a locomoção é mais restrita. Entretanto, após os dados gerais, relata-se que os demais locais podem ser considerados acessíveis e propícios para a realização de atividades lúdicas e da inserção educacional.

Nas tabelas abaixo têm-se as respostas obtidas:

Tabela 1: Resultados parte 1

	A	B	C	D	E
1		Possui pessoal treinado?	Guias rebaixadas	Rampas acessíveis	Estado de conservação
2	PARQUE ECOL.	SIM	NÃO	SIM	BOM
3	SESC	SIM	SIM	SIM	BOM
4	BOSQUE	NÃO	NÃO	NÃO	PÉSSIMA
5	REPRESA	SIM	SIM	SIM	BOM

Fonte: Autores, 2018.

Tabela 2: Resultados parte 2

	A	B	C	D	E
1		Cicrulação e acessos	Sanitários	Autonomia e Segurança	Sobre o atendimento às pessoas
2	PARQUE ECOL.	PARCIALMENTE ACESSÍVEL	ACESSÍVEIS	SIM	ATENDE A PCR, PMR e PO
3	SESC	ACESSÍVEIS	ACESSÍVEIS	SIM	ATENDE A PCR, PMR e PO
4	BOSQUE	INACESSÍVEIS	PARCIALMENTE ACESSÍVEL	NÃO	NÃO ATENDE A PCR, PMR e PO
5	REPRESA	ACESSÍVEIS	ACESSÍVEIS	SIM	ATENDE A PCR, PMR e PO

Fonte: Autores, 2018.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as discussões nos encontros quanto aos locais considerados acessíveis são assertivos. O Brasil ainda está longe de uma acessibilidade plena e funcional tanto na educação, assim como nos ambientes de lazer e na sociedade em geral porém, o fato não pode ser generalizado pois, os dados demonstram que a prefeitura de Rio Preto está fazendo com que a lei seja imposta na prática visto que, os principais destinos de lazer da cidade estão dentre os analisados. Relata-se desta forma, que os locais escolhidos podem ser usufruídos para o lazer do grupo, o lazer familiar e discussões dentro de uma educação não formal que podem facilitar o convívio dessa população em sociedade.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, L.O.L. **O que é lazer.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

KAUCHAKJE, S. "Comunidade Surda": as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M.; (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: PLEXUS, 2003, p.67-69.

MAGNANI, J. G. C**. Os pedaços da cidade.** São Paulo, Espaço e Debates, 1982.

MARTINS, M.C (Comp.). **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, 2010. 443p. : il. 28X24 cm.

MATURANA, M.F.S. **Diagnóstico de acessibilidade e inclusão em cabarés de São José do Rio Pretp/SP:** A visão das garotas de programa e pessoas com deficiência física. Universidade Estadual Paulista, Rosana, SP, 2015.

MELO, V. A. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos.** 3.ed. Rio de Janeiro: W.V.A. 1999.

ABSTRACT: Inclusive education should be thought of in a broad vision including the school environment and other educational environments, whether formal or non-formal, in which, regardless of the circumstance, they should add information and knowledge to people, since equality, accessibility and are the fundamental rights for the society in society of people with physical disabilities. In the last few years this began to change and following a worldwide trend, inclusive education began to be thought of with more planning among public policies. However, in practice, the current reality is still not enough for these people to be included in de facto society. This principle makes it possible for groups of people with physical disabilities to seek other forms of learning through non-formal education. This evidence is found in the Agitation Rio Preto group in which participants choose places that they call accessible and usable for people who use the wheelchair for meetings by linking fun to learning. In this way, this research aims to analyze the accessibility of public places that the Rio Preto Agitation Group attends. In order to arrive at the results an online questionnaire was applied with the organizer of the group, the data were counted and later analyzed qualitatively. The results were positive and surprising in which it was considered that the discussions in the meetings regarding the places considered accessible are assertive.
KEYWORDS: Inclusion. Education. Recreation.

CAPÍTULO XIII

INCLUSÃO DE ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO SUPERIOR É POSSÍVEL

Sônia Helena Costa Galvão de Lima
Edileine Vieira Machado

INCLUSÃO DE ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO SUPERIOR É POSSÍVEL

Sônia Helena Costa Galvão de Lima
Centro Universitário CESMAC, Faculdade de Psicologia
Maceió-AL
Edileine Vieira Machado
Centro Universitário CESMAC, Faculdade de Psicologia
Maceió-AL

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo descrever, estudar e compreender fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de *Down* no curso de Pedagogia. O estudo foi fundamentado numa concepção humanista de educação com ênfase nas dimensões relacionais do processo educativo. O método adotado foi o fenomenológico. Do ponto de vista da forma da abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como procedimento técnico o Estudo de Caso. Como resultados o estudo sinaliza que a docência no ensino superior deve ser uma prática humana que se destina à formação de pessoas integralmente, permeada pela ética, pelo respeito e pelo compromisso. Educar na alteridade do outro exige uma atitude de amor, de criatividade, de congruência, de sensibilidade, de flexibilidade e disponibilidade para uma relação que vai além da objetividade técnica pedagógica. Nesse sentido, o estudo ao identificar e compreender esses fatores humanos como fatores que contribuíram para a inclusão da aluna com síndrome de *Down*, considera relevante sinalizar que para a educação inclusiva se efetivar nas instituições educacionais, não se faz importante apenas o investimento em políticas públicas e formação técnica de gestores e professores, mas, faz-se necessário o investimento em formação em humanidade para que se possa possibilitar o desenvolvimento de um novo olhar, um olhar que não se centre apenas nas dificuldades e nos impedimentos, mas nas possibilidades de aprendizagem e em tudo que possa facilitá-las.
PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas de Educação; Educação Inclusiva; Inclusão no Ensino Superior.

O interesse em realizar esse estudo na área da Educação Inclusiva e mais precisamente sobre os fatores da relação humana na prática educativa com o sujeito com a síndrome de *Down* no curso de Pedagogia do Centro Universitário CESMAC de Maceió-AL, se deve à prática de uma experiência exitosa com a presença de uma aluna com a Síndrome de *Down* no curso de Pedagogia.

Este trabalho teve por objetivo identificar, descrever, analisar e compreender a partir de uma experiência exitosa, os fatores da relação humana que favorecem o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas no ensino superior com o sujeito com a Síndrome de *Down*. Numa abordagem fenomenológica, como procedimento metodológico foi adotado estudo de caso.

A literatura tradicional sobre as classificações de deficiência intelectual contribui significativamente para a visão que os professores e a sociedade, em geral, têm sobre a deficiência intelectual. Podemos assim, verificar classificações com "tetos" de aprendizagem fixada por inúmeros autores para sujeitos com diagnóstico de deficiência intelectual. São esses prognósticos, portanto, que acabam definindo o desenvolvimento do sujeito com deficiência. Portanto, por consequência, observa-se a ausência de expectativas dos educadores e da sociedade sobre as possibilidades desses sujeitos.

Usando como referencial a concepção de desenvolvimento de Vygotsky, acreditamos que não devemos considerar o desenvolvimento que já foi efetivado, desconsiderando as funções que estão em processo de maturação. As práticas educativas devem se apoiar em desenvolver os processos que ainda não se consolidaram, ao invés de se apoiarem nos limites do sujeito.

Foi baseada nesse entendimento que nos lançamos ao desafio de investigar as possibilidades educativas de um sujeito *Down* no Ensino Superior.

O ponto de partida foi entender que aquele sujeito estava ali na sala de aula e que era preciso possibilitar o seu desenvolvimento, que, portanto, consiste na própria natureza do trabalho educativo: a busca de superação. O ponto de chegada foi desenvolver os apoios necessários para permitir o acesso à aprendizagem daquele sujeito e o método a ser adotado seria o que se pretende identificar, descrever, analisar e fundamentar nesse estudo.

Para o desenvolvimento desse estudo se fez necessário entender que o conceito de "Inclusão" tem sido tratado exaustivamente na literatura especializada. Esse conceito representa uma evolução face ao conceito de "Integração" na medida em que inclusão representa um modelo de pertença total à instituição, enquanto que a integração se refere à adaptação à mesma. Nesse sentido, o processo de inclusão é determinado pela interação entre as variáveis individuais e as do envolvimento. O processo de Integração/Inclusão é, pois, um processo interativo e dinâmico resultante da influência mútua de múltiplos fatores.

A concepção de deficiência não se encontra centrada nas características individuais, mas sim, nas restrições sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência. E sim, a deficiência é entendida como uma questão de direito a oportunidades iguais. Na mesma direção os autores (VOIVODIC, 2004; CARNEIRO, 2009; JANNUZZI, 2006) concebem a deficiência como uma limitação da sociedade, em oferecer condições que possibilitem a superação de barreiras físicas, educacionais, econômicas e sociais. Nessa perspectiva, o diagnóstico busca identificar as necessidades de apoio e suporte que deverão ser oferecidos pelo meio social.

O ingresso de uma aluna com a Síndrome de *Down* na Faculdade de Educação e Comunicação (FECOM) do CESMAC provocou as mais diferentes reações entre os docentes e alunos do curso. A mãe da aluna se encontrava eufórica com a conquista da filha, o que motivou reportagens, entrevistas em jornais e na TV, sendo, portanto, considerada uma grande conquista da aluna e da família.

Na sala dos professores eram vários os discursos sobre o desempenho da aluna, alguns colegas ficaram aborrecidos com as colocações que a mesma fazia em sala de aula. Segundo eles, totalmente fora do contexto do que estava sendo discutido em sala de aula e ainda ressaltavam a lentidão no processo de escrita que a mesma apresentava, alegavam que não seria possível acompanhar o ritmo da mesma, pois, para fazê-lo prejudicariam os demais alunos.

Posto isso, começamos a nos posicionar diante dos discursos que ouvíamos sobre a aluna, procurávamos sempre que possível refletir juntos aos colegas as possibilidades da ação educativa junto à mesma, isto é, como poderíamos possibilitar o acesso à aprendizagem da mesma? Que caminhos teríamos que percorrer?

O primeiro passo foi sensibilizar a turma no convívio com a jovem, visto que eram muitas as dificuldades de convivência.

Começamos, então, a trabalhar no 3º período de Pedagogia, realmente era uma turma muito hostil ao discurso e ao comportamento da aluna *Down*.

Posto isso, percebemos que precisava conhecer a realidade dos sentimentos da aluna diante da experiência universitária. A mesma relatou ainda sentir por parte da maioria dos professores uma falta de compreensão as suas dificuldades. Solicitamos um encontro com sua mãe, uma senhora de idade avançada, de nível superior, aposentada, com um bom nível sócio econômico, separada do marido, devido às dificuldades de convivência diante da realidade de ter uma filha *Down*, sendo a jovem sua única filha.

No contato com a mãe, percebemos a intensidade do nível de responsabilidade que a mesma depositava na filha. Ao analisar a situação, é nítida a intolerância das colegas de turma quanto ao fato da aluna *Down* não assumir uma postura de desvantagem diante delas, ao contrário sabia se defender se apropriando do que tinha a seu favor, a condição financeira e o seu computador.

Na ocasião diante do exposto, a turma identificou características de comportamento apresentadas pela mesma, só que com um diferencial, o diferencial da compreensão. A partir desse trabalho uma boa parte da turma mudou de postura no relacionamento com ela. Todavia, logo entendemos que essa não era a forma correta, iríamos provocar o ciúme dos outros alunos e ao invés de socializá-la acabaríamos por excluí-la ainda mais do grupo. Ocorreu-nos assim uma ideia de oferecer com antecedência o material que seria trabalhado, com o intuito que as intervenções da aluna fossem mais aproximadas ao contexto da aula. Fazíamos elogios pela sua compreensão da questão que estava sendo discutida. Foi muito gratificante perceber o desenvolvimento daquela jovem, inclusive partilhávamos com os meus pares cada experiência que fazia.

Na primeira avaliação (objetiva), permitimos que usasse consulta, o material de estudo foi delimitado conforme os objetivos da avaliação. Porém, percebemos que mesmo assim ainda faltava algo, o material servia mais como um suporte para sua insegurança do que efetivamente de ajuda.

Percebemos então, que a aluna necessitava de outras adaptações, decidimos que os conteúdos seriam mantidos, porém o enunciado das questões seria reduzido,

assim como o número de opções de resposta. Seu desempenho foi bem acima do esperado, com méritos próprios conseguiu a nota seis.

Alguns colegas, portanto, nos perguntavam onde acreditávamos que ela podia chegar, se realmente acreditávamos que ela podia exercer a Pedagogia. Se tudo aquilo não era um faz de conta e que apenas se passava a mão na cabeça da aluna. Porém, talvez o que eles não entendessem era que não estávamos fazendo assistencialismo, efetivamente, não passávamos a mão na cabeça da aluna e sim, demos a mão para a aluna.

Para efeito deste estudo é importante compreender "a inteligência como uma estrutura aberta onde a partir das relações, das trocas, a pessoa aprende, muda e se transforma" (FIERRO, 2004, p. 197). A prática docente com uma aluna com a Síndrome de *Down* requer uma visão de ser humano que seja capaz de entendê-lo como um ser de relações.

O ser humano é um ser de relações que transcende a si próprio por estar, constantemente se superando e exteriorizando seu ser a partir das relações que estabelece. Desta forma, o ser humano é antes de tudo um ser de relações e é impossível conceber a sua vida fora dessas relações, que por um lado, o condicionam, mas por outro significa a própria possibilidade de humanização.

A dimensão relacional no processo pedagógico é uma instância que foi aos poucos deixando de ser foco das exigências, de uma sociedade profundamente desenvolvida em ciência e tecnologia e defasada em humanização. Portanto, a ausência de um sentido existencial convive lado a lado com grandes conquistas humanas na área do conhecimento. No âmbito dessa reflexão, é necessário o resgate de nossa própria humanidade, sob a pena de nos construirmos – e aí, sim – como deficientes humanos.

Nessa perspectiva, quando ficamos restritos e limitados a primeiras impressões, ao imediatismo, a conceitos pré-estabelecidos ou ainda ao preconceito, podemos incorrer no erro de impedir que o outro se revele em sua verdadeira face, empobrecendo o encontro, ou melhor, favorecendo o desencontro.

O preconceito não é um fenômeno que paira na sociedade, pois se concretiza em atitudes, pensamentos, sentimentos e comportamento humano. Desse modo, não é um fenômeno inerente ao homem, trata-se de uma produção humana, que tem adquirido uma variedade de formas e conotações, pois, trata-se de um fenômeno social que se faz presente nos diversos espaços da convivência humana, entre eles, nas instituições educacionais.

Educar na alteridade exige uma atitude de amor. Ninguém consegue ter consistência plena da essência do outro sem amá-lo (FRANKL, 2015, p. 100). Destacamos o amor como um portal para a congruência com o outro. Entendendo a congruência como a harmonia entre as pessoas.

É bem verdade que para muitos, relacionar o ato de educar a um ato de amor, pode parecer uma construção inocente e romântica. Ao citar o amor pelo ser humano como fator de importância na relação pedagógica, não se trata de uma posição ingênua e assistencialista, e sim, um entendimento que nos leva a congruência e a compreensão do outro com direito e respeito à sua singularidade.

Pino (1997, p. 130), ao discorrer sobre a afetividade e vida de relação, afirma:

> Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...].

Nesse sentido, é preciso colocar sentimento e esperança no ato de educar e é isto que nos faz sensíveis ao que está a nossa volta. É o sentimento que nos une às coisas e nos envolve com as pessoas, tornando-nos coautores no processo de aprendizagem.

Todos têm potencialidades até mesmo aqueles sujeitos cuja deficiência limita sua cognição. O professor, cujo amor, respeito e congruência perpassam sua prática, faz com que as possibilidades do sujeito, que muitas vezes se encontra obstaculizada pelas profecias da impossibilidade de desenvolvimento, venham a se realizar. De acordo com Frankl (2015, p. 100), "não devemos esquecer nunca que também podemos encontrar sentido na vida quando nos confrontamos com uma situação sem esperança, quando enfrentamos uma fatalidade que não pode ser mudada".

Dessa forma, o verdadeiro educador, quando não pode mudar uma condição que vem definida biologicamente, necessita do desafio de mudar a si mesmo. Contudo, o profissional comprometido com a aprendizagem, que vê no aluno com deficiência a capacidade de superação, de desenvolvimento, assume uma postura de investigação.

A proposta da educação inclusiva envolve um processo de desconstrução dos saberes que recebemos na formação inicial e dos que construímos ao longo do percurso: de verdades pré-estabelecidas. A prática da docência necessita se permitir caminhar em um universo desconhecido, um caminho que necessita muitas vezes ser desbravado.

Pode parecer algo simples de se executar, porém não o é, colocar-se no lugar do outro é inevitável quando se deseja compreender os sentimentos e as dificuldades que se incidem sobre uma condição.

Carvalho (2009, p. 44) discorrendo sobre a proposta de educação inclusiva afirma que:

> [...] os professores que assimilaram a inclusão como um valor e como um princípio, tomam essa premissa como básica e em vez de ficarem indiferentes às diferenças tratam de reconhecê-las e de identificar as necessidades de todos e de cada um para ajustar sua prática pedagógica centrando-a na aprendizagem, em vez do ensino.

Uma pessoa com Síndrome de *Down* tem um comprometimento cognitivo que interfere em seu comportamento adaptativo e em sua capacidade de abstração,

porém sua dignidade de ser humano é conservada. Assim posto, a própria expressão Síndrome de *Down* chama a atenção sobre o que a pessoa não pode fazer. As atitudes dos professores em relação à capacidade dos alunos têm um efeito poderoso sobre como eles veem a si mesmos.

A flexibilidade é outro fator importante que contribui no desenvolvimento das possibilidades educacionais dos alunos com necessidades educativas especiais, que se traduz pela sensibilidade do professor de modificar planos, atividades, metodologia, na medida em que a reação dos alunos ofereça, pois na verdade, a pessoa que aprende diferente, mostra o caminho. Trata-se, assim, de promover uma aprendizagem centrada nas possibilidades e não nas dificuldades.

A pessoa mesmo com deficiência precisa de uma realização, afinal, todos nós precisamos. E, contudo, necessita ser reconhecido por fazer bem alguma coisa. A construção de um novo pensar e repensar exige uma nova reflexão. Educar é uma tarefa complexa que requer de cada um de nós um posicionamento, uma postura que exige uma ampliação do olhar.

> A inclusão escolar, para ser exitosa, requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamento a certos paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem (DENARI, 2008, p. 35).

O ser humano é uma pessoa em permanente processo, a busca da transcendência do inacabado abre espaço para a sua construção em um movimento de se fazer e refazer no mundo. Aprender é uma atividade central da espécie humana. A relação com o saber é uma relação consigo mesmo, é uma relação com o mundo.

Ao não se possibilitar, por preconceito, o direito de aprender, o educador estará dificultando as relações da pessoa com o mundo. A ação educativa deve estar a serviço da superação, derrubando o mito da neutralidade, é importante que se possa trabalhar por uma educação impulsionadora do desenvolvimento, da justiça e da cidadania.

Educar na perspectiva da inclusão é uma prática que necessita ser refletida e partilhada junto ao coletivo da instituição. De modo que seja institucionalizado um espaço permanente de reflexão para discutir o trabalho pedagógico na comunidade educacional.

Machado (2011, p. 16) ilustra em uma pesquisa realizada por ela a respeito do estado da arte de “espaço inclusivo”, em periódicos nacionais no período de 2004-2006, que o uso de conceitos muitas vezes utilizados como sinônimos apresentam uma significativa preocupação com o espaço físico e com a pessoa, porém com uma visão reduzida da dimensão antropológica:

> Embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de inclusão, em entidades consideradas inclusivas, no decorrer, apresentam geralmente a descrição de práticas inclusivas, mas não na sua totalidade, o que vem reafirmar a hipótese de que há práticas inclusivas em espaços inclusivos

> e que a concretização de políticas públicas de inclusão em nível macro se dá a partir do micro.

Nessa perspectiva, se o movimento de inclusão parte de uma dimensão micro para uma dimensão macro, confirma-se a necessidade da educação se encontrar fundamentada na busca intencional e contínua de um crescimento em humanidade.

Entender a educação como um processo de participação orientado de construção conjunta que leva a negociar e compartilhar significados faz com que a rede comunicativa que se estabelece na sala de aula seja marcada por um ambiente cooperativo e estimulante, de modo a favorecer o desenvolvimento.

Muitas vezes, as grandes soluções se escondem nas estratégias mais simples. É o que sinaliza as pesquisas internacionais sobre experiências exitosas de inclusão (UNESCO, 2009). Desse modo, é essencial que os alunos se sintam acolhidos em sua diversidade com professores que os autorizem a pertencer ao ambiente de aprendizagem.

Morales (2000, p. 54) destaca a importância das relações interpessoais dizendo:

> A qualidade das relações interpessoais manifesta-se de muitas maneiras: dedicar tempo à comunicação com os alunos, a manifestar afeto e interesse (expressar que eles importam para nós), a elogiar com sinceridade, a interagir com os alunos com prazer... O oposto é a rejeição, a distância, a simples ignorância a respeito dos alunos, o desinteresse... (mostrado ao menos por omissão).

Assim, as relações pessoais, interpessoais e sociais em sala de aula envolvem toda uma carga de afetividade que reflete desejos, expectativas, valores, intenções, parcerias, cooperação, competição que juntos compõem os movimentos de seres em relação, nos quais professores e alunos se desenvolvem como pessoas afetando-se mutuamente uns no desenvolvimento dos outros.

Educar no contexto da inclusão é uma tarefa complexa que requer de cada um de nós um posicionamento, uma postura, que exige a ampliação do olhar, porém um olhar que se volte para o outro, vendo-o como ser de possibilidades, porque a vida precisa ser um espaço de realização para todos.

Falar em Educação Inclusiva é falar na dimensão humana da educação, posturas devem ser repensadas, atitudes redimensionadas. A educação consiste em reconhecer, manter e promover em cada ser a sua dignidade. Portanto, necessário se faz rever nossa visão de homem, entendê-lo como um ser de relações, capaz de aprender, mudar e transformar a sua realidade. É no coletivo e por ele que sujeitos com deficiência intelectual podem: conhecer, conceituar, elaborar e significar o mundo. Assim sendo, a educação necessita estar comprometida com o ser, o apoio do professor no resgate do sujeito com deficiência aos próprios olhos é fundamental, como importante também se faz a preocupação com o desenvolvimento do sujeito no processo educativo e a utilização de estratégias adequadas na flexibilização dos métodos de ensino.

Diante da realidade estudada, identifica-se que a Educação Inclusiva embora considerada direito e assegurada em diversos documentos legais, ainda encontra inúmeras barreiras. Não é a questão de proporcionar ou não uma educação inclusiva no ensino superior, mas como levar à prática esse tipo de educação de forma que possa aumentar o êxito dos alunos que lá chegam e, contudo, gerar mudanças nos valores instaurados na sociedade para os alunos com deficiência.

A inclusão escolar é mais complexa quando se remete ao ensino superior. É comum o questionamento do sentido e do valor de proceder à inclusão desses alunos em uma etapa cujos objetivos talvez sejam inatingíveis. Assim, dá-se o acesso por força da legislação às pessoas com deficiência em salas regulares, mas, essas pessoas muitas vezes pela falta de credibilidade na possibilidade de desenvolvimento são esquecidas ou abandonadas à própria sorte dentro das instituições de ensino superior.

Nesse sentido, é relevante uma prática docente humanizada, atenta às necessidades do outro que aprende diferente, não por bondade ou com práticas assistencialistas, mas por um trabalho em que as diferenças não sejam produzidas e naturalizadas por práticas pedagógicas que coloquem nos ombros dos alunos a incapacidade para aprender.

No decorrer deste trabalho, vimos que as pessoas com Síndrome de *Down* possuem algumas funções cognitivas comprometidas, porém, também vimos que apesar dessas limitações, não significam o seu limite. Conforme estimulação do ambiente e as singularidades de cada pessoa existem possibilidades de aprendizagem, inclusive no ensino superior.

Assim posto, para que essa aprendizagem se processe, fatores da relação humana na docência com esses alunos foram compreendidos como fundamentais. Educar no contexto da inclusão é uma tarefa complexa que requer de cada um de nós um posicionamento, uma postura que exige a ampliação do olhar, porém um olhar que se volte para o outro, vendo-o como um ser de possibilidades.

Nessa visão, os objetivos desse nível de ensino necessitam ser flexibilizados para que se possa acompanhar a efetividade do desenvolvimento dessas pessoas. No caso que deu origem à realização deste estudo, percebe-se que a concepção de educação como um processo que tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade; de aprendizagem, entendida como uma obra de transformação; e de ser humano como um ser inacabado e em permanente processo, promovendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica que teve como foco investigar as possibilidades, sem se intimidar diante das reais dificuldades que impulsionam importantes mudanças a partir das oportunidades educacionais e relacionais.

A prática educativa na perspectiva da inclusão deve se realizar em um encontro entre educador e educando como pessoas. É relevante uma mudança na cultura organizacional, no sentido de um comprometimento ético de uns com os outros. Ressaltar a importância do compromisso ético é entender o valor da dimensão humana na prática pedagógica e essa dimensão de humanidade deve estar na raiz da prática docente.

Dessa forma, a pesquisa se propôs descrever, estudar e compreender, a partir de uma experiência exitosa na prática educativa, os fatores da relação humana que possibilitaram o acesso à aprendizagem da aluna com Síndrome de *Down* no curso de Pedagogia.

Os resultados revelam que a relação entre professor e aluno depende fundamentalmente do clima estabelecido pelo educador, de sua relação empática, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir, (re) significar práticas, e da criação de pontes entre o seu conhecimento e a aprendizagem dos alunos.

Evidenciou-se, ainda, a abertura e disponibilidade para compreensão do outro que chega a nossas vidas como um fator humano que sugere a primeira possibilidade de relações significativas. Outro ponto importante, o amor pelo ser humano, que se apresenta como forma de comunicação, porém, não um amor no sentido assistencialista, mas como estrutura de congruência, compreensão, tolerância e respeito à alteridade.

Outros fatores humanos identificados foram a sensibilidade e o compromisso com a mobilização do grupo, favorecendo as relações e promovendo adaptações de acesso à aprendizagem: modificando planos, metodologia, avaliações e colocando o fracasso em perspectivas, no entendimento que ao descobrir o que não funciona pode ajudar a imaginar o que funciona.

A postura assumida pela docente em não determinar caminhos, mas orientar e acompanhar o percurso da jovem *Down* foi também identificado como outro fator humano relevante ao êxito da experiência. Com a intuição que sempre esteve ao lado da sensibilidade, intuição compreendida como um conhecimento imaginativo e criativo, que longe de ser uma falsa maneira de pensar, colaborou a ajudar a encontrar saídas para as diversas situações que se apresentavam.

Desse modo, pode-se verificar a partir deste estudo que uma limitação não é o limite de uma pessoa, o papel do professor é imprescindível no processo de aprendizagem do aluno, principalmente tendo esse aluno necessidades educacionais especiais. É necessário ao ato de educar um total compromisso com o ser, posto que está nas mãos dos professores o destino desses jovens para a sua inclusão e pertencimento ao grupo e, consequentemente, o direito à cidadania, ou em ser um rosto anônimo na multidão.

Experiências têm nos mostrado restrições e preconceitos aos direitos das pessoas com deficiência no ensino superior. Enquanto um ambiente que agrega a diversidade, esse nível de ensino precisa criar políticas organizacionais que respeite a alteridade das pessoas, proporcionando não apenas o acesso físico, mas, investindo na acessibilidade atitudinal que se identifica através de outras pesquisas como uma das maiores barreiras à permanência e sucesso de pessoas com deficiência no ensino superior.

Pessoas com deficiência também têm o direito de projetar a vida para um futuro. O ensino superior é *locus* do conhecimento, mas precisa ser *locus* da pluralidade. Esse processo requer um movimento de desconstrução, rupturas, em função de um trabalho coletivo permeado por um “nós ético”, que promova um espaço que deve ser propício para aprendermos a lidar com a alteridade. Educar na

e para a diversidade é uma tarefa complexa que requer de cada um de nós um posicionamento, uma postura, que exige uma ampliação do olhar.

O estudo não tem a intenção de responsabilizar os professores apenas pelo êxito do processo de inclusão no ensino superior, mas sinalizar a importância desse profissional no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, humana, fraterna e solidária. E, para finalizar, fica a expectativa de que essa vivência na docência, que se tornou uma experiência pela prática refletida, possa ser desencadeada no ensino superior com mais frequência.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sylvia Maria Cardoso. **Adultos com Síndrome de *Down*:** a deficência mental como produção social. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. "A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos". In: GOMES, Márcio (org.). **Construindo as Trilhas para a Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNESCO. **CONFERÊNCIA Mundial do Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas no Ensino Superior e Pesquisas para a mudança e Desenvolvimento Social.** UNESCO - Paris, 5 a 8 de julho.

DENARI, Fátima Elizabeth. "Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas". In: **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, pp. 31-39, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_3_denari.pdf>. Acesso em 22 jun. 2012.

FIERRO, Alfredo. "Os alunos com deficiência mental". In: PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro; COLL, César (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: ARTMED, 2004, v. 3., pp. 191-214,

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido:** um psicólogo num campo de concentração. 25ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2006.

MACHADO, Edileine Vieira. "Espaços Inclusivos: uma contribuição de Josef Pieper". In: LAUAND, Jean; CASTRO, Roberto C. (Org.). **Filosofia e Educação - Universidade. 2.** (Vários Autores). São Paulo: Factash, 2011, pp. 159-16.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PINO, I. "A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional". In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ABSTRACT: This research had as objective to describe, to study and to understand factors of the human relation in the educative practice with a student with Down syndrome in the Pedagogy course. The study was based on a humanist conception of education with an emphasis on the relational dimensions of the educational process. The method adopted was phenomenological. From the point of view of the way of approaching the problem, it is a qualitative research that had as technical procedure the Case Study. As results the study indicates that teaching in higher education must be a human practice that is aimed at the formation of people in full, permeated by ethics, respect and commitment. Educating in the other's otherness requires an attitude of love, creativity, congruence, sensitivity, flexibility and availability for a relationship that goes beyond technical pedagogical objectivity. In this sense, the study in identifying and understanding these human factors as factors that contributed to the inclusion of the student with Down syndrome, considers it important to signal that for inclusive education to be effective in educational institutions, it is not only important to invest in public policies and technical training of managers and teachers, but it is necessary to invest in training in humanity so that it is possible to develop a new look, a look that does not focus only on difficulties and impediments, but on the possibilities of learning and in everything that can facilitate them.
KEYWORDS: Public Education Policies; Inclusive education; Inclusion in Higher Education.

CAPÍTULO XIV

INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

Patrícia Teixeira de Matos
Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa

INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

Patrícia Teixeira de Matos,
Universidade Estadual do Ceará-UECE, Iguatu-CE;
Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa,
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Recife-PE

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão das práticas pedagógicas a partir de uma análise sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular, levando em consideração o que é garantido por lei para todos sem distinção, que é igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Utilizando como metodologia a pesquisa de campo de cunho qualitativo, com aplicação de entrevista. A investigação visa identificar: como é feito o processo de inclusão no âmbito escolar, formação de professores para trabalhar com alunos surdos, concepção de educação de surdos, a disponibilização de recursos didáticos da escola para os alunos surdos e avaliação da inclusão do surdo no ensino regular.
PALAVRAS-CHAVES: Inclusão, Educação de surdos, Ensino Regular.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca discutir sobre a política de educação de surdos no município de Acopiara, localizado na região Centro-Sul do estado do Ceará. O objetivo principal dessa discussão consiste em refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas no município em questão. Pesquisando sobre a política de inclusiva, temos o seguinte cenário:

> A lei federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 24 do decreto nº 3.298/99 e a lei nº 7.853/89, a pessoa com deficiência tem direito à educação publica e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino, e ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 1996. p. 7)

Acontece em 1990 na Tailândia, a Conferência de Educação para todos que tem como objetivo a criação de mecanismos que pudessem contemplar a todos, sem distinção. No que diz respeito a educação especial, é relatado no artigo 3º: "As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo". (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990. p.4)

Outro marco importante foi a Declaração de Salamanca em 1994, que também contribuiu e muito para a história da educação, principalmente educação para pessoas com necessidades educativas especiais, tendo como meta a inclusão

de todas as crianças no ensino regular, sendo elas portadoras de necessidades especiais ou não.

No Brasil o processo de atendimento a pessoas com deficiência auditiva, teve inicio em 1857, com educador surdo Eduard Huet, e ex-aluno do instituto de Paris. Com o apoio de D. Pedro II, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos em 26 de setembro do corrente ano, que hoje é Instituto Nacional de Educação de Surdo. Aqui os alunos eram educados pela língua escrita e de sinais. Pois até então os surdos eram proibidos de usar a própria língua. Após o congresso mundial de surdos, ocorrido em Paris no ano de 1971, a língua de sinais passou a ser vista de uma maneira melhor, tendo em vista que até então a oralidade era o que prevalecia.

E através da Constituição Federal de 1988 que afirma todos terem direito a educação (Brasil, 1988), e também com a criação da lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que garante o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, o tema inclusão começa a ganhar novos rumos no nosso país.

A Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece, no capítulo IV, no artigo 53, do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, que: "[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola". (BRASIL, 1990, p. 22).

São vários paradigmas existentes em nossa sociedade, e a educação inclusiva visa quebrá-los e construir uma educação transformadora, onde o ser humano possa aprender por meio da sua singularidade, cada um com suas características, valores e diferenças, mas com o mesmo intuito: busca de uma aprendizagem satisfatória, a ponto de contemplar o desenvolvimento integral de cada um, bem como as suas necessidades. Quando se fala em inclusão, já se imagina pessoas com deficiências, nesse sentido, Carvalho (2011) destaca que:

> Parece que já esta condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: as do que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2011, p.27).

A educação de surdos é um tema que gera ainda muitas discussões, pelo fato que faz uso de uma língua diferente da comunidade das pessoas ouvintes. Ao se tratar da inclusão de surdos deve- se levar em consideração antes da comunicação no âmbito escolar o meio de comunicação usado pela família e, como a criança se comunica em casa, pois de acordo com Marchesi (2004):

> Aquilo que ocorre no âmbito familiar de qualquer aluno tem uma grande importância em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem. As relações que existem na família, o clima social e emocional, o acompanhamento

> dos progressos da criança e as expectativas em relação a ela são fatores de grande influência na evolução de todas as crianças. No caso das crianças surdas, além daqueles, há um aspecto do ambiente familiar que tem uma relevância particular: o tipo de comunicação que se utiliza em casa (MARCHESI,2004, p.185).

É importante refletir e repensar as práticas pedagógicas para que a inclusão dessas pessoas realmente aconteça, tendo em mente que todos são capazes de aprender e se desenvolver, quando lhes é oferecido às oportunidades e condições favoráveis para o aprendizado. Nesse sentido deve - se levar em consideração o novo modelo de educação, onde a escola é quem deve proporcionar os subsídios necessários para o pleno desenvolvimento do aluno, e não o aluno ter que se adaptar a escola.

É preciso um olhar diferente, um olhar novo em prol da educação inclusiva, através de leis que garantam que todas as crianças sejam matriculadas na educação básica. Entretanto, são poucas as escolas que estão preparadas para acolher alunos com necessidades educativas especiais, oferecendo-os um ensino que supra as suas necessidades.

O Ministério da Educação reconhece que a inclusão não significa simplesmente matricular os alunos com necessidades educativas especiais na classe comum, ignorando as suas necessidades específicas, mas significa dar o apoio necessário tanto ao professor como a escola para a sua prática pedagógica (BRASIL, 1998).

Sendo assim, a escola precisa se organizar e planejar suas ações e atividades procurando atender a todos de acordo com as diferentes formas de aprendizado, valorizando a potencialidade de cada aluno e fazendo com que os mesmos tenham seu desenvolvimento integral, independente de serem portadores de necessidades educativas especiais, ou não.

Tendo como base a garantia por lei de que todos têm direito à educação, refletiremos sobre a educação inclusiva que vem sendo discutida a algum tempo, e que nos remete a uma reflexão sobre a inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino. É um tema que chama a atenção de muitos e provoca discursões no que diz respeito a sua prática, sendo alvo de pesquisas de vários autores que consideram a inclusão uma importante temática. Para Carvalho (2011), essa problemática requer mudanças não só na parte estrutural da escola, como também no aperfeiçoamento de funcionários, materiais didáticos, valores e respeito à cultura surda. De acordo com Dorziat (1998), o aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial.

Diante dessa questão, a escola que trabalha com a inclusão enfrenta muitos desafios, a começar pelo direcionamento de suas ações para que, de fato, a inclusão aconteça. Para tanto, é papel da escola, buscar uma educação que tenha sentido para todos os alunos e que esse sentido seja partilhado com os alunos com surdez, que todos esses alunos tenham o acesso ao ensino-aprendizado e a permanência na escola, de maneira que sejam levadas em consideração as diferenças e as

potencialidades de cada um. E em se tratando do aluno surdo é importante considerar tanto a sua especificidade linguística como também cultural.

Sabe-se que não há pesquisas atuais sobre a política de educação inclusiva no município de Acopiara, principalmente em relação aos alunos surdos residentes neste município, tornando-se um assunto relevante frente a profundas mudanças que se estabelece no sistema de ensino. É conhecedor que o município em questão conta com um total de 569 alunos que possuem algum tipo de deficiência e que estão matriculados nas escolas públicas municipal, e que desse total 23 são alunos surdos. (Censo Escolar 2016)

Daí surge a necessidade de pesquisar, analisar e refletir essa questão, que vem sendo pautada e que gera ainda muitas discussões. Para desenvolver a referida pesquisa, foi selecionada como lócus de estudo empírico, a escola José Adonias de Albuquerque para ser o campo de investigação. A escolha dessa escola se deu por alguns motivos: por ser localizada na zona urbana do município, ser de fácil acesso, e principalmente por ser a escola da sede que trabalha com alunos surdos incluso.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o presente trabalho é uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, norteada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, citada por Chizzotti (1991, p.79):

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

Os instrumentos usados para a coleta de dados foi a aplicação de entrevista com roteiro já elaborado, para 2 professoras da escola em estudo, da área urbana do Município de Acopiara, Ceará e observação de aulas na sala. Usando como critério de seleção para a escola: que tivesse alunos surdos matriculados e também porque é a escola da sede do município que trabalha com alunos com surdez, e para os professores: foi que tivesse pelo menos um aluno surdo incluso em sua sala de aula.

Os dados analisados foram discutidos e distribuídos nas seguintes categorias: 1)Como é feito a inclusão no âmbito escolar; 2) Formação de professores para trabalhar com alunos surdos; 3) Concepção de educação de surdos; 4) Disponibilização de recursos didáticos para trabalhar com os alunos surdos na escola.

3 RESULTADOS E DISCURSÕES

3.1 O ALUNO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula. Sendo assim o aluno surdo tem direito de ser atendido em uma sala de aula da rede regular de ensino. Porém, é um processo que demanda tempo, pois os professores do sistema regular de ensino na sua grande maioria ainda não estão preparados para atender alunos com necessidades especiais.

Seguindo esse pensamento para Schwartzman (apud SILVA, 2000, p.39), os professores da rede regular de ensino não têm sido preparados para a tarefa de lidar com crianças com necessidades educativas especiais e se não há preparação, por mais que os métodos utilizados sejam bons, as chances de sucesso são muito limitadas.

Ao referir-se a inclusão de surdos no ensino regular é importante levar em consideração os aspectos linguísticos e culturais que pertencem aos indivíduos surdos como fator de igualdade de condições, além do seu desenvolvimento integral. Tendo a Libras como mecanismo de aprendizagem. Considerando os elementos supracitados a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, afirma que:

> A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinados que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2008, p.9).

O direito dos surdos se comunicarem em sua língua natural foi regulamentada pelo decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 onde concede a criança surda o direito de ter uma educação baseada em uma proposta bilíngue, havendo a valorização da língua que o surdo domina. As escolas que trabalham com o aluno surdo incluso, devem dispor dos recursos necessários para o aprendizado do mesmo, criando um ambiente favorável em que o surdo possa desenvolver suas potencialidades. É importante ressaltar que a presença de um intérprete para mediar a comunicação entre professor e aluno e entre aluno ouvinte e aluno surdo na sala de aula, é fundamental para que haja o ensino aprendizagem. No entanto, muitas das escolas que acolhem o surdo não disponibilizam desses recursos. Dessa forma podemos dizer que o aluno é integrado a escola e não incluído.

Nesse sentido para Silva (2003, p.32), a integração escolar tem como objetivo inserir o aluno com deficiência na escola regular, porém, essa escola permanece organizada da mesma forma e é o aluno que foi inserido que deverá adaptar-se a

ela. No entanto no sistema de ensino inclusivo é a escola que se reorganiza para atender a especificidade de cada aluno. Nesse sentido há ainda carência de salas de aula apropriadas, materiais, metodologias e o primordial, professores capacitados e intérpretes.

O aluno surdo na sala de aula comum, precisa ser instigado e estimulado a pensar como qualquer aluno ouvinte, para que possa adquirir conhecimento. Para tanto se faz necessário que os professores inovem em suas metodologias e estratégias pedagógicas, despertando o interesse desses alunos.

3.2 COMO É FEITO A INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Nesta sessão discutimos como acontece a inclusão dos alunos surdos na escola como um todo, e não só na sala de aula. As professoras entrevistadas para pesquisa destacam que na maioria dos casos, os próprios familiares sentem receio de colocar o surdo numa sala de aula de ensino regular. Talvez seja por isso que a demanda de alunos surdos na escola em questão, ainda é bem pequena, porem, apresentando um quadro bastante limitado para a política de inclusão da escola.

Vale destacar no relato das professoras que no que depender delas e da escola, crianças com esse tipo de necessidade vão ser sempre acolhidas e tratadas como todas as outras.

Os alunos surdos matriculados frequentam a sala de aula regular em um período, distribuído entre manhã ou tarde, e no outro período recebem o atendimento educacional especializado (AEE). As professoras revezam entre si para que o aluno seja atendido e que assim contemple o pleno desenvolvimento.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA TRABALHAR COM ALUNOS SURDOS

As professoras que contribuíram com esta pesquisa, atuam há algum tempo com alunos que tem necessidades educativas especiais. Maria relata que trabalhou com surdos no ano de 2001 e teve a oportunidade novamente em 2013 continuando até então com esse trabalho. Isabel destaca a alegria que sente em conviver e fazer parte do ensino aprendizagem desses alunos e disse que seus trabalhos nessa área começaram em 2013.

Em relação a formação de professores para trabalhar com alunos surdos, as duas educadoras entrevistadas têm formação básica, seja realizada pelo município através da secretaria de educação ou por outros órgãos que oferecem cursos voltados para a área da surdez, a fim de melhorar o trabalho com esses alunos.

Porém, essas profissionais relatam que a formação oferecida pelo município não é o suficiente para que elas possam desenvolver um trabalho melhor. Ambas relatam a deficiência que há em relação a formação para se trabalhar com alunos especiais, e principalmente o grupo em estudo que são os surdos. Elas têm o curso

básico de libras e enfatizam a necessidade de mais estudo e aprofundamento na área.

Destacam a importância de serem oferecidas formações continuadas para os profissionais dessa área, como também para toda comunidade escolar que trabalha com os surdos. Diante disso Carvalho (2010) destaca que:

> Convém trazer para discussão o sentido e o significado da formação continuada que a coloca, apenas, restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar. (CARVALHO, 2010, p.161).

Nesse sentido, percebe-se o quanto é importante a formação continuada para os professores bem como para todos os profissionais que atuam na unidade escolar, pois essa formação não deve ser entendida como algo a parte da escola, onde os educadores tenham que buscar fora dela, mas tem que acontecer dentro da própria escola, onde a instituição abra espaço para discursões e promova o respeito à diversidade.

3.4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nessa categoria de análise, têm-se como foco estimular as professoras a falarem sobre o conceito de educação de surdos e os meios que as mesmas utilizam e percebem ser fundamental para o processo educacional do aluno surdo. Nesse sentido, Maria nos diz que a educação de surdos faz parte de nossa realidade, porem é algo ainda em construção, que precisa ser moldada. A professora faz o seguinte relato: "*as leis brasileiras garantem que todas as crianças têm direito de estudar em escola de ensino regular, porém há deficiência no cumprimento dessas leis, pois falta profissional para atender alunos surdos e ou formação adequada para os professores que já atuam*". (Professora Maria).

Em seu relato Isabel conta que educação de surdos não é fácil, porque o professor tem que dar aula para alunos ouvintes e alunos não ouvintes e segundo ela "*seria muito bom se tivesse um intérprete, quando o professor tivesse explicando o conteúdo, porque fica difícil fazer as duas coisas falar e usar os sinais*". (Professora Isabel).

Partindo do conceito as entrevistadas informaram quais meios utilizam para o aprendizado desses alunos, destacam: "*Eu trabalho com o ilustrativo, através de material concreto, acho que fica mais fácil dos alunos assimilarem as coisas se eu levar o objeto*". (Professora Maria). Professora Isabel disse que também trabalha com o ilustrativo usando imagens, porque diz facilitar o entendimento do educando.

Percebemos que as educadoras fazem todo possível para que as crianças com necessidades educativas sejam atendidas, mesmo não recebendo formação necessária e atuando com os poucos recursos que a escola disponibiliza. Fica

evidente a necessidade de melhoras não só na parte de estrutura física, mas principalmente no que se refere ao aprendizado dos alunos surdos e como acontece a concepção da educação para esse grupo de alunos.

Diante disso, podemos entender que o processo de inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino, está acontecendo mais pelo cumprimento das leis que dizem que os alunos com necessidades educativas especiais devem estar inclusos nesse sistema de ensino. Nesse sentido é preciso dar um novo sentido as práticas educacionais e a visão acerca do surdo e de sua educação, com intuito de fazer com que a inclusão dos surdos não seja apenas a ampliação de matricula nas salas regulares.

3.5 DISPONIBILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA TRABALHAR COM OS ALUNOS SURDOS NA ESCOLA

Segundo as professoras que nos ajudou com a realização deste trabalho, a escola dispõe de pouco material, mas elas fazem o possível para trabalhar com esses alunos fazendo com que eles tenham o desenvolvimento de forma integral. Explicam que tem uma sala onde acontece o Atendimento Educacional Especializado, onde recebem os alunos surdos no contra turno e nela está todo material que elas utilizam com os alunos com surdez como, por exemplo: dois dicionários, um é de Libras/Português e o outro de Português/Libras, alfabeto em libras, imagens ilustrativas, e painéis com atividades.

A professora Maria é responsável por fazer a adaptação das provas para os alunos surdos. Ela conta: "*eu tento fazer a prova sem perder o foco e de forma que o aluno tenha uma melhor compreensão*". Isabel fica com a responsabilidade de acolher os alunos na sala de atendimento especial e trabalhar com eles os conteúdos de acordo com o planejamento.

Ambas procuram recursos para facilitar o entendimento dos alunos surdos, e usam alguns jogos didáticos confeccionados pelas mesmas para repassar o conteúdo para os alunos com surdez.

As educadoras relatam que os jogos facilitam o processo de ensino aprendizagem, além de ser uma maneira divertida de aprender, não só para os alunos surdos como também os alunos ouvintes, podendo haver uma melhor interação entre ambos.

Dos jogos mencionados por elas, destacamos dois para ilustrar na referida pesquisa: 1 JOGO DA MEMÓRIA DO ALFABETO e 2 CAIXA SURPRESA.

1 Jogo da Memória do Alfabeto

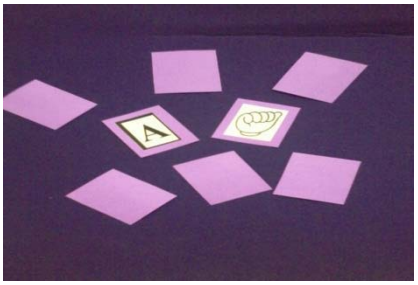


Figura 1. Jogo da memória do alfabeto Libras/Português utilizado em sala de aula

Como jogar: Vire as cartelas para baixo e cada participante retira primeiro uma e depois outra e se acertar, ou seja, encontrar o par marca ponto na rodada. E vence o jogo aquele que marcar mais pontos no decorrer da partida, sendo que existe uma cartela com letras em Libras e outra em Português.

2 Caixa Surpresa

Figura 2. Jogo caixa surpresa

Como Jogar: Cada participante vai pegar uma caixinha e abrir, quando o fizer vai encontrar dentro da caixinha uma letra do alfabeto em português e terá que colocar dentro da caixinha a mesma letra, só que sendo em libras.

3.6 AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR

Quanto à avaliação da inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino, as entrevistadas avaliam como positiva em partes, pois segundo as mesmas ainda há muito que se fazer para que de fato, a inclusão aconteça. Maria em seu relato em relação a avaliação diz: "*eu avalio como positiva em parte, pois estamos atendendo os alunos surdos e dessa maneira eles não se sentem "excluídos", porem acredito que faz se necessário, como já mencionei antes, de formação contínua para nós e para todos que compõem a comunidade escolar".*

Sobre essa questão Isabel relata o seguinte:

> *"Bom, eu penso que inclusão não é só ter o aluno com necessidade educativa especial na sala de aula do ensino regular, acredito que devamos ter um olhar mais atencioso para essas crianças, e ter força de vontade para buscar mais conhecimentos para desenvolvermos cada vez mais um trabalho melhor*". (Professora Isabel)

Partindo dos pressupostos mencionados por ambas as educadoras, percebemos que para a inclusão acontecer é preciso que haja um esforço mútuo de toda a comunidade escolar, pois um depende do outro para realizar um trabalho satisfatório. E que esse esforço traga para a escola a importância de se trabalhar com a diversidade, compreendendo e ressaltando que ainda faz se necessárias melhorias para que a verdadeira inclusão aconteça de maneira significativa apresentando aos alunos retorno satisfatório de sua entrada na unidade escolar, começando principalmente pelos investimentos necessários na formação inicial e continuada dos professores.

Levando em conta esses resultados podemos traçar um quadro de como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos surdos no município de Acopiara- Ce ressaltando que é preciso mais responsabilidade e compromisso por todos os membros da comunidade escolar, sociedade em geral e poder público. Não adianta termos políticas públicas que só valem no papel, mas sim, de pessoas comprometidas com a educação desses alunos, e que há tempos vem lutando por seus direitos como cidadãos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o que foi exposto através da pesquisa, percebe-se que a inclusão do aluno surdo na escola José Adonias de Albuquerque, está acontecendo de forma parcial, pois se revelou, no decorrer da presente investigação, que os professores realizam o trabalho, mas como os próprios mencionaram, precisam de formação, formação essa que seja contínua, para lidar com os alunos surdos. Mas apesar dessa inclusão estar caminhando a passos lentos, podemos dizer que é um bom começo, tendo em vista que, em meio as dificuldades encontradas, a referida escola está sempre aberta para receber esses alunos, mesmo não dispondo de um quadro de profissionais como recomendam as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Diante desse contexto sabemos como é desafiador educar o aluno surdo na escola de ensino regular, onde as leis não acontecem tal qual está escrita no papel, pois no processo de inclusão dos surdos ainda há muitos educadores atuando, que não tem a formação necessária para dar todo suporte para o aluno com necessidades educativas especiais.

Assim, concluímos que não adianta só a criação de leis que indiquem a inclusão, mas é necessário a implementação de políticas publicas de formação de professores, compra de materiais adequados, investimento na acessibilidade das escolas e a contratação de profissionais especializados, como os interpretes de Libras para fazer a ponte comunicativa para o aluno surdo.

A pesquisa aponta uma realidade do município de Acopiara, onde a inclusão não é eficiente, mas está acontecendo, além do que se os alunos surdos estão na

escola, é papel da mesma criar mecanismos que oportunizem a sua aprendizagem de maneira que valorize a cultura, a língua e a identidade desses alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394. Brasília, DF, 1996.

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

COLL, Cesar; MARCHESI, Alvaro; Palacio, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Trad. Fatima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasilia, 2007.

DORZIAT, Ana. **Democracia na escola: base para igualdade de condições surdos-ouvintes**. Revista Espaço. Rio de Janeiro: INES. Nº 9, p.24-29, Janeiro, Junho, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Praticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ACOPIARA

SILVA, Angélica. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. 2000. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000276979>. Acesso em: 24 de maio de 2016

SILVA, Rosilene. **A educação escolar do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP**. 2003. Disponível em:

<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000298994>. Acesso em: 24 de maio de 2016

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos.** Tailândia, 1990. Disponível em: <http:// www.unesco.com.br>. Acesso em: 03 de maio de 2016.

ABSTRACT: With the aim of discussing a relationship between pedagogy and neuroscience, this paper aims to structure an approach on the essential aspects between these two fields of knowledge, understanding that the relationship between neuroscience and education is intrinsic, as well as its cooperation for as educational practices, directed to teaching-learning. As a methodological contribution, the methodology of bibliographic research was used, with an exploratory focus on books, articles and search sites. We sought to identify the dialogue between these two fields of knowledge, while the scientific literature presents a considerable production between these areas, with theoretical-methodological indications in the resolution of school problems, in relation to the teaching-learning process. Allied yet thematic, it is discussed how diversities of situations that the teacher faces and that challenges one to deepen our knowledge about the brain and its cognitive activity, from students of regular education, as well as of inclusive education.
KEYWORDS: Inclusion, Deaf education, Regular education

CAPÍTULO XV

INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES FÍSICOS: ESTUDO DE CASO DE PESSOAS COM OSTEOGÊNESE IMPERFEITA

Núbia Xavier da Silva
Carla Estefani Batista
Oberdan José Teixeira Chaves
Agerdânio Andrade de Souza

INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES FÍSICOS: ESTUDO DE CASO DE PESSOAS COM OSTEOGÊNESE IMPERFEITA.

Núbia Xavier da Silva
Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, Macapá/AP.
Carla Estefani Batista
Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia/Universidade Estadual do Amazonas (INPA/UEA), Amazonas/AM
Oberdan José Teixeira Chaves
Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual, Macapá/AP.
Agerdânio Andrade de Souza
nstituto Federal do Amapá, Macapá/AP.

RESUMO: As limitações motoras de deficientes físicos decorrente da osteogênese imperfeita, doença crônica rara, caraterizada por fraturas frequentes dos ossos muitas vezes espontâneas, comprometendo a mobilidade e a autonomia das pessoas, não podem ser um empecilho para o pleno desenvolvimento de capacidade de aprendizagem. Para Silva (2006), a escola não pode mais conceber que o medo pelo desconhecimento em não saber lidar com alunos deficientes físicos seja um discurso da contemporaneidade, isso é uma concepção ultrapassada e inaceitável, principalmente porque existem os dispositivos legais para garantir que estas pessoas tenham acesso à educação de qualidade. Além disso, Silva (1987) ressalta que não é pela inexistência de informações precisas que o problema deva ser ignorado e que na realidade o que existe é um sentimento camuflado de rejeição contra tudo o que é diferente e que incomoda. Rejeita-se, afasta-se do convívio de um lado, mas procura-se também, de outro, manter algumas organizações que se dedicam ao problema sob os mais variados pretextos. Este Trabalho, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa utilizando-se de um estudo exploratório, cujos dados foram coletados a partir de entrevista com a família de pessoas com osteogênese imperfeita e com os próprios deficientes. Abordou-se a trajetória vivida por deficientes físicos até chegar ao processo de inclusão escolar. Para embasar essa pesquisa, fez-se uso de um referencial bibliográfico de autores que apresentam subsídios para essa discussão e da própria legislação educacional brasileira.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Osteogênese imperfeita. Exclusão Escolar.

1. INTRODUÇÃO

Com a implementação do sistema político democrático no final da década de 80, no Brasil, e o surgimento de movimentos populares, que buscam a participação de todas as pessoas, o sistema educacional vigente passou a ser questionado e no cenário mundial o paradigma da inclusão escolar emerge, requerendo que a sociedade se adapte às pessoas com deficiências (SASSAKI, 1997).

Surgem então, a partir desse momento, leis voltadas aos direitos das pessoas com deficiências que viabilizam atenção quanto ao reconhecimento dos seus

direitos, criação de programas educacionais específicos, oportunidades de vivência em sociedade, valorização dos relacionamentos familiares e cuidados com a saúde (SILVA, 1987).

Desta forma, reconhece-se um progresso nas políticas educacionais em um país marcado pela discriminação, exclusão e segregação escolar e social dos deficientes (COSTA et al., 2014).

E a partir de 2003, documentos do Governo Federal, divulgam a asserção da Educação Escolar Inclusiva provocando reações divergentes na sociedade civil. Onde alguns grupos explicitam a inconsistência do sistema inclusivo e outros grupos defendem essa política educacional (KASSAR, 2011).

Nesses termos, as práticas discriminatórias e de segregação devem ser diminuídas e até mesmo eliminadas, concedendo aos indivíduos, excluídos ao longo da história, oportunidades de aprendizagem para interagir com seus pares e assim construir o conhecimento através das relações sociais (COSTA et al., 2014).

Durante anos, a educação especial constituiu-se um sistema de educação paralelo à educação comum, essa forma de atendimento era considerada adequada para atender os alunos deficientes, entretanto essa concepção ocasionou erros graves na operacionalização de práticas educativas que gerou a exclusão desses alunos, pois não oferecia as condições necessárias de alcançar o sucesso na escola regular (BRASIL, 2007).

Pois, inclusão não é só assegurar que uma pessoa com deficiência acesse um ambiente, mas é proporcionar meios para que participe e se integre no processo ali desenvolvido de modo equitativo (LEITE et al., 2006).

Caso contrário o educando com deficiência está postergado, posto que a exclusão é imperceptível devido às multifacetas que apresenta, afetando a ordem social (MOREJÓN et al., 2010).

Desse modo, as conjunturas de ingresso dessas pessoas aos recursos pedagógicos, aos ambientes, à comunicação, devem ser organizadas pelos sistemas de ensino de modo que viabilizem a aprendizagem e valorizem as diferenças. Os obstáculos que impedem a acessibilidade devem ser extintos (BRASIL, 2007).

Porque o modelo de escola inclusiva está ainda se constituindo, pois, a proposta ganhou expressividade com os acordos internacionais de Salamanca (1994) e Guatemala (1995) que entre outros benefícios, estendeu o conceito de necessidades educacionais especiais, integrando todos os que ainda não estavam sendo beneficiados com a escola.

Assim, sabe-se que apesar das leis, principalmente das voltadas para inclusão escolar, os princípios relacionados à Educação Especial ainda apresentam contradições que impedem seu avanço, visto que ainda existe uma lacuna entre o que está na lei e o que acontece nas escolas (KASSAR, 2011).

Sobre essa vertente, o transtorno que a pessoa com deficiência se defronta, não se deve pela escassez de leis, inclusive Neri et al. (2003) afirma ser o Brasil, o país que possui as legislações mais avançadas para proteger e apoiar os deficientes, falta realmente aplicabilidade dessas leis, devido as barreiras à integração educacional e social sofridas por deles.

Logo, o desempenho em não segregar as pessoas com deficiência, deve ser prioridade nos planos nacionais de educação, para que o ensino seja de fato para todas as pessoas, posto que proporcionar a interação, ainda o acesso aos recursos da sociedade, constitui-se o cerne da inclusão social. Além disso, é responsabilidade de cada um e ao mesmo tempo de todos, lutar em prol da inclusão social (MACIEL, 2000).

Entretanto, as manchas da educação especial no Brasil, não se referem somente à omissão ao acesso, mas também a ausência de condições para o aluno com deficiência ascendesse sucesso na escola regular. Até quem consegue acessá-la não recebe educação condigna, seja pela carência de recursos ou mesmo pela escassez de profissionais qualificados (SANTOS, 2013).

Além do predomínio de tarefas, abrangendo a segregação escolar, existem comprovações da negligência do poder público, já que, segundo dados do censo há a prevalência de matrículas de alunos com deficiência em instituições filantrópicas e não no sistema público (ZAQUEU, 2012).

Contudo a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), instituem a educação como direito de todos e o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE) deve realizar-se "preferencialmente na rede regular de ensino", responsabilizando-se em oferecer às pessoas com deficiência, atendimento específico.

Porém, por referir-se a complemento e não um substitutivo do ensino, proporcionado na escola comum para todos os alunos, o princípio "preferencialmente" até favorece a escolarização de alunos, com NEE, fora da rede regular de ensino (BATISTA et al., 2006).

Isso demonstra que a legislação, destinada a proteger os direitos de acesso, presença na participação e aprendizado na escola regular, torna-se um instrumento de exclusão e não de inclusão escolar (KEARNEY, 2011).

Também para Sanches (2012) e Kearney (2011), quando se fala de Educação inclusiva, está falando-se em exclusão, e uma razão importante para isso, é a percepção de que a educação inclusiva, só surgiu, como um conceito, porque alguns alunos experimentam uma educação não inclusiva, ou seja, eles experimentam exclusão, tanto da escola quanto na escola.

Diante desse panorama desconcordante para incluir o aluno com deficiência, surgiu à pretensão em investigar dois irmãos com deficiência física decorrente de osteogênese imperfeita (OI), o modo que vivenciaram e vivenciam esse processo de inclusão num sistema educacional excludente.

No Brasil não existe número oficial de acometidos por essa disfunção, todavia associações de pacientes ou outros projetos já calculam esses dados. Em conformidade com a Associação Brasileira de Osteogênese Imperfeita, existem em torno de doze mil pessoas convivendo com osteogênese imperfeita no Brasil (AMARANTE, 2017).

Já nos EUA estima-se um caso para cada vinte ou vinte e cinco mil nascidos, não se levam em conta as formas leves de OI. Em nível mundial são 0,008% da

população afetada por OI, uma média de meio milhão de deficientes (CASTILHO et al, 2008).

Os indivíduos com OI são, no sistema de classificação organizado por Sillence et al (1979), categorizados em quatro tipos, que vai da forma leve até a forma mais grave. Apresentam características clínicas diversas, fraturas múltiplas espontâneas ou por traumas mínimos, deformações ósseas, escleróticas azuis, dentinogênese imperfeita e, surdez condutiva ou mista a partir da puberdade.

As fotos apresentadas a seguir são do homem e da mulher (objetos desta pesquisa), na fase adulta, e demonstram as deformações ósseas.

Foto 1: Deformações ósseas em homem com OI.

Foto 2: Deformações ósseas em mulher com OI

Segundo CHO et al. (2012), com base em fenótipos característicos e achados laboratoriais, a esclera normal, escoliose, excesso de osteóide e lamelas ósseas como escamas de peixe, úmeros e fêmures curtos, coxa vara, foram adicionados mais três tipos de formas de mutações genéticas que variam em gravidade. Mas em 2013, o Ministério da Saúde, Portaria nº 1.306, divulga a inclusão de mais uma variação da fragilidade óssea, somando cinco tipos de OI (BRASIL, 2013).

Por se tratar de doença rara, a falta de informação, de profissionais e da disponibilidade de recursos, trazem ainda mais dificuldades para as famílias, dificultando a forma como os pais se ajustarão a esse processo difícil e doloroso ao receber o diagnóstico e como tratarão o filho (CASE, 2000).

Fornecer informações claras aos pais, para compreender as implicações da OI, seria o mais adequado, amenizaria as implicações emocionais ao ser constatado um filho com deficiencia (RUSSELL, 2003).

Desse modo, verificou-se que pessoa com deficiência física é a primeira a ser excluída, pois sua aparência física é logo notada, despertam medo e curiosidade até por parte dos professores, como afirma Sá et al (2006), por não saberem como lidar, como fazer a aproximação e por onde deve começar seu trabalho pedagógico de inclusão escolar.

Muitas vezes os professores adotam a compostura, onde veem o aluno como frágil ou supervalorizando-os, mas o dialogo com esses alunos, com as famílias, com a professora do atendimento educacional especializado será de suma importância na superação de uma visão deturpada sobre a deficiência (TOLEDO et al., 2009).

É imprescindível também, que a escola trabalhe dando e recebendo o apoio dos pais, para que eles desempenhem um papel ativo na educação de seus filhos. Além disso, os pais de crianças com OI, repassarão as informações sobre a doença aos professores, para que entendam o aluno, de forma que as restrições ao aluno não sejam mais do que as que realmente são necessárias (RUSSELL, 2003).

O envolvimento da família do educando, ressaltam Hollerweger et al (2014), contribui para o sucesso da inclusão escolar, sinalizando para a escola através sugestões, críticas e solicitações que fornecem, quais os caminhos a serem seguidos.

Como referência para a inclusão da pessoa com deficiência, a família é essencial na mediação com a escola, para que os próprios deficientes se conscientizem que suas limitações são desafios e não dificuldades. Onde eles precisam ultrapassar constantemente as barreiras atitudinais que são impostas ao longo de sua caminhada (NEVES et al., 2015).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Este trabalho tem por objetivo principal identificar os fatores que contribuem para a exclusão escolar de alunos com deficiência física decorrente da osteogênese imperfeita.

2.2. Objetivos Específicos

Através do desenvolvimento do estudo de caso apresentado, percebeu-se a necessidade de apontar objetivos específicos, como:

- Descrever os relatos dos pais sobre os sentimentos despertados diante de um filho com deficiência;
- Analisar a contribuição da relação família e escola no processo de inclusão;

- Sistematizar alternativas pedagógicas para o atendimento de alunos com OI.

3. METODOLOGIA

A pesquisa realizada tem uma abordagem qualitativa, com foco no estudo de caso. Nesse método segundo Gerhardt et al (2009) e Minayo (2001), não interessa a questão numérica, e sim os fatos que não podem ser quantificados. Ela ocupa-se com motivos, valores e fenômenos que não podem ser resumidos em instrumentalização mutáveis.

A amostragem baseou-se na entrevista semiestruturada com quatro adultos, sendo dois com OI, um do sexo masculino, cinquenta e seis anos e outro do sexo feminino, cinquenta anos, e os pais deles.

Autores como Yin (2005) e Fontana et al (1994) afirmam a importância da entrevista, como fonte de informação, nos estudos de caso, pois busca compreender outros seres humanos.

Além disso, conforme Stake (1999), com esse instrumento pode-se perceber diferentes narrações e visões sobre a realidade de acordo com as declarações das pessoas.

Vale destacar também que as entrevistas semiestruturadas, de acordo com Flick (2004) e Vázquez et Al (2003), tem sido bastante usadas porque têm características diferentes, não tem uma regra pré-estabelecida na formulação das perguntas, permitindo versatilidade para apresentar as demandas no momento mais adequado, à medidas das respostas do entrevistado.

A entrevista realizou-se na residência da família Silva, que concordou em participar da pesquisa ao terem conhecimento da finalidade da pesquisa e responderam todas as indagações feitas. A família mora no Amapá, Município de Macapá, capital do Estado. O IBGE (2016) estima que a população deste estado seja de 782.295 pessoas.

Iniciou-se às perguntas para a mãe e em seguida direcionou-se inquirições ao homem e posteriormente a mulher com OI.

A interlocução transcorreu de acordo com os questionários a seguir:

I - Questionário para os pais:
1) Quantos filhos a (o) senhor(a) tem?
2) Quantos tem OI?
3) Quando ele (ela) sofreu a primeira fratura?
4) Depois dessa primeira fratura o que aconteceu?
5) Qual o diagnóstico dos médicos sobre essa doença?
6) Quais os sentimentos surgiram ao saber que seu(sua) filho(a) tem uma doença rara?
7) Qual o tratamento ele (ela) recebia nas unidades de saúde quando acontecia uma fratura?

8) Qual a idade que eles começaram a estudar?
9) Como foi a vida escolar de seu(s) filho(s)?
10) Como era a relação dos professores com ele(s)?
11) Como era a relação dos outros alunos com ele(s)?
12) O(A) senhor(a) sentiu alguma dificuldade em matricular seu(s) filho(s) em algum momento?
13) Caso tenha acontecido alguma dificuldade para matrícula: que atitudes foram feitas para solucionar esse problema?
14) Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

II - Questionário para a pessoa com OI:
1) Você pode relatar como e quando aconteciam as fraturas?
2) Como é viver tendo OI?
3) Quais as maiores dificuldades?
4) Até que série você estudou?
5) Você frequentava a escola regularmente?
6) Como você se relacionava com as outras crianças?
7) Você sentiu-se excluído alguma vez na escola?
8) Você sentiu-se excluído alguma vez na sociedade?
9) Você exerce alguma atividade profissional?
10) O que você faz no dia-a-dia agora que já está adulto?

Durante a entrevista, recorreu-se também, a observação livre, quanto à relação família e pessoa com deficiência física, para acrescentar às informações adquiridas. No estudo de caso, o objeto pode ser estudado em seu contexto real, empregando evidências qualitativas e agregando a subjetividade do pesquisador (MEIRINHOS et al., 2010).

As entrevistas foram transcritas na íntegra e em seguida as respostas foram analisadas, com a finalidade de selecionar os fatos pertinentes, aos objetivos deste estudo, apresentados nas falas dos entrevistados.

Após esta etapa, de análise das falas, as narrativas foram organizadas conforme a semelhança dos momentos e que retratam a vivência da família.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões estão ajustados de forma sistemática. Na configuração da pesquisa priorizou-se por assinalar algumas falas dos entrevistados. Nas respostas dadas pelos entrevistados, constatou-se que com relação à entrevista com a mãe todas as perguntas foram respondidas. As questões estavam relacionadas aos sentimentos despertados ao receber o diagnóstico dos filhos, indagando sobre como os médicos repassaram o diagnóstico aos pais (pergunta 5), o tratamento que os filhos receberam (pergunta 7), o início da escolarização dos filhos (pergunta 8) e dificuldade para matricula e permanência na escola (pergunta

10), relacionamento com professores e colegas de escola. Quanto às explicações dadas às perguntas 3, 4 e 5, no questionário aos pais, foram:

> *"Os dois tiveram as primeiras fraturas por volta de 1 ano de idade..."* (pergunta 3 – mãe).
>
> *"Depois eles começaram ter fraturas mais de uma vez ao ano... Muitas vezes ficavam os dois engessados."* (pergunta 4 – mãe).
>
> *"Demorou muito para os médicos dizerem o que ele tinha... Quando ele tinha 7 anos ela nasceu e com 01 ano de idade começou o problema nela..."* (pergunta 5 – mãe).

As perguntas 3, 4 e 5 tratam diretamente da parte histórica, do início e intensificação das fraturas nas crianças e a busca pelo diagnóstico do que estava causando as fraturas espontâneas ou por quedas. Não houve relato de osteogênese imperfeita em ancestrais.

Em relação às perguntas 6 e 7 as respostas obtidas são:

> *"Foi primeiro angústia até saber o que eles tinham, depois um médico falou que nosso filho viveria até 7 anos de idade, mas confiamos em Deus e eles estão aqui e já nos deram muito orgulho. "* (pergunta 6 – mãe).
>
> *"Eles só colocavam o gesso e queriam que ficassem internados, então não deixávamos e trazíamos para cuidar dele em casa."* (pergunta 7 – mãe).

As respostas dadas às perguntas 6 e 7 relacionam-se sobre os sentimentos dos pais diante da falta de informações claras, por parte dos médicos, sobre a osteogênese imperfeita. Sabe-se que a OI ainda não tem cura, mas segundo Huber (2007), com tratamento, a base de medicamentos, a qualidade de vida desses deficientes físicos está melhorando.

Perante as perguntas 8, 9, 10, 11, 12 e 13 têm-se os seguintes resultados:

> *"Ele foi com 11 anos e ela com 9 anos. Eles ficavam muito tempo sem andar e não tinham como irem para escola."* (pergunta 8 – mãe).
>
> *"Ele estudou até o 1º ano do Ensino Médio, teve um período que tiveram professora particular em casa. Ela estudou até a 8ª série, mas só conseguiu terminar o fundamental depois de adulta."* (pergunta 9 – mãe).
>
> *"Não tivemos problemas em relação aos professores, tratavam bem eles. Também gostavam das professoras."* (pergunta 10 – mãe).
>
> *"Tinham amigos, as outras crianças não os discriminavam, principalmente ele sempre foi mais animado, brincalhão. Ela é mais tímida, não tinha muitos amigos."* (pergunta 11 – mãe).
>
> *"No período em que moramos no Jari, a diretora não aceitou a matrícula dele, só depois de dois anos que conseguir matricular ele. Ela não estudou no Jari."* (pergunta 12 – mãe).

> *"Na época não sabia nossos direitos, então falei com meu irmão pra deixar meu filho morar com ele aqui em Macapá e poder estudar e assim fizemos."* (pergunta 13 – mãe).

As interrogações 8, 9, 10, 11, 12 e 13 versam sobre exclusão escolar, acesso e permanência na escola, a relação professor aluno, relação com seus pares.

Após a entrevista com a mãe, iniciou-se a entrevista com o homem e com a mulher com OI com perguntas sobre os desafios frente à exclusão escolar e social, conscientização sobre como é conviver com uma doença rara, como viveram o período em que frequentavam a escola. Todas as perguntas obtiveram respostas que se assemelham a entre sim.

As respostas das perguntas 1, 2 e 3 do questionário II revelam a colocação em relação aos desafios de quem tem OI e que decorre a diante deficiência física que limita a mobilidade destas pessoas:

> *"Uma vez na escola fui mudar minha carteira de lugar e me quebrei. Era dia de prova e nem fiz. Eu cheguei conferir até 20 quebraduras, mas depois parei de contar."* (pergunta 1 – Homem OI).

> *"Eu me lembro, uma vez no Jari que a eu levei um susto porque a panela de pressão da vizinha explodiu e na hora fraturei perna e braço."* (pergunta 1 – Mulher OI).

Frente às perguntas 4, 5, 6 e 7 sobre como acontece as fraturas, como é viver com OI e as dificuldades enfrentadas, as pareceram essas respostas:

> "E*u estudei até o 1º ano do Ensino Médio, depois não conseguir passar de série e parei de estudar."* (pergunta 4 – Homem OI).

> *"Eu estudei primeiro até a 2ª série e quando fiquei adulta concluir o ensino fundamental"* (pergunta 4 – Mulher OI).

> "E*u fui pra escola com uns 10 anos, só faltava porque me quebrava, mas quando eu ficava bom eu voltava. Teve um tempo que a escola do Jari não me aceitou e vim morar com meu tio para poder estudar."* (pergunta 5 – Homem OI).

> *"Só comecei a estudar com uns 9 anos, mas como estava sempre com gesso não conseguir estudar mais, só depois de adulta fui pra escola de novo."* (pergunta 5 – Mulher OI).

> "*... eu brincava, estudava e na época do ensino médio eu até fugia da escola com amigo."* (pergunta 6 – Homem OI).

> *"Eu me lembro que as pessoas pensam, que porque sou pequena, não sei ler ou escrever e quando descobrem o que sei, elas me tratam melhor. Fiz bons amigos na escola. "* (pergunta 6 – Mulher OI).

> *"Só no Jari quando não deixaram minha mãe me matricular. Tive que morar com um tio para estudar, e só depois de dois anos, eu pude voltar para o Jari e estudar."* (pergunta 7 – Homem OI).
>
> *"Na escola que estudei, depois de adulta, tinha muitas dificuldades de acesso e minha família vivia pedindo providências e pouca coisa melhorou."* (pergunta 7 – Mulher OI).

Verificam-se pelas respostas dadas, pelas duas pessoas com OI no questionário II, às indagações 8, 9, 10, que tratam de como se sentem diante da sociedade e atividades que exercem, que mesmo diante das manifestações típicas, fragilidade óssea, dificuldade ou limitações de locomoção e deformidades nos membros superiores e inferiores, eles aspiraram e empenharam-se para frequentar uma instituição educacional regular.

5. CONCLUSÃO

Esse trabalho adveio de um estudo de caso e apresentou, identificou e analisou os principais fatores que favoreceram a exclusão escolar de pessoas com deficiência. Averiguou-se o impacto do diagnóstico nos pais e como lidam com estes filhos.

Os resultados demonstram que a responsabilidade dos pais frente às necessidades de filho com OI é uma evolução penosa, visto que as incumbências cotidianas de manipulação e zelo precisam considerar os limites e inviabilidades deles, gerando inclusive influência emocional nos pais, esperançosa ou de abstenção, duradoura ou efêmera (OLIVEIRA et al., 2015).

Para Espíndola (2009), compreender a experiência da família no cuidado da criança com anomalia, congênita e rara, é uma vivência profunda e magnificente, alternada por momentos de dor, mas também de muita garra e luta.

Os pais lutam principalmente para que o filho seja incluído na escola de ensino regular com qualidade e em função disso, a inclusão acarreta uma transformação na ótica educacional, pois não alcança unicamente educando com deficiência, mas todos os outros, para que alcance sucesso na educação atual (MANTOAN, 1999).

De acordo ainda com Espíndola (2009), as concepções referentes à Educação Especial até então, permanecem contraditórias, dificultando o progresso da inclusão, sendo necessário transcender outros obstáculos, gerados principalmente pela escassez de informações, e assim superar-se-á limites e conseguirá novos lugares neste país exprimido "para todos".

Desse modo, refletir sobre a educação e suas transformações exige um novo olhar sobre as práticas e preceitos construídos socialmente (MACHADO et al., 2012).

Como reflexão de ideal de igualdade a Declaração de Salamanca frisa que o grande desafio da escola inclusiva é educar todas as crianças, sem distinção, transformando atitudes discriminatórias em grupos acolhedores e inclusivos (UNESCO, 1994).

Diante do que foi analisado, Oliveira (2015) destaca que, é significativo buscar os meios legais que garantam o desenvolvimento pleno do potencial da pessoa com deficiência.

REFERENCIAS

AMARANTE, S. **Osteogênese imperfeita: cuidados com o paciente.** Portal Fiocruz. Disponível em: < http://amazonia.fiocruz.br/index.php/2017/04/17/osteogenese-imperfeita-tecnicas-do-cuidado-com-o-paciente>. Acessado em 20 de agosto de 2017.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 3.956. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 2001.

BRASIL. Lei nº. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.306. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas: Osteogênese Imperfeita.** Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

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

CASE, S. **Refocusing on the Parent: What are the social issues of concern for parents of disabled children?** Disability & Society. nº 2, v. 15, p. 271-292, 2000.

CASTILLO, H.; SAMSON, F.L. **Effects of Biphosphonates in children with osteogenesis Imperfecta: an AACPDM systematic review.** Dev. Med. Child. Neurol. v. 51, p. 17-29, 2008.

CHO, T. J. **A single recurrent mutation in the 50-UTR of IFITM5 causes osteogenesis imperfecta Type V.** The American Journal of Human Genetics. v. 91, p. 343-348, 2012.

COSTA JR, A. G.; COSTA, C. E. M. **A educação para pessoas com deficiência no Brasil: histórico e conceitos.** In: ATLANTE. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2014.

ESPÍNDOLA, Y.X. **Educação Especial: desafios em busca da inclusão.** Revista Espaço Acadêmico – nº 1000, 2009.

FLICK, U. **Introducción a la Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata S. L., 2004.

FONTANA, A.; FREY, J. H. **Interviewing: the art of science.** *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Handbook of qualitative research. Newsbury Park: Sage, p. 361-376, 1994.

GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

HOLLERWEGER, S; CATARINA, M. B. S. **A Importância da família na aprendizagem da criança especial.** Revista de Educação Ideau. nº 19, v. 9, 2014.

HUBER, M. A. **Osteogenesis imperfecta.** Oral Surg Oral Med Oral Pathol Oral Radiol Endod. nº 3, v. 103, p.314-20, 2007.

IBGE. Estimativas populacionais dos municípios. IBGE, 2016.

KASSAR, M.C.M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17, p. 41-58, 2011.

KEARNEY, A. **Exclusion from and within school: issues and solutions.** *In:* Studies in Inclusive Education. Sense Publishers. v. 14, 2011.

LEITE, M. R. S. D. T.; SILVA, G. R. **Inclusão da pessoa com deficiência visual nas instituições de educação superior de Belo Horizonte.** *In:* 30º Encontro da ANPAD, 2006.

MACHADO, J.P.; PAN, M.A.G.S. **Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira.** Educação & Realidade. Porto Alegre, nº 1, v. 37, p. 273-294, 2012.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de Deficiência: A questão da inclusão social.** São Paulo em Perspectiva. v. 14, nº 2, p. 51-56, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Teachers'education for inclusive teaching: refinement of institutional actions.** In Revue francophone de la déficience intellectuelle. Canadá, p. 52-54, 1999.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. **The case study as research strategy in education.** EduSer Revista de Educação. nº 2, v. 2, p. 49-65, 2010.

MINAYO, M. C. **Estrutura e sujeito, o determinismo e o papel histórico: uma reflexão sobre a práxis da saúde coletiva.** Ciência & Saúde Coletiva. p. 7-19, 2001.

MOREJÓN, K; GARCIA, L. R. **A Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior Público do Estado do Rio Grande do Sul/RS/Brasil.** Congresso Iberoamerico de Educación, 2010.

NERI, M. et al. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003.

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. **The inclusion of disabled persons in the labor market in Belo Horizonte, Brazil: scenario and perspective.** Ciência & Saúde Coletiva. nº 8, v. 20, p. 2549-2558, 2015.

OLIVEIRA, I.G.; POLETTO, M. **Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência.** SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. Revista da SPAGESP. nº 2, v. 16, p. 102-119, 2015.

RUSSELL, F. **The expectations of parents of disabled children.** British Journal of Special Education. nº 3, v. 30, p. 144-159, 2003.

SÁ S. M. P; RABINOVICH E. P. **Compreendendo a família da criança com deficiência física.** Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano. nº 1, v. 16, p. 68-84, 2006.

SANCHES, I. **Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola.** Revista Lusófona de Educação. nº 19, v. 19, p. 135-156, 2012.

SANTOS, M. P. **Formação de professores para atuação na Educação Especial: desafios profissionais para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nos espaços regulares de ensino.** *In:* VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. p. 983-992, 2013.

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

SILLENCE, D. O; SENN A; DANKS D. M. **Genetic heterogeneity in osteogenesis imperfecta.** J Med Genet. nº 10, v.16, p. 101-116, 1979.

SILVA, L. M. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência.** Revista Brasileira de Educação. nº 33, v. 11, p. 424-561, 2006.

SILVA, O. M. A **Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1999.

TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky.** *In:* Congresso Nacional de Educação. v. 3, p. 4126-4138, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial.** Salamanca, Espanha, 1994.

VÁSQUEZ, R. R.; ANGULO, R. F. **Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica**. Málaga: Aljibe, 2003.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAQUEU, L. C. C. **Política educacional inclusiva**. São Luís: UFMA / NEaD, 2012.

ABSTRACT: The motor limitations of physically handicapped persons due to imperfect osteogenesis, a rare chronic disease, characterized by frequent fractures of bones that are often spontaneous, compromising the mobility and autonomy of the people, cannot be a hindrance to the full development of learning capacity. For Silva (2006), the school can no longer conceive that the fear of not knowing how to deal with disabled students is a discourse of contemporaneity, this is an outdated and unacceptable conception, mainly because there are legal devices to ensure that these people have access to quality education. In addition, Silva (1987) points out that it is not because of the lack of precise information that the problem should be ignored and that in reality what exists is a camouflaged feeling of rejection against everything that is different and uncomfortable. It rejects itself, it withdraws from the conviviality on the one hand, but on the other, it also seeks to maintain some organizations that deal with the problem under the most varied pretexts. This study is a qualitative research using an exploratory study, whose data were collected from an interview with the family of people with osteogenesis imperfecta and with the disabled themselves. The trajectory experienced by physically handicapped people was approached until reaching the process of school inclusion. To support this research, we used a bibliographical reference of authors that present subsidies for this discussion and of the Brazilian educational legislation itself.
KEYWORDS: Special Education. Osteogenesis imperfecta. School Exclusion.

CAPÍTULO XVI

INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO REALIZADO COM ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE PRIVADA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE OLINDA/PE

Márcia Rejane Almeida de Carvalho

INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO REALIZADO COM ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE PRIVADA DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE OLINDA/PE

Márcia Rejane Almeida de Carvalho
Universidade Nova Lisboa – Portugal

RESUMO: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é hoje uma obrigatoriedade no Brasil. Para tal, é necessário que as escolas adotem atitudes e estratégias que possam responder à diversidade da sua população escolar, o que exige da instituição escolar uma ressignificação paradigmática e metodológica da normalidade para a diferença. Partindo do princípio que esta mudança levanta dificuldades às escolas, nossa pesquisa teve como objetivo compreender como é que os professores do ensino regular de uma instituição da rede privada de ensino, no município de Olinda/PE, Brasil, promovem a inclusão de alunos com Síndrome de Down (SD). De natureza qualitativa, utilizámos como instrumentos, a pesquisa de documentos e a entrevista semi-diretiva, que realizamos com coordenadores, professores e pais dos alunos que frequentam a referida escola. Os resultados revelam que a inclusão destes alunos, quando entendida como própria ao direito à diferença, impulsiona a escola a superar os limites do processo.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Síndrome de Down; Desenvolvimento Cognitivo.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido um dos temas mais polêmicos quando o assunto é educação na atualidade. O ato de inserir o estudante com necessidades educativas especiais no ensino regular, por si só, não significa uma inclusão efetiva e genuína. A inclusão por mais justa que seja exige muita reflexão e preparo do contexto escolar.

A verdade é que a polêmica e a complexidade em torno da inclusão no Brasil nos últimos anos se justificam, haja vista envolver assuntos sociais, políticos, educacionais, medicinais, entre outros. Mas, enquanto alguns estudiosos estão discutindo sobre terminologias, às escolas estão, no mundo real, recebendo as mais diversas crianças com necessidades especiais e com um fluxo cada vez maior. O certo é que o sistema escolar brasileiro encontra-se diante do desafio de buscar a educação que contemple a diversidade da condição humana. Propomos aqui uma discussão que abrange uma retrospectiva sobre a inclusão, o reconhecimento de práticas pedagógicas, formação do professor e a escola inclusiva, direcionada a criança com Síndrome de Down (SD), que frequenta o Ensino Fundamental, séries iniciais, de uma escola privada do município de Olinda.

A partir do nosso convívio profissional com as crianças com Síndrome de Down, por diversos momentos, esse desafio nos pareceu tomar grandes proporções, devido à preocupação de inclusão das crianças (SD) em salas regulares. Foi

justamente nesse contexto de exercício profissional que sentimos despertar um enorme interesse em relação à educação das crianças que se apresentam fora do convívio com as outras crianças das salas regulares.

No entanto, hoje observamos a realidade das nossas escolas e a postura que vem sendo tomada diante da proposta de inclusão dos alunos com SD nas classes regulares de ensino, aumentando nossas indagações referentes a essa inclusão.

Para Mantoan (2006) devemos pensar a escola inclusiva como um lugar em que todos os alunos aprendem juntos, com as mesmas oportunidades e em um ambiente enriquecido pela ampla rede de interação social. A autora acredita que é possível sim promover a inserção de alunos com SD em salas regulares, desde que se tenha à vontade para que isso aconteça. Tendo como questão de partida:

Como é que os professores do ensino regular de uma escola da rede privada de Olinda promovem a inclusão de alunos com síndrome de Down? Nosso objetivo foi compreender como é que os professores do ensino regular desta instituição promovem a inclusão destes alunos. De natureza qualitativa, utilizamos como instrumentos, a pesquisa documental e a entrevista semi-diretiva com coordenadores, professores da instituição e Pais dos alunos que a frequentam.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa pesquisa percebeu na Educação Especial e as Políticas Públicas sendo relevantes no processo de inclusão das crianças com Síndrome de Down nas salas regulares de ensino. É importante contextualizar a Educação Especial desde o seu surgimento até a atualidade, para que se perceba o papel da escola nos avanços da Educação inclusiva, longe de ser a responsável pela negação do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, de terem acesso à educação. Contudo, é importante perceber que a história demonstra certa vulnerabilidade do grupo social constituído pelas pessoas com deficiência e marcada pela sua segregação no sistema educacional e pela violação de seus direitos fundamentais. Assim sendo, podemos observar uma educação voltada à exclusão nas palavras de Magalhães, quando nos fala que (2002, p.16): [...] não podemos deixar de lado, e nos esquecermos, que a história da educação especial brasileira é marcada pela exclusão. Historicamente o processo de exclusão/inclusão de pessoas com deficiência está intimamente ligado às questões culturais. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como um dos instrumentos que pode contribuir para a transformação social e passa a ser condição básica para que o direito do homem seja respeitado e se torne uma realidade, ou seja, parte-se do princípio de que a educação dos indivíduos e de cada sociedade, em suas diversas instâncias e representações, possam promover o respeito e o direito à inclusão das crianças com deficiência nas salas regulares de ensino. Com isso podemos perceber as inúmeras possibilidades de inclusão presentes na sociedade contemporânea. Destacamos as palavras de Stainback e Stainback (1999, p.10):

> "uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e frequentam aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas as suas habilidades e necessidades" (Stainback e Stainback 1999, p. 10).

No Brasil, constata-se a dificuldade histórica de entendimento do processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. Fator favorecido pela falta de oportunidade de educação para as classes populares, como também não existir essa educação, para os deficientes na maior parte do país. Daí a ideia de exclusão.

Na concepção de Sassaki (2002, p. 41), "é fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos". Diante disso, as Políticas Públicas têm como objetivo promover a inclusão escolar especificamente de "alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (Brasil, 2008, p.14), apoiando os sistemas de ensino para que garantam:

- Acesso ao ensino regular, com aprendizagem efetiva;
- Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Oferta do atendimento educacional especializado;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado; participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade arquitetônica, nos mais diversos meios;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Dessa forma podemos avaliar Inclusão e Educação Inclusiva numa visão de um novo paradigma garantindo uma educação de qualidade onde os alunos com SD venham participar de um ambiente favorável a sua interação em salas regulares. Ao referenciar anteriormente a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), podemos referir de forma mais direta a questão da educação anunciada nos artigos XXVI e XXVII, ao considerar que:

> 1. Todo homem tem direito á instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
> 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade em todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Segundo teóricos da Escola Nova, como Montessori (1912) e Decroly (1978), a educação especial era trabalhada como uma pedagogia terapêutica. Podemos citar como exemplo as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) criadas nas décadas de 30 e 50 do século passado, respectivamente e que mantêm até hoje, escolas especiais. Segundo Magalhães (2002):

> "as escolas para alunos com deficiência mental já na década de 70, acabaram por caracterizar-se como espaço utilizado para desafogar os problemas do ensino regular, pois não havia uma preocupação com os princípios que regem a educação especial, como por exemplo, a realização de um diagnóstico adequado da clientela e a preparação dos profissionais. Nessa perspectiva delegava a tais classes a obrigação de atender a alunos que apresentavam acentuada repetência escolar e/ou problemas para se adaptarem aos padrões de aprendizagem e comportamento exigidos pela escola comum" (Magalhães, 2002, pp. 63-64).

Para termos um melhor entendimento de nossa investigação, podemos citar as ideias de Xiberras, onde a autora nos fala da necessidade de considerar: *[...]* ainda que a exclusão não se processa exclusivamente no campo do visível. Ocorre também sob forma pouco perceptiva, porque não excluem nem materialmente nem simbolicamente os excluídos estão simplesmente ausentes ou invisíveis (Xiberras, 1996, p.19).

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nesta Declaração, os países relembraram, que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". O Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

As Mudanças legais observadas hoje no campo da educação estão alinhadas ao movimento pela inclusão, isso por que visa promover o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos impulsionados a partir da publicação da Declaração de Salamanca já citado anteriormente (UNESCO, 1994). Em relação específica a Síndrome de Down é importante que possamos conhecer um pouco e segundo Voivodic (2004):

> [...] descreve a Síndrome Down como uma cromossomopatia, ou seja, uma síndrome cujo quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica, no caso a presença de um cromossomo a mais no par 21, caracterizando assim uma trissomia 21 (Brunoni apud Voivodic, 2004, p.39).

Sabemos que as características e aparência e as funções de todos os seres humanos são determinadas principalmente pelos genes. As características das pessoas com SD são formadas por influência justamente pelo seu material genético, com cromossomo extra, além de parecer com os pais às crianças com SD apresentam muitas características em comuns e se parecem um pouco entre si.

Fisicamente a cabeça da criança com (SD) é um pouco menor, o rosto possui um contorno achatado, isso devido aos ossos faciais pouco desenvolvidos e seu nariz é pequeno, os olhos com pálpebras estreitas e levemente oblíquas; orelhas pequenas, boca pequena e cerca de 40% das crianças com SD tem defeitos no coração (Pueschel, 2011).

Em nossa pesquisa chamamos a atenção para alguns aspectos específicos de pessoas com SD, pois será importante identificarmos para que possamos entender algumas situações rotineiras e de exclusão por parte de ainda um grande número de pessoas. Segundo Pueschel (2011), essas características sumariamente são: o pescoço largo e mais grosso, em alguns casos o tórax tem um formato estranho, sendo que a criança pode apresentar um osso peitoral afundado, os pulmões em geral não são anormais, o abdômen também não demonstra anormalidades, seus órgãos genitais não são afetados e as extremidades geralmente têm o formato normal.

> É fundamental que o médico não enfatize demais as características físicas da criança, e sim apresente o bebê com Síndrome de Down como um ser humano que necessita de cuidados e carinho (Pueschel, 2011, p. 82).

Na fala de Pueschel (2011), podemos dizer que se uma das células germinativas (espermatozóide ou óvulo) passa contribuir com um cromossomo 21 extra, a primeira célula terá 47 cromossomos e não 46 como deveria ser, dessa forma se não ocorrer aborto natural, nascerá uma criança com Síndrome de Down.

Pueschel (2011) ainda afirma que:

> [...] o cabelo não é preto, como é um cabelo de um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha, liso e escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. O nariz é pequeno. Estas crianças têm um poder considerável de imitação (Pueschel, 2011, p.48).

Em relação a Síndrome de Down e Intervenção pedagógica, é entendido que desde os primeiros anos de vida a criança cria sua identidade baseadas nas inter-elações, e sendo assim a família é a primeira célula institucional na qual se firma os vínculos afetivos e estes formam representações.

Dito isto, a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças visto que as ações humanas refletem a presença de padrões de comportamentos, regido por normas e regras, e essas existem em todas as áreas de nossa vida, esses comportamentos vão desde a maneira de se vestir e comer há outros comportamentos na vida do indivíduo.

Os pais necessitam ajudar o desenvolvimento da criança com SD, e para isso quanto mais os pais se informarem sobre seus filhos na escola, existe a possibilidade precoce de ajudar nos interesses relacionado ao desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor e social de seu filho com SD.

Segundo Nogueira (2000) o papel da família não pode ser visto somente como mantenedora e tutelar, mas sim como agenciador de oportunidades e, principalmente, como suporte ativo na promoção da interação criança-escola-

professores. O ambiente familiar nutre a criança de expectativas externas, quando estimuladas e dotadas de conhecimentos prévios é notório que o mundo a ser desvelado na escola tem como base as influências familiares e as possibilidades oferecidas, sendo assim a criança com um núcleo familiar fortalecido estará mais bem preparada para o convívio em outros grupos sociais, inclusive a escola. Devemos lembrar nesse momento os quatro pilares de Educação, conceitos baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, no livro "Educação: Um Tesouro a Descobrir" (1999), que:

> Propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a viver com os outros, aprender a ser, eleito como os quatro pilar fundamental da educação (Delors, 1999, p.163).

Sendo assim, a educação ao longo de toda a vida aparece, pois como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente e vem dar assim resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, a escola então passa a ter e ser capaz de formar para a vida, para a inovação, acreditando que a educação dá-se em qualquer lugar, na família, nas indústrias, escolas, instituições esportivas, hospitais, em todos os cantos do mundo. Nesta perspectiva Freire (1999, p. 25) afirma que "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção".

E este é um processo histórico condicionado pelas próprias condições de vida e resultado da ação histórica dos homens. Carvalho (2004) ressalta que sem atribuir tamanha responsabilidade aos professores, unicamente, há que reconhecer que eles desempenham significativo papel nessa direção. É necessário ressaltar segundo Sanches, 2011, p. 129 que:

> [...] trabalhar na construção de modelos de análises da prática que nos permitem uma leitura das práticas com as suas finalidades, os seus diferentes modos de organização e os diferentes processos que as caracterizam. (Sanches, 2011, p.129).

Sabemos e devemos assim considerar o professor como uma referência para aprendente, e não somente um mero instrutor, na formação dos alunos assim enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão, Sanches (2011) reforça o pensamento que aprender em conjunto seria aprender a viver.

> [...] se aprende em conjunto é aprender a viver com os outros, a educação inclusiva, preconizando o desenvolvimento das aprendizagens no grupo e com o grupo, atendendo ao potencial de cada um, para desenvolvê-lo (Sanches, 2011, p.129).

Sendo assim, enxergamos a formação além dos aspectos instrumentais de ensino. É importante descrever também a importância de uma estrutura institucional, com uma equipe de apoio a fim de proporcionar respaldo às necessidades dos alunos especiais, vale salientar que a proposta de um ensino inclusivo se caracteriza por ser um processo dinâmico. Nas palavras de Martínez e Urquízar (2012) refletimos um pouco sobre o professor inclusivo:

> O professor tem de ir aplicando uma série de estratégias organizativas e metodológicas que impliquem uma inovação no trabalho docente, rompendo com os sistemas tradicionais de projeção horizontal e ensejando o atendimento personalizado de cada indivíduo, para que a aprendizagem dos alunos seja uma reinterpretação do conhecimento e não como mera transmissão de cultura (Martinez e Urquizar, 2012, p.79).

É importante lembrar que os professores muitas vezes resistem à inclusão, por não se sentirem ou mesmo não terem sido preparados para esse novo paradigma da educação. Na formação para professores de salas regulares existe uma diferença no que se aprende e no que se põem em prática nas salas de aula, eles esperam uma preparação diferenciada para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, ou melhor, se espera uma formação que lhes permitam aplicar esquemas de trabalhos pedagógicos preestabelecidos, sendo assim estariam garantidas as soluções de todos os problemas que por ventura encontrassem nas salas ditas inclusivas e esse receio é evidente. Na visão de Mantoan (2006) ressaltarmos:

> [...] não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar (Mantoan, 2006, p.54).

Acreditamos que a reivindicação em se ter uma escola inclusiva de verdade é grande, de nada adianta colocar as crianças com SD nas salas regulares, se as mesmas forem segregadas, exclusas, sem participação efetiva na sala. A pessoa com SD tem que sentir-se valorizada, importante, inteligente, capaz igual aos demais estudantes. Cada um possui limites, até os “ditos normais”, o que o professor não pode é enfatizar a limitação das pessoas e sim mostrar-lhes que são capazes de evoluir sempre, que cada conquista não é o ponto final, é apenas o estímulo para buscar cada vez mais e melhor.

METODOLOGIA

A inclusão de alunos com SD suscita dificuldades às escolas do ensino regular, pois atender todos os alunos, respeitando os seus ritmos, capacidades e dificuldades nem sempre é uma tarefa fácil de resolver. A partir deste questionamento, definimos a nossa questão de partida:

Como é que os professores do ensino regular de uma escola da rede privada de Olinda promovem a inclusão de alunos com síndrome de Down? Nesse sentido definimos nossos objetivos sendo: Compreender como é que os professores do ensino regular de uma instituição da rede privada de ensino promovem a inclusão de alunos com Síndrome de Down. Em função da questão de partida e respetivos objetivos, este estudo é de natureza qualitativa. Uma das características do método qualitativo é o conhecimento do significado que as pessoas designam as coisas sendo que a perspectiva dos participantes é foco principal dessa investigação.

Neste sentido Richardson (2011) afirma que:

> A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, consequentemente, uma metodologia de conotação qualitativa (Richardson, 2011, p.79).

Diante da afirmação acreditamos que também a teoria deva surgerir tanto perguntas como indicar possibilidades de interpretações. Seria um problema que não têm uma solução pré-definida, exigindo empenho do pesquisador para identificar o problema, analisar evidências, desenvolver argumentos lógicos, avaliar e propor soluções, dentro de nossa proposta de investigação reproduzimos questionamento, incertezas e as possibilidades de um contexto e a necessidade de uma tomada de decisão. Utilizamos na investigação como instrumentos de trabalho a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental.

De acordo com Richardson (2011) a entrevista:

> É uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determina informações é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B (Richardson, 2011, p.207).

Visto fornecer o material necessário para uma investigação qualitativa, segundo Bardin (2011) a entrevista:

> É indispensável para um trabalho qualitativo, que fornece um material verbal rico e complexo (Bardin, 2011, p. 93).

A pesquisa documental, consiste em fazer um levantamento de material necessário a nossa investigação , servindo assim como apoio para termos ainda mais informações referente ao investigado . Através da investigação sentimos necessidade de analisarmos documentos essenciais, tais como o Projeto Político Pedagógico da escola, que juntamente com a entrevista e a observação nos ofereceu informações necessárias.

Pimentel aponta:

> São descritos os instrumentos e meios de realização da análise de conteúdo, apontando o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto ás técnicas de manuseio de documentos: desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise (Pimentel 2001, p.179).

Participaram da investigação 4 pais que possuem seus filhos com SD matriculados na escola investigada, 4 professores que trabalham diretamente com alunos com SD e 3 coordenadores de uma escola da rede privada de ensino da cidade de Olinda/PE Brasil. A escolha do local e dos sujeitos foi intencional, na medida em que nos conhecíamos a escola e seu trabalho e buscávamos compreender como é que os professores do ensino regular de uma instituição da rede privada de ensino promovem a inclusão de alunos com Síndrome de Down.

Quadro 1 – Caracterização dos Professores

	Grupo Etário	Tempo de experiência com alunos SD	Gênero	Graduação
1ª Professora	30 - 39	2 anos de Experiência	Feminino	Pedagogia
2ª Professora	30 - 39	6 anos de Experiência	Feminino	Pedagogia
3ª Professora	30 – 39	7 anos de Experiência	Feminino	História
4ª Professora	40 – 49	10 anos de Experiência	Feminino	Pedagogia

Quadro 2 - Caracterização dos coordenadores entrevistados

	Grupo Etário	Tempo de experiência com alunos SD	Sexo	Graduação
1ª Coordenador	30 - 39	4 anos de Experiência	Feminino	Pedagogia
2ª Coordenadora	40 – 49	10 anos de Experiência	Feminino	Pedagogia
3ª Coordenadora	50+	12 anos de Experiência	Feminino	Pedagogia

Quadro 3 - Caracterização dos pais dos alunos com SD

	Grupo Etário	Sexo
1ª Mãe	40 – 49	Feminino
2ª Mãe	50 – 59	Feminino
3ª Mãe	50 – 50	Feminino
4ª Pai	50 +	Masculino

Para o trabalho investigativo escolhemos uma escola da rede privada de ensino no município de Olinda/PE, que realiza há vários anos um trabalho inclusivo, está inserida nesta comunidade há 35 anos e junto aos seus coordenadores e professores realizam um trabalho que enfoca em sua concepção a inclusão e atividades dirigidas às crianças com SD em salas regulares o que faz com que os pais /professores/escola tenham uma ligação forte dentro do trabalho realizado, bem como trabalhar e respeitar os limites, potencialidades e aprendizagens frente a sua execução e diante das diferenças.

A escola escolhida possui educação infantil ao ensino médio, realizando um trabalho de educação inclusiva com alunos SD na comunidade onde está inserida. Possui ao todo 578 alunos, dividido em 2 turnos manhã e tarde. A escola possui um

quadro de 27 professores, 4 auxiliares , 4 coordenadores, 1 Diretor e 5 serviços gerais. Os dados cruzados possibilitam uma compreensão relativamente á inclusão de alunos com SD no contexto em que este estudo se processou.

RESULTADOS

Nos resultados obtidos foi possível perceber que a forma de tratamento aos alunos com SD pela escola investigada parece-nos não muito comum, desde a forma como se dá os tratamentos entre aluno-professor, professor-equipe diretiva e aluno-aluno. Essa forma de condução das relações está no nosso entender, diretamente vinculada à proposta da escola de ser um espaço democrático, onde o processo de aprendizagem está intimamente relacionado com o ambiente que é proporcionado, além disso, as atividades desenvolvidas foram colocadas como essencial para um melhor desenvolvimento dos alunos na questão da aprendizagem como também favorecendo a interação dos alunos nas salas regulares.

A Política educacional da instituição escolar investigada está voltada para um modelo inclusivo, no entanto, nas falas da equipe diretiva ficou evidenciado o cuidado de se usar esse conceito. As coordenadoras reconhecem que a escola preenche alguns requisitos para se constituir um ambiente inclusivo ao reconhecerem a condição de acolhedora desses alunos nas salas regulares. Mencionam também o quanto é importante a presença da família na escola e que tem uma preocupação muito grande, relacionada a formação de seus professores no que diz respeito ao conhecimento da inclusão e as possibilidades desse trabalho.

A grande preocupação da escola, detectada por nós a partir das entrevistas, é de que realmente a escola possa favorecer aos alunos com SD um lugar acolhedor e com profissionais prontos para realizar um trabalho inclusivo com eles. Como também trazer para dentro dos muros da escola os pais das crianças para que se fomente um constante debate a respeito do conhecimento a cerca da síndrome de Down e assim ampliar o trabalho já desenvolvido pela escola. Dessa maneira entendendo que como escola inclusiva ainda se tem muito que fazer, eles desenvolvem junto aos professores-alunos-pais um trabalho voltado a inserção desses alunos, bem como a preocupação da inserção dessas crianças.

Os professores participam de reuniões pedagógicas, em que são discutidos temas referentes á inclusão e às dificuldades que encontram durante as atividades desenvolvidas por eles em sala. No entanto, muitas dificuldades ainda persistem e, quando isso ocorre, a escola procura apoio técnico qualificado para a resolução. É importante salientar que, no momento, todos os alunos com SD que estão frequentando a escola estão tendo atendimento paralelo em clínicas particulares.

O espaço de troca entre o corpo docente da escola é sem dúvida uma qualidade da instituição. Os professores reúnem-se periodicamente para sanarem suas dúvidas e trocarem experiências. Ocorrem também reuniões com a equipe diretiva e esporadicamente com técnicos de fora da instituição, convidados a esclarecerem dúvidas. Também se percebeu o trabalho realizado em sala para a

aceitação das diferenças bastante efetivo entre eles como o interesse em atividades em grupo e lúdicas para trazer os alunos com SD em participar cada vez mais das aulas.

Dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pais, professores e coordenadores foi possível abstrair que não se pode falar sobre interação ou inclusão com sucesso, sem considerar as características pessoais de cada sujeito. Com relação em especial a interação, as características de personalidade, seus traços e tendências estão intimamente ligados a disponibilidade para o contato social e a interação propriamente dita com os demais. A partir das falas das professoras percebemos que o aluno cujo o codinome designamos A apresenta por exemplo uma predisposição para se relacionar com os demais muito maior que a aluna B, e esta uma predisposição maior com relação a aluna C.

É importante destacar, também, o quanto às características da personalidade dos sujeitos interferem ou são determinantes nas relações dos alunos com SD e seus pares. Isso influencia diretamente na participação deles nas atividades desenvolvidas em sala, como nas relações de interação com as outras crianças. Na verdade, toda e qualquer atividade humana que requer a participação de mais de uma pessoa envolvida em torno de uma mesma proposta ou objetivo requer que traços individuais sofram manejo socialmente aceitável, ou seja, que as características individuais tomem como base o anseio do grupo e que seja respeitado o espaço que esse grupo pode lhe permitir ou determinar, enquanto grupo social que é. A partir do momento que lidamos com os pais, professores, coordenadores, de modo geral precisamos dentro do espaço escolar trabalhar muito bem as questões sobre as diferenças, partindo do princípio da inclusão.

Outro aspecto que podemos lembrar e deve ser considerado como compreensão desse processo de interação e inserção dos alunos com SD em salas regulares, sem dúvida é o envolvimento da família. Nesse sentido as famílias envolvidas por uma história comum de busca por espaços para os seus filhos, onde eles possam desenvolver-se junto com outras crianças que não apresentem nenhum traço sindrômico. Embora a escola esteja inserida em uma comunidade carente, os pais ainda assim possuem condições de oferecer outros atendimentos especializados aos seus filhos portadores de SD. Mesmo assim este aspecto não se tornou fator relevante ao nosso estudo, pois acreditamos que os aspectos sociais dos alunos não determinaria um procedimento diferenciado nas interações sociais no ambiente escolar investigado.

Creditamos a nossa investigação a veracidade das relações independentemente das classes sociais envolvidas, pois ao longo da investigação, nos preocupamos muito mais com os aspectos favoráveis às interações, sejam traços de personalidade, estilos próprios de conduzir os relacionamentos sociais, o entendimento de convivência e relacionamento aluno-aluno, aluno-professor, família-aluno, família-professor, escola-professor, aluno-escola e família-escola.

Percebemos que desde a formação da equipe que constituiria a escola como uma instituição educacional com uma perspectiva diferenciada das demais. Guiada por um paradigma que rompe com a proposta da escola tradicional, a preocupação

com o respeito ás diferenças e a aposta no potencial a ser desenvolvido. Um espaço que respeite os indivíduos como seres únicos que são, valorizados a sua criatividade e fornecendo espaço para um desenvolvimento global do indivíduo. Identificamos na proposta pedagógica da escola a tendência em oferecer aos seus alunos um ambiente favorável às trocas de experiências, considerando seu papel enquanto escola, propiciando um ambiente que promove e desenvolve o pensamento crítico e a criatividade de seus alunos.

Salientamos também que os resultados ora mencionados fizeram-se valer para a realidade por nós investigadas. Gostaríamos de mencionar que a validação do compreender investigado oriundo da referida investigação, necessitam de investigação in lócus. Isso devido à realidade institucional e social dos sujeitos envolvidos. Mas com certeza essa compreensão relacionadas à interação e inserção das crianças com SD em salas regulares se dá de forma positiva e dinâmica e que necessita para essa interação a participação de todos os atores da escola pais/professores/equipe diretiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta investigação foi possível perceber que as dimensões apontadas pela literatura que investiga sobre inclusão educacional, tais como as atitudes dos sujeitos envolvidos nesse estudo, reafirmam de forma natural as dificuldades na recepção e adaptação do aluno com necessidades educativas especiais a rede de ensino regular. Sentimos nessa reta final a necessidade de reforçarmos nossa visão de inclusão enquanto processo e, assim sendo, automaticamente permeamos este processo de significados históricos que são estruturantes da nossa percepção a cerca dos fenômenos que nos rodeia. Não poderíamos nos reportar a denominação desses processos sem referendar nosso referencial teórico ao longo de nossa investigação. Se ao mencionarmos como anteriormente dito nas palavras de Xiberras (1996):

> A temática do conflito permite, em muitos casos, explicar o ponto de partida de um processo de exclusão que começa por uma derrota dos futuros excluídos que serão, pouco a pouco, rejeitados pela sua não conformidade com o modelo dos vencedores (Xiberras, 1996, p.17).

Essa forma de tratamento dispensado aos excluídos, de forma segregadora, aponta atitudes malévolas de eliminação e rechaço da deficiência como forma de banir as diferenças, reforçado pelo cunho religioso de cada época, nos dias de hoje, sentimos-nos muito a vontade para dizermos que o tratamento dispensado possui uma gama maior de conhecimento vinculado ao técnico, teórico, afetivo e ao respeito a estas diferenças. Hoje, a ampla visão que temos a respeito das concepções das diferenças é infinitamente maior em relação a que se tinha no século passado, como exemplo temos a questão da inserção nos diversos campos e uma infinita gama de possibilidades antes não proporcionadas. No entanto, a tendência á discriminação e

ao preconceito parecer continuar presente entre a sociedade do século vinte um, o que faz ter a certeza de que muito ainda precisamos mudar no decorrer desse processo de aceitação das diferenças. Investigar questões que envolvam aceitar o outro como ele é e inseri-lo nas salas regulares de ensino, numa proposta de inserção desses alunos, dentro de uma perspectiva de interação dessas crianças, implica em apontar as origens da segregação e apontar propostas para que este modelo de conduta seja alterado. Propor a inserção do diferente no ambiente dos ditos "normais" implica entre tantas coisas, na mudança de atitude para com os outros e em relação a si próprio. Implica visualizar o outro como sujeito capaz e que possui direitos as oportunidades de igual forma, como estar inserido entre os outros alunos em salas regulares.

O objetivo a que nos propormos nesta investigação foi o de compreender como é que os professores do ensino regular de uma instituição da rede privada de ensino promovem a inclusão de alunos com Síndrome de Down . A partir da análise dos dados coletados ao longo do processo de investigação, destacamos os seguintes itens a serem comentados. A relação de cooperação e interação entre os alunos com SD e os demais colegas de sala, relação essa bem favorecida pela filosofia da escola, bem como as atividades realizadas em sala de aula pelos professores, onde procuram valorizar e incentivar o respeito pela diferença e valorizar os limites de aprendizagem dessas crianças.

Dessa forma concluímos em parte nosso estudo, pois sabemos que tal como a inclusão, esse trabalho é também um processo, um amadurecer de ideias e que alimenta novos objetivos e interesses de investigação.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Estrela. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. Ed. Inic Lisboa, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasilia: MEC, 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**. Brasília, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

CARNEIRO, M. **A integração de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino – Um olhar Vygotskyano**. In: ABRAMOWICZ, Anete ET AL. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **O Acesso de alunos com Deficiência ás Escolas e Classes Comuns**. Ed. Vozes, 2008.

CARVALHO, V. D. T. **Indicadores que promovem a aceitação do aluno com síndrome de Down no ensino regular**. 2002. 122f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CARVALHO, Rosita E. **Dez anos Depois da Declaração de Salamanca**. ed. Porto Alegre 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Ed. Mediação, 2009.
Declaração de Salamanca. Secretaria de Educação Especial. **Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade.** Trad. Edílson Alkmim da Cunha. 2ª ed. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÂO de Jomtiem. **Conferência Mundial sobre Educação para todos**. Tailândia 1990.

DELORS, Jacques. **Educação**: **Um tesouro a descobrir**. Rio de Janeiro: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, 1999.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência mental**: uma reflexão. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Letras, 2004.

_____. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro Ed. 7 letras. 2007

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LIMA, Priscila Augusta. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down: a prática nossa de cada dia**. In: Anais do III Seminário Paranaense de Educação Especial, 2008.

_____**. Educação Inclusiva: Indagações e ações nas áreas da educação e da saúde**. Ed. Avercamp, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. Paiva. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução á educação especial.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: SENAC, 1997.

_____. **Inclusão Escolar O que é? Por que? Como Fazer**? Ed. Moderna, 2003.

_____. **Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?** Ed. Moderna, 2006.

MARTINEZ E URQUIZAR. **Bases Psicopedagógicas da Educação Especial**. Editora: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e Escola**. Rio de Janeiro: Ed Vozes, 2000.

OMOTE, Sadao. **Inclusão Escolar**: **As Contribuições da Educação Especial**. Ed. Cultura Acadêmica, 2008.

_____. Deficiência e não deficiência: Recortes do mesmo tecido. **Revista de Educação Especial**. Brasília, v.1 nº 2 p. 65-73 jan/jun 1994.

_____. **Inclusão Escolar**: **As Contribuições da Educação Especial.** Ed.Cultura Acadêmica, 2008.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva.** São Paulo 2012.

_____ O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov., 2001.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down Guia para Pais e Educadores**. São Paulo, Ed. Papirus. Edição, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry**. Pesquisa Social Métodos e Técnicas.** São Paulo: Ed Atlas, 2011.

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

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Em busca de Indicadores de Educação Inclusiva.** Coleção Ciências da Educação**.** 1ª edição Edições Universitárias Lusófonas. Lisboa, 2011.

SILVA, Maria Odete Emygdio. **Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva**. Edições Universitárias Lusófonas. Lisboa, 2011.

_____. (2013). Dados de Investigação em Ciências da Educação e em Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva. **Revista Lusófona de Educação,** 25, 13-29. ISSN 1645-7250.

_____. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, 19, 119-134.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William: **Inclusão Um Guia para educadores**: Belo Horizonte: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem**. 1990.

_____. **Relatório Mundial sobre Educação: O direito á Educação**. Porto: Edições ASA S.A, 2000.

VYGOTSKY, L.V. **Pensamento e Linguagem**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A Formação social da mente**: o Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª edição São Paulo: Martins Fontes 1998.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.** Rio de Janeiro. Ed Vozes, 2004.

XIBERRAS, Martine: **As Teorias da Exclusão**: Instituto Piaget, 1996.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** 2ª Ed. Rio de Janeiro, 1997

ABSTRACT The inclusion of students with special educational needs in regular education is now mandatory in Brazil. To do this, it is necessary for schools to adopt attitudes and strategies that can respond to the diversity of their school population, which requires a paradigmatic and methodological re-signification of normality for difference from the school institution. Assuming that this change raises difficulties for schools, our research aimed to understand how teachers of the regular education of a private educational institution in the city of Olinda / PE, Brazil, promote the inclusion of students with Syndrome Of Down (SD). Of qualitative nature, we used as instruments, the document research and the semi-directive interview, which we carried out with coordinators, teachers and parents of students attending said school. The results reveal that the inclusion of these students, when understood as proper to the right to difference, drives the school to overcome the limits of the process.
KEYWORDS: Inclusive Education; Down's syndrome; Cognitive Development.

CAPÍTULO XVII

MIELOMENINGOCELE E HIDROCEFALIA NA ESCOLA: ROMPENDO COM OS NERVOS DAS LIMITAÇÕES EDUCACIONAIS

Katheley Wesllayny da Silva Santos

MIELOMENINGOCELE E HIDROCEFALIA NA ESCOLA: ROMPENDO COM OS NERVOS DAS LIMITAÇÕES EDUCACIONAIS

Katheley Wesllayny da Silva Santos
Universidade Federal de Pernambuco
Recife- Pernambuco

RESUMO: É notório que nas últimas décadas as escolas de Educação Infantil buscam proporcionar uma ótima qualidade de espaço, ensino e desenvolvimento às crianças. Entretanto, crianças com determinadas limitações ainda sofrem desafios de aceitação nas escolas, sendo *inseridos* ao invés de *inclusos*. A Mielomeningocele (MM) e Hidrocefalia (HC), malformação congênita da coluna vertebral do feto, e acúmulo de líquido cefalorraquidiano no cérebro, respectivamente, podem trazer consequências relacionadas à visão, audição e déficits neuromotores e cognitivos no indivíduo afetado. Todavia, com tratamento profilático e acesso educacional, as histórias destes sujeitos podem ser mudadas, capacitando-os de maneira ampla para a vida. Este trabalho tem como objetivo discutir a MM e a HC no setor educacional a partir de um relato de experiência e de superação referidos a um aluno de Educação Infantil com sequelas da MM e HC em uma Instituição de ensino privado, localizada no Recife-PE. Foram utilizados estímulos orais e visuais, aliados à práticas dialógicas com repetição e identificação de imagens e palavras, uso de *cards* e jogos lúdicos entre 2016 e 2017. Foi possível observar que o aluno em questão evoluiu em vários aspectos, principalmente na linguagem e memorização. As sequelas da MM serviram de ponte para o seu sucesso escolar, rompendo com os nervos preconceituosos e limitantes que a sociedade impõe sobre as crianças que passam por este processo. A partir disso, recomendam-se estudos mais aprofundados sobre o tema, pois a relação da MM e da HC com crianças de Educação Infantil ainda são escassas.
PALAVRAS-CHAVE: Mielomeningocele. Hidrocefalia. Educação. Possibilidades. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Mielomeningocele (MM) é uma malformação congênita da coluna vertebral do feto durante o período intrauterino, atingindo o sistema nervoso central e desencadeando consequências em vários âmbitos do indivíduo afetado. O diagnóstico da doença, considerada crônica, pode ser feito durante a gestação, tendo suas causas referidas ao estado nutricional da mãe, condições genéticas e hipóteses ambientais (FERNANDES; ROCCO; SAITO, 2007).

A Hidrocefalia (HC) se refere ao acúmulo de Líquido Cefalorraquidiano (LCR), cuja função mecano-protetora auxilia no amortecimento e proteção do encéfalo e medula espinhal contra choques e pressão, principalmente nos ventrículos 3 e 4 do cérebro, por obstrução das vias veiculares deste líquido pelos forames cerebrais. Assis e Martinez (p 308, 2011), ressaltam que “a Hidrocefalia está presente em

cerca de 90% dos casos e implica no crescimento rápido e anormal da cabeça, causada por complicações quanto à forma de circulação e reabsorção do líquor".

A MM também está associada à malformação de Chiari II, estiramento do Cerebelo, comprimindo assim uma das vias de passagem do LCR, provocando a HC e trazendo consequências relacionadas à visão, audição e déficits neuromototores e cognitivos.

No ambiente escolar, estes fatores são de extrema importância quando se trata do processo de construção do conhecimento. Limitações nas áreas motoras, sensoriais e neurais, sem tratamento e acompanhamento adequados, dificultam ainda mais o andamento deste processo principalmente na fase infantil, aonde as primeiras percepções sensoriais e motoras favorecem as sinapses nervosas através do armazenamento e registro cerebral das informações obtidas pelas experiências vivenciadas pela criança. Gonçalves destaca que os estímulos sensoriais estão presentes antes mesmo do nascimento de uma criança e ressalta a sua importância enfatizando a sua flexibilidade ao meio que lhe é exposto:

> O estímulo sensorial está presente na vida do ser humano até mesmo antes dele nascer. O feto já é exposto a uma quantidade de estímulos dentro do útero e traz ao nascer, um repertório sensorial que lhe permite se ajustar ao novo meio. (GONÇALVES, 2014, p. 59).

Nas últimas décadas tem-se assistido que as escolas de Educação Infantil buscam proporcionar um bem-estar e uma ótima qualidade relacionada ao espaço, ensino e desenvolvimento das crianças. Entretanto, crianças com limitações em determinadas áreas ainda sofrem desafios de aceitação por parte das escolas, e, quando aceitas, deparam-se muitas vezes com profissionais não qualificados e escolas mal preparadas, acabando por *inserir* ao invés de *incluir* no ambiente educacional. Assis e Martinez (2009), destacam que resultados de pesquisas realizadas sobre o processo de matrícula escolar de crianças com MM são ainda assustadores, revelando que o processo de escolarização desses alunos ainda é de difícil acesso, existindo vários entraves, desde o processo de matrícula na escola até sua inserção no ambiente escolar. As Necessidades Especiais expressas por estes alunos são intrincadas e podem suscitar desafios no processo de escolarização.

A maioria das crianças com HC derivada da MM, a depender do nível e da localização da lesão medular, recebem diagnósticos assoladores, cujos pais são alertados do possível estado vegetativo ou das grandes futuras dificuldades motoras e cognitivas da criança afetada. Todavia, com tratamento profilático e apropriado e o acesso a outros serviços necessários, como a educação, as histórias destes sujeitos podem ser mudadas, capacitando-os de maneira física, mental e social para a vida.

E.F.A.A., 3 anos, aluno de uma escola privada localizada no Recife-PE, vem quebrando o muro da MM e da HC, com habilidades cognitivas que ultrapassam as barreiras dos mitos e preconceitos sobre a temática no âmbito escolar, trazendo à tona as suas capacidades adquiridas a curto prazo por uma educação inclusiva, com métodos de repetição e diálogo, modificando a sua vida através da Educação.

Este trabalho tem como objetivo discutir a MM e a HC no setor educacional a partir de um relato de experiência e de superação referidos a um aluno de Educação Infantil com sequelas da MM em uma Instituição de Ensino privada Localizada no Recife-PE, por denominação de Pousadinha Kids. Especificamente, abordar a MM e a HC no processo de inclusão de alunos com sequelas da MM nas escolas, relacionar o caso abordado no artigo com pesquisas realizadas sobre o tema, avaliar o processo de evolução da criança relatada sob os aspectos metodológicos realizados, além de quebrar os mitos e paradigmas mantidos sobre a doença e suas consequências.

METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um relato de experiência, com caráter qualitativo, baseada metodologicamente em pesquisas bibliográficas de autores que tratam do tema, tais como Fernandes, Rocco e Saito (2007); Assis e Martinez (2009 e 2011) e Guerra (2006). Também foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagens prática, observacional e descritiva em uma escola privada de Educação Infantil localizada no Bairro da Várzea, região Metropolitana do Recife- PE.

A pesquisa de campo foi realizada através de observações e acompanhamento de um aluno, por denominação de E.F.A.A, 3 anos, com sequelas da Mielomeningocele e Hidrocefalia, no ambiente escolar durante o período de Agosto de 2016 a Setembro de 2017, visando organizar e compreender seu perfil cognitivo com base no seu desenvolvimento durante este período, fazendo também um comparativo com crianças da mesma faixa etária, neurotípicas e fisicamente ditas normais nos aspectos cognitivos e motores.

Foram realizados estímulos orais e visuais, aliados as práticas dialógicas com repetição e identificação de imagens e palavras, utilizando *cards* com figuras e palavras correspondentes em letras bastão. Jogos em EVA e MDF também foram utilizados em sala de aula, para a identificação de letras, números, animais, alimentos, cores e objetos adequando as práticas aos conteúdos da grade curricular oferecida a sua turma de ensino Infantil.

Uma entrevista semiestruturada foi aplicada à mãe da criança para recolhimento de informações pessoais e histórico de vida social e médica, almejando uma inclinação sobre o material empírico, pois, segundo Duarte (2004) através desse tipo de entrevista se extrai elementos que refletem sobre os pressupostos dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa. Além disso, o desempenho do aluno em aspectos múltiplos foi traçado através de acompanhamentos diários e registros em tabela de resultados e evoluções/regressões dentro do espaço escolar.

RESULTADOS

Foi possível observar que através das práticas oferecidas e aplicadas a E.F.A.A., a linguagem oral foi adquirida rapidamente, facilitando assim o seu

processo de comunicação e interação nos âmbitos escolar e social. Em poucos meses de estímulo, de Março a Junho de 2017, percebeu-se que pequenas palavras apresentadas a ele foram reproduzidas em curto período de tempo, apresentando inicialmente dificuldades com sons nasais devido a limitações orais, as quais, durante o período citado, estavam sendo trabalhadas com a Fonoaudiologia de Deglutição e movimentos bucais para a mastigação, segundo a progenitora.

Estes aspectos são importantes, pois durante os primeiros seis meses escolares, período de observação e acompanhamento, ocorrido entre Agosto de 2016 à Fevereiro de 2017, E.F.A.A. emitia poucos sons e apenas uma palavra: *abô*. Após práticas de diálogos constantes e incentivos à repetição oral através de cards, com imagens de objetos, cores, pessoas, animais, alimentos, números e vogais, além de contação de histórias, começou a pronunciar suas primeiras palavras: *Acabou* (*Abô)*, *tia, vovó* e *pai*.

A sua capacidade de absorção de conhecimento e expressão também é um ponto a ser destacado. Durante as atividades propostas em sala de aula, notou-se que alguns conteúdos não lhe chamavam à atenção. O ensino de Linguagem o incomodava quando se questionava algo que exigia a oralidade, como a pronúncia de vogais e números. Todavia, com o uso dos cards, o dedo indicador passou a se tornar a sua voz temporariamente. E.F.A.A. começou a expressar os seus conhecimentos por apontamentos, revelando uma grande memória e capacidade cognitiva, apesar de suas limitações.

Foi perceptível que a construção do seu conhecimento advinha principalmente de conteúdos acumulados e revisados por ele através de materiais palpáveis, próximos a sua realidade, como jogos de lego, letras em MDF, números em EVA, imagens soltas e jogos de montar. O aparelho celular também foi um meio facilitador e estimulador do conhecimento, uma vez que, quando aprendeu a falar, adquiriu independência para escolher os desenhos e os jogos preferidos. Antes da fala, E.F.A.A. observava o conteúdo e o memorizava, reproduzindo-o em larga escala após suas conquistas orais.

constatou-se que a memória de E.F.A.A é extremamente rápida. Após intervenções e aprendizado constantes, várias palavras foram adicionadas ao seu vocabulário, sendo pronunciadas corretamente, surgindo frases pequenas, e depois maiores. Após seções de repetição por identificação, as vogais foram reproduzidas oralmente e mais tarde, pela escrita.

E.F.A.A. foi o primeiro aluno da turma a escrever seu nome e todas as vogais com letras legíveis, em bastão. Inicialmente desenhava no ar com os dedos letras que compunham determinados nomes, observados pela professora. Na transmissão para o papel, nunca tendo o feito antes, construía palavras vistas por ele rotineiramente com segurança. Ressalta-se que nunca antes tivera estímulo no processo de escrita.

Percebeu-se também que E.F.A.A. tem um processo de memorização muito destacado em relação aos demais colegas de classe e crianças da sua idade. Palavras desconhecidas por ele foram lançadas em quadro branco junto a outras que ele acabara de conhecer e outras já identificadas. O conjunto foi de cores. As

cores *marrom, preto* e *cinza* eram desconhecidas. Ao mostrar a escrita dos nomes das cores e distribuí-las em outras sequências posteriormente, E.F.A.A. prontamente as identificou.

E.F.A.A. separa números em seus conjuntos, de 10 em 10, 20 em 20 e 30 em 30. Conhece de 1 até 100, reproduz em peças de brinquedos palavras em Inglês de modo sequencial, assim como o nome das pessoas que o rodeia. Reconhece as iniciais de palavras ou nomes pela sonoridade delas, apresentando assim, um quadro evolutivo de cognição e memória insigne e incomum, quebrando as concepções médicas lhes dada ao nascer.

A seguir, a tabela de acompanhamento mensal com aspectos temporal e descritivo, contendo resultados, evoluções/regressões dentro do espaço escolar do aluno abordado na pesquisa:

MÊS	ESTADO	OBJETIVO	INTERVENÇÃO	RESULTADOS
1°, 2° e 3° Agosto à Outubro de 2016	O aluno se encontra em fase de adaptação e socialização. Emite sons para identificar ou pedir algo. Fala apenas uma palavra: "*Abô*" (sig. acabou).	Compreender como, dentro das limitações, acontece o processo de comunicação e socialização.	Foram feitas rodas de diálogos com contação de histórias para aproximação do aluno com o ambiente escolar, almejando também estimular a fala e observar o nível de compreensão sobre as abordagens semanalmente.	Foi constatado que E.F.A.A utilizava a única palavra que conseguia pronunciar para significar tudo ao seu redor e se comunicar com as pessoas. Ótima adaptação escolar, com limitações na fala, sem evoluções, assim como no processo de deglutição. Quanto à compreensão, foi possível observar que era bastante imaturo, dificultando no processo de respostas. Por vezes ficava irritado com as aulas de Linguagem e matemática.
4° Novembro de 2016	Adaptado ao espaço escolar e às pessoas do ambiente. Sem avanços	Observar se, ou como, ocorre a compreensão sobre os conteúdos	Durante o conteúdo abordado pela professora, os questionamentos	O aluno passou a expressar através das mãos e dos dedos indicadores as suas respostas,

	na fala. Ótima coordenação motora nas mãos com manuseio de brinquedos e lápis de cor.	abordados em sala de aula.	foram lançados oralmente, solicitando o uso do dedo indicador para múltiplas respostas. A professora não elaborava questões subjetivas à ele. A criança foi estimulada a se comunicar com o uso das mãos por parte da escola.	assim como representar as letras "desenhando-as no ar" com os dedos ou reproduzindo seus formatos com as mãos. Em pouco tempo, desenvolveu habilidades motoras para comunicação, apresentando um ótimo nível de compreensão sobre os assuntos em relação aos demais colegas de classe.
5° Dezembro de 2016	Se comunica bastante com os amigos e funcionários da escola gestualmente, emitindo sons diferentes mais fortes do que os iniciais. Demonstra muito interesse em jogos que contenham letras e números.	Introduzir *cards* não textuais com imagens, cores, frutas, objetos e animais repetidamente, para a identificação dos mesmos e estímulo da fala.	Foram dispostos em mesa os *cards* uma vez por semana, ditados reprisada mente à ele o conteúdo daquele material, solicitando-o que observasse os movimentos da boca durante a fala.	E.F.A.A. ainda não possuía forças labiais suficientes para pronunciar as palavras citadas com o uso dos *cards*, mantendo estável o seu quadro de palavras, todavia, apresentando memorização rápida quanto à localização do que se pedia.
6° Janeiro de 2017	O aluno se encontra constante em relação ao mês anterior.	Observar se houveram avanços na oralidade e expressão do conhecimento pelo uso dos *cards* e estimular a escrita.	Foi solicitado apenas uma vez que escrevesse o seu nome em um papel, baseando-se em um modelo já disposto em letra bastão. Os *cards*, agora adicionado com letras e números, foram disponibilizados na mesa, com	Nunca tendo antes realizado, E.F.A.A. escreveu o seu nome corretamente, com segurança. Foi retirado o modelo do seu nome e ainda sim conseguiu reproduzi-lo de modo satisfatório e surpreendente. Com os *cards*

			intuito de verificar o grau de conhecimento sobre os conteúdos da grade curricular.	utilizados, identificou todas as vogais e números com uso do dedo indicador. Reproduziu a palavra “vovó”, em uma imagem disposta em um dos *cards*.
7° Fevereiro de 2017	O aluno está em processo de construção das palavras e apresenta um excelente desempenho na escrita do nome e absorção dos conteúdos curriculares à sua turma.	Equiparar o nível de cognição e memória de E.F.A.A com os alunos da mesma classe, utilizando os *cards* com letras e números. Observar o processo de escrita destes alunos em relação à E.F.A.A.	Foi estimulada a escrita do nome e de todas as vogais, com todas as crianças da sala durante o mesmo período. Utilizou-se a lousa e piloto para quadro branco, assim como papel para este processo. Os cards foram apresentados em mesa semanalmente	Ao final das intervenções os alunos alcançaram a reprodução das vogais e do número 1, além das iniciais dos nomes, demonstrando que a capacidade de memorização e reprodução do conhecimento de E.A.F.F. é bastante destacada. Quanto aos cards, houve memorização pela maioria das crianças.
8° Março de 2017	E.F.A.A escreve as vogais e números de 1 a 5, lecionados pela professora, assim como seu nome, não sendo necessário o uso do modelo nominal.	Avaliar as respostas dos estímulos orais promovidos desde o 5° mês.	Foram disponibilizados eos *cards* das vogais, cores e números, solicitando que haja identificação e repetição.	E.F.A.A reproduziu as vogais “a”, “e,”, ”i” e a cor azul. Os números não alcançaram êxito na reprodução oral. Houveram adições de palavras novas na rotina do aluno, como as palavras “tia” e “pai”.
9° Abril de 2017	O aluno apresenta agora novas palavras ao seu vocabulário, solicitando sempre a pronúncia das	Estimular e verificar a área cognitiva, relacionando imagens dos *cards* às suas letras iniciais. Utilizar as	As vogais “o” e “u”, antes não reproduzidas por causa do som anasalado, foram reforçadas por repetição. Foi solicitado que o	As vogais “o” e “u”, assim como os números de 1 a 100 foram identificados e reproduzidos pelo uso dos jogos. Um aspecto interessante foi

	coisas que não consegue citar.	palavras reproduzidas como base para novas aquisições orais, fazendo uso de jogos educativos.	aluno respondesse a letra inicial de cada palavra da imagem proposta. Jogos educativos com letras e números em MDF e EVA também foram utilizados.	observado, o aluno separou os números por dezenas e formou palavras em Inglês, assim como outras já vistas por eles com as letras dos jogos.
10° Maio e Junho De 2017	E.F.A.A agora possui amplo "cardápio" oral, com aquisição de várias novas palavras, se comunicando verbalmente com todas pessoas ao seu redor, demonstrando altas capacidades cognitivas e de memória.	Explorar e analisar os aspectos cognitivos e de memória, destacando as conquistas durante os períodos de intervenção, relacionando as suas limitações com seu processo de aprendizagem.	Foi disposto em um quadro branco palavras que o aluno não conhecia, junto com outras já memorizadas. As palavras foram dispostas em posições diferentes com intuito de que ele identificasse as novas palavras.	E.F.A.A. memorizou todas as palavras lançadas à ele, posteriormente, reproduzindo-as de forma correta semanas depois. Nomes de pessoas as quais convivem com ele também foram montadas e escritas em papel, sem antes tê-lo mostrado. Em todos os aspectos se destaca, principalmente pelo tempo de evolução das suas conquistas, as quais em crianças ditas normais, levaria um tempo muito maior para todas as etapas.

DISCUSSÃO

Apesar da não aceitação escolar de crianças com sequelas da MM por parte da maioria das escolas, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB – 9394/9 (BRASIL, 1996) vêm assegurando o direito de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Sendo a MM considerada como uma deficiência física, pode além da área motora, provocar inúmeras sequelas que influenciam na escolarização. Existem estudos que corroboram com estes fatos revelando que crianças com

mielomeningocele apresentam déficits na aquisição da linguagem e no desenvolvimento da cognição.

O desenvolvimento cognitivo de crianças com hidrocefalia e mielomeningocele foi avaliado por Guerra (2006) em uma pesquisa, cujo resultado indicou que há limitações no processamento cognitivo dessas crianças, relacionados à atenção, facilidade em distrair-se, déficit de memória, diminuindo o domínio de cálculos e linguagem.

E.F.A.A. contraria tais citações quando se encaixa neste perfil e possui alta capacidade de memorização, comunicação, cognição e interação social. Estudos revelam que deficiências ou atrasos motores podem gerar refreamentos no desenvolvimento neuropsicomotor, pois inibe de certa forma a exploração de objetos ou ambiente e a interação com outras pessoas através de brincadeiras e contato pessoal.

Gómez (2014), cita que a cognição, percepção, memória, praxias e o afeto são propulsores do desenvolvimento humano, os quais referem-se ao modo pelo qual as informações e experiências são alcançadas, abrangendo os âmbitos psicológicos, neurológicos e cognitivos, seguindo um desenvolvimento progressivo até converte-se num processo complexo.

E.F.A.A recebeu o diagnóstico com 6 meses intrauterino. A progenitora, P.A.V., 19 anos, não planejou a concepção da criança. Aos 16 anos de idade gerou E.F.A.A. e logo recebeu a notícia de que seu filho iria ficar em estado vegetativo: - Talvez *ele só mexa os olhos,* disse o médico, segundo a mãe durante a entrevista. Logo em seguida, a criança passou por procedimentos cirúrgicos para inserir uma Derivação ventrículo-peritoneal (DVP), válvula utilizada em pacientes com HC com função de desvio de fluido acumulado no cérebro e restaurar o fluxo e absorção normal do LCR. Após este procedimento, outras cirurgias foram realizadas para reparar o dano a nível medular ocasionado pela MM e após alguns anos, as correções ortopédicas.

Ela revelou que E.F.A.A nos seus primeiros anos de vida, se interessava por equipamentos eletrônicos e jogos de montar. Digitava as iniciais dos desenhos animados para identificação dos mesmos e poder ter acesso a eles. Seu período pré-operacional é bastante evoluído pelas experiências obtidas através da sua atenção e memorização, relacionado às crianças da mesma faixa etária e série escolar. É importante ressaltar que atividades propostas à ele tornaram-se confirmativas da sua capacidade. Sua memória foi colocada à prova em vários momentos, assim como sua cognição, componentes dependentes de uma boa estruturação neural. E.F.A.A. em todos os momentos demonstrou interesse nas atividades, realizadas de forma intensa e responsável.

Gómez (2014), segrega de forma dependente a memória em duas partes: *memória de curto prazo*, subdividida em memória imediata, a qual tem a duração instantânea, e memória de trabalho, levando algumas horas para desaparecer oferecendo à mente apenas o necessário para ser lembrado; e *memória de longo prazo*, subdividida em memória declarativa ou consciente, utilizada para recordações básicas, informações ou respostas objetivas. Destaca também a memória procedimental, relacionada a habilidades e hábitos, influenciando no

desenvolvimento motor e cognitivo do indivíduo e a memória sensorial, a qual é relacionada à gnosia, através dos canais sensitivos pela audição, visão, tato, olfato e paladar.

O Pensamento é a capacidade psíquica e cognitiva de resolver novos problemas tendo como base a utilização das experiências do sujeito pensante. É adquirido com o passar do tempo através da absorção do que é interiorizado desde o nascimento. O sujeito é ativo do pensamento e através da motivação ele é impulsionado a buscar novas respostas. Logo, o pensamento atua também na cognição e emoção.

Provavelmente E.F.A.A. utiliza a sua memória de longo prazo em suas aprendizagens. A absorção dos conteúdos a ele lançados o motiva cada vez mais a buscar o novo, produzindo mais conhecimento e forçando sinapses nervosas a transmitirem mais impulsos, construindo seus degraus cognitivos de modo admirável.

CONCLUSÃO

As sequelas oriundas da Mielomeningocele e da Hidrocefalia podem influenciar no processo de escolarização da criança inserida no ambiente escolar, principalmente nos aspectos cognitivos e sociais. A compreensão desses aspectos é de fundamental importância, pois auxilia na inclusão destes alunos no ensino regular, disponibilizando independência e desenvolvimento em amplos aspectos educacionais e sociais, além de alertar sobre a doença, descontruindo mitos e inverdades relacionadas aos indivíduos afetados.

Durante a aplicação das atividades com E.F.A.A. foi possível verificar que as sequelas da MM serviram de ponte para o seu sucesso escolar, rompendo com os nervos preconceituosos e limitantes que a sociedade impõe sobre as crianças que passam por este processo. É importante destacar que o atendimento profissional especializado e consciente no ambiente escolar é de grande relevância, visto que os educadores apresentam-se como mediadores importantes para a inclusão na escola, sendo necessária a consciência sobre de que forma o aluno com necessidades especiais chegou e como ele deve permanecer na instituição de ensino de forma inclusiva. E.F.A.A. transformou a frase que o “geriu” em possiblidades alcançadas.

Destaca-se também a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o tema, pois a relação da MM e da HC com crianças de Educação Infantil ainda são escassas. A relação da doença com exames de imagem relacionando o processo cognitivo destas crianças com a Hidrocefalia também são pontos a serem discutidos, demandando maiores atenções nestes aspectos. Recomenda-se, pois que mais estudos sejam realizados sobre o tema Mielomeningocele e Hidrocefalia na Educação Infantil, direcionando a atenção nas primeiras fases de desenvolvimento do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ASSIS, C. P; MARTINEZ, C. M. S. **Alunos com mielomeningocele: uma discussão sobre sua participação no contexto escolar.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 391-408, set./dez. 2011.

ASSIS, C. P; MARTINEZ, C. M. S. **O perfil de necessidades especiais apresentados pelos alunos com sequelas de Mielomeningocele incluídos no Ensino Regular.** Trabalho apresentado ao V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina - Pr - ISSN 2175-960X. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394/96. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 07 set. 2017.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Revista Educar, Curitiba: Editora UFPR. n. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, A. C.; ROCCO, F. M.; SAITO, E. T. **Perfil dos pacientes com mielomeningocele da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) em São Paulo - SP, Brasil**. Acta Fisiátrica, v. 14, n. 3, p. 130-133, 2007.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** São Paulo: Cultural S.A, 2014.

GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever, um caminho psicomotor**. São Paulo: Cultural RBL, 2014.

GUERRA, A. S. **Funções cognitivas na hidrocefalia congenital associadas à mielomeningocele lombar na criança**. 2006. Dissertação (Mestrado em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

ABSTRACT: It is well known that in the last decades the schools of Infantile Education seek to provide a great quality of space, teaching and development to the children. However, children with certain limitations still face challenges of acceptance in schools, being inserted rather than included. Myelomeningocele (MM) and hydrocephalus (HC), congenital malformation of the fetal spine, and cerebrospinal fluid accumulation in the brain, respectively, may have consequences related to vision, hearing, and neuromotor and cognitive deficits in the affected individual. However, with prophylactic treatment and educational access, the stories of these subjects can be changed, empowering them broadly for life. This work aims to discuss MM and HC in the educational sector based on an experience and overcoming report

referred to a Child Education student with sequelae of MM and HC in a private educational institution, located in Recife-PE. Oral and visual stimuli were used, together with dialogic practices with repetition and identification of images and words, use of cards and play games between 2016 and 2017. It was possible to observe that the student in question evolved in several aspects, mainly in language and memorization. The sequels of the MM served as a bridge to his school success, breaking with the prejudiced and limiting nerves that society imposes on children who go through this process. Based on this, more in-depth studies on the topic are recommended, since the relationship between MM and HC with children in Early Childhood Education is still scarce.
KEYWORDS: Myelomeningocele. Hydrocephalus. Education. Possibilities. Inclusion.

CAPÍTULO XVIII

OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Keilla Rebeka Simões de Oliveira
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA[2]

Keilla Rebeka Simões de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco
Recife – Pernambuco
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco
Recife – Pernambuco

RESUMO: O presente trabalho consiste em uma revisão sistemática da literatura nacional acerca do tema das altas habilidades/superdotação compreendido a partir da teoria histórico-cultural. Parte-se do pressuposto de que as escolas geralmente não estão preparadas para práticas promotoras do desenvolvimento destes alunos, entendendo que ele pode se desenvolver por si mesmo. Enquanto isso, a perspectiva teórica vygotskyana enfatiza que é o aprendizado que propicia o desenvolvimento, e assinala a importância de os alunos receberem intervenções adequadas para que possam desenvolver seu potencial. Para isso, foram selecionados estudos empíricos que relacionassem as altas habilidades/superdotação e a teoria histórico-cultural, tendo como recorte o período entre 1996 e 2017, nas seguintes bases de dados: BVS Psicologia Brasil, Periódicos Capes, Revista Brasileira de Educação Especial e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Identificaram-se oito estudos relacionados ao tema, os quais foram agrupados em seis categorias, de acordo com seu objetivo: descrição de um programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação; formação docente visando à inclusão; características do processo de indicação e encaminhamento dos alunos com altas habilidades superdotação; desenvolvimento socioemocional do aluno com altas habilidades/superdotação; concepções docentes sobre educação especial; processo de aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação. A partir daí foram analisadas a frequência da publicação das pesquisas, as áreas de conhecimento a que estiveram relacionadas e os temas que trataram. Assim, observa-se que os estudos encontrados estiveram voltados para questões relacionadas à prática educativa, e se enfatiza a necessidade de mais estudos que enfoquem esta temática dentro de uma abordagem histórico-cultural.
PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades/superdotação, Histórico-cultural, Educação inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

Os indivíduos com altas habilidades/superdotação são definidos, segundo o artigo 4º da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, como: "aqueles que apresentam um potencial elevado e grande

[2]Este estudo também foi publicado nos Anais do IV Congresso Nacional de Educação – ISSN 2358-8829.

envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade" (BRASIL, 2009, p.1).

A respeito desse grupo, um documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), voltado para os professores, evidencia que eles podem apresentar, no contexto de sala de aula, maior facilidade para linguagem, socialização, capacidade de conceituação expressiva ou desempenho escolar superior (BRASIL, 2006).

Porém, vale salientar que não se podem generalizar essas características, de forma simultânea ou em um mesmo nível, para todos os alunos desse grupo, já que elas estão relacionadas ao tipo de alta habilidade/superdotação do indivíduo. Há alunos que, inclusive, embora apresentem altas habilidades/superdotação, têm baixo rendimento e desempenho escolar, além de falta de interesse e motivação para assuntos acadêmicos, e problemas de adaptação a esse contexto (BRASIL, 2006).

Outro ponto importante a ser destacado é que esse grupo particular apresenta necessidades educacionais especiais e, desse modo, demanda intervenções pedagógicas diferenciadas, o que na prática, geralmente, tem sido esquecido pelos profissionais do contexto escolar (ALENCAR, 2001; ANTIPOFF e CAMPOS, 2010). Conforme destaca Antipoff e Campos (2010), a ideia mais comum presente nas escolas é a de que se deve incluir, na sala de aula, aquele aluno que apresenta um desenvolvimento inferior quando comparado às outras crianças, enquanto aquelas que possuem altas habilidades não necessitam de um atendimento educacional especial.

Estudos desenvolvidos acerca da percepção de professores sobre os alunos com altas habilidades/superdotação apontam que o docente, muitas vezes, por não saber reconhecer e favorecer o desenvolvimento das habilidades destes alunos, não sabe identificar essa criança ou auxiliá-la de forma a potencializar suas habilidades, considerando-a como capaz de se desenvolver por si mesma (MAIA-PINTO e FLEITH, 2002; RECH e FREITAS, 2005), ou quando reconhecem a necessidade de um trabalho especifico, estão despreparados para desenvolvê-lo (BAHIENSE e ROSSETTI, 2014; VEIGA et al. 2013).

Enquanto isso, estes alunos, ao não receberem as intervenções adequadas, apesar de sua precocidade, podem não desenvolver todo seu potencial, por isso se faz necessário que sejam corretamente assistidos no contexto escolar (BRASIL, 2006). É nessa direção que se ressalta no presente trabalho a importância da teoria histórico-cultural, de Vygotsky, para o estudo das altas habilidades/superdotação.

Para Vygotsky (1991), a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, ou seja, não é uma relação direta, mas existem elementos que intervém e os interligam. Esses elementos são os instrumentos e os signos. A utilização de instrumentos desenvolve-se no trabalho, pois é por meio dele que o homem age sobre o mundo e o transforma. Os instrumentos são elementos externos ao homem e servem como controle sobre o objeto da atividade. Já os signos, são os instrumentos psicológicos que permitem que o homem represente internamente os

objetos externos e opere com eles como um meio de atividade interna, visando o controle do próprio indivíduo.

Para este autor, os objetos externos se transformam, ao longo do desenvolvimento, em representações internas a partir de processos de internalização, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa, nos quais o indivíduo pode operar com um objeto sem precisar interagir diretamente com ele no mundo externo. Essas representações são construídas sócio-historicamente, pois os indivíduos constroem seu sistema de signos a partir das experiências que têm com o mundo.

Dessa forma, para Vygotsky (1991), no processo de desenvolvimento, o indivíduo primeiro realiza ações externas, estas serão interpretadas de acordo com o que foi estabelecido culturalmente, para só assim o sujeito poder interpretar suas próprias ações e desenvolver, nas relações sociais, as funções psicológicas superiores, isto é, as funções que são especificamente humanas. Assim, as relações estabelecidas no meio histórico e cultural são fundamentais para a constituição do sujeito como humano, tendo em vista que a internalização das atividades sociais e históricas caracterizam a psicologia humana e constituem o salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.

Nesta mesma perspectiva, Leontiev (2007) afirma que o aspecto mais importante do desenvolvimento da criança, e que é inexistente no mundo animal, é o processo de assimilação ou apropriação da experiência humana acumulada ao longo da história. No decorrer da história, as conquistas histórico-sociais do homem são acumuladas e, a partir da atividade produtiva, ou seja, o trabalho, elas se consolidam em objetos materiais e em fenômenos ideais (linguagem, ciência).

Como consequência desse processo, ocorre a transmissão das conquistas do desenvolvimento da espécie e o indivíduo se apropria de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Desse modo, é importante destacar que, de acordo com Leontiev (2007), as capacidades e funções mentais constituídas ao longo do desenvolvimento histórico são formadas no indivíduo durante o desenvolvimento social e não a partir de uma herança biológica.

Do mesmo modo, para Vygotsky e Luria (1996), não se pode considerar o desenvolvimento da criança como o simples crescimento e maturação de qualidades inatas. Ao invés disso, no processo de desenvolvimento, a criança modifica suas formas de adaptação ao mundo utilizando capacidades inatas e passando para outro estágio mais complexo, no qual ela elabora dispositivos e adquire habilidades. Para Luria (2013), os instrumentos utilizados pelo homem para manipular o ambiente ajudam a formar sua mente em desenvolvimento e afetam essas formas mentais. De modo que a estrutura da atividade mental, inclusive os processos cognitivos, muda ao longo do desenvolvimento histórico.

Dessa forma, para Vygotsky (1991), os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Além disso, esse teórico afirma que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, resultado de ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, refere-se ao que as crianças conseguem fazer, por elas mesmas, em um

determinado momento; e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o que a criança consegue resolver com a ajuda de outras pessoas mais experientes. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é o que ele denominou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Ressalta-se que, para Vygotsky (1991), um papel central da aprendizagem é o de criar a ZDP, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento na interação entre os indivíduos, no meio social. Quando esses processos são internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento real da criança.

Assim, neste ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, mas resulta e propicia o desenvolvimento. Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, mas, embora estejam relacionados, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem e, assim, este último cria a ZDP (VYGOTSKY, 1991).

Com relação aos alunos com altas habilidades/superdotação, entende-se a importância de receberem as intervenções adequadas para que possam desenvolver seu potencial. Afinal, o desenvolvimento não é resultado apenas do simples crescimento e maturação de qualidades inatas, e a aprendizagem tem um papel central nesse processo por propiciar o desenvolvimento (VYGOTSKY e LURIA, 1996). O professor, ao intervir na ZDP do aluno com altas habilidades/superdotação, nas situações de aprendizagem em sala de aula, estará proporcionando o seu desenvolvimento.

Acerca dessa questão, estudos ressaltam que as escolas não estão preparadas para uma atuação educacional que seja promotora do desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação, e acabam realizando práticas excludentes e desestimulantes (ANTIPOFF e CAMPOS, 2010; BERMAN et al. 2012). Por isso, faz-se necessário identificar e analisar o que está sendo produzido em termo de pesquisas sobre o tema das altas habilidades/superdotação tendo como base a teoria histórico-cultural, de modo a se conhecer a importância de se desenvolver uma mediação efetiva favorecedora da aprendizagem e desenvolvimento destes alunos em sala de aula.

2. METODOLOGIA

Realizou-se no primeiro semestre de 2017 o levantamento bibliográfico da literatura nacional sobre o tema nas seguintes bases de dados: BVS Psicologia Brasil, Periódicos Capes, Revista Brasileira de Educação Especial e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tendo sido utilizado como recorte o período entre 1996 e 2017, já que em 1996 foi promulgada a atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

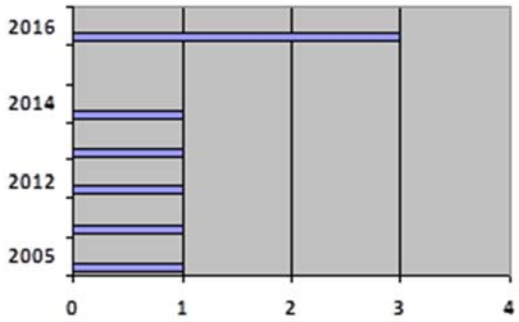
Para isso, foram utilizados os seguintes descritores: altas habilidades/superdotação e vygotsky, superdotação e sócio-histórica, altas habilidades e histórico-cultural. Em seguida, os estudos encontrados, que incluem artigos e dissertações de mestrado, foram agrupados em seis categorias, de acordo

com seu objetivo, quais sejam: a) Descrição de um programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação; b) Formação docente visando à inclusão; c) Características do processo de indicação e encaminhamento dos alunos com altas habilidades superdotação; d) Desenvolvimento socioemocional do aluno com altas habilidades/superdotação; e) Concepções docentes sobre educação especial; f) Processo de aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação. Estes foram analisados com base na frequência de publicação, área de conhecimento em que foram produzidos e temas que enfocam.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados cinco artigos e três dissertações relacionadas à temática das altas habilidades/superdotação dentro de uma abordagem histórico-cultural. Estes correspondem ao período entre 2005 e 2016, sendo a publicação mais frequente a partir de 2012. Também podemos perceber o aumento do número de publicações em 2016. Como pode ser observado na Figura 1.

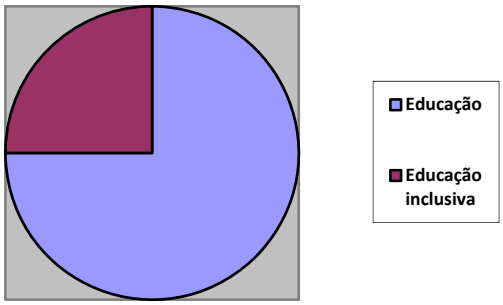
Figura 1 - Distribuição de artigos e dissertações conforme data de publicação



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação às áreas de pesquisa, os estudos encontrados corresponderam às áreas de educação (seis estudos) e educação especial (dois estudos). Com predominância para a primeira. Isto pode ser observado na figura 2.

Figura 3 - Distribuição dos estudos conforme a área de conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da análise do título e dos resumos dos estudos encontrados, as pesquisas foram agrupadas nas seguintes categorias, de acordo com o objetivo em questão, o que pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 – Categorias dos estudos encontrados

Categorias	Estudos encontrados
a) Descrição de um programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação	- Programa de atenção ao aluno precoce com comportamentos de superdotação: uma proposta de enriquecimento extracurricular – (Ogeda et al. 2016); - Vídeo institucional papcs- programa de atenção ao aluno precoce com comportamento de superdotação – (Silva et al. 2016); - O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná – (Mori e Brandão, 2009);
b) Formação docente visando à inclusão	- Ambientes potencializadores para a inclusão – (Schlünzen et al. 2016);
c) Características do processo de indicação e encaminhamento dos alunos com altas habilidades superdotação	- A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades / Superdotação em Campo Grande – (Oliveira e Anache, 2005);
d) Desenvolvimento socioemocional do aluno com altas habilidades/superdotação	- O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky – (Piske, 2013);
e) Concepções docentes sobre educação especial	- Concepções de Profissionais da Educação Infantil Sobre a Educação Especial para Crianças de Zero a Três Anos – (Oliveira, 2014);

f) Processo de aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação	- Superdotação e dificuldade de aprendizagem: realidades distintas? – (Borges, 2012).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados nos mostram que as pesquisas que objetivam estudar a temática das altas habilidades/superdotação em uma vertente histórico-cultural ainda são escassas, muito embora tenham apresentado certo crescimento nos últimos cinco anos. Estes estudos estiveram voltados para a prática educativa, enfocando importantes questões para a melhor compreensão desta necessidade educativa especial, como: programas de atendimento, formação docente voltada para inclusão, indicação e encaminhamento, desenvolvimento socioemocional, concepções docentes e processo de aprendizagem.

Com relação à categoria "descrição de um programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação", os estudos apresentam a estruturação de algumas atividades de enriquecimento para estes alunos, fundamentadas na teoria histórico-cultural, destacando sua importância, além de alguns instrumentos relevantes para serem utilizados (OGEDA et al. 2016; SILVA et al. 2016; MORI e BRANDÃO, 2009).

De acordo com Ogeda et al. (2016), as oficinas de enriquecimento têm como objetivo promover um meio favorável aos alunos participantes, onde cada pesquisador media as atividades de maneira intencional, considerando que apesar do indivíduo apresentar certa capacidade natural e potencial, seu desenvolvimento está relacionado com a qualidade da mediação e com os recursos propiciados pelo meio. Por isso, Silva et al. (2010) destaca que as atividades de enriquecimento são essenciais para o desenvolvimento de suas potencialidades. Estas são organizadas a partir da atividade de domínio dos estudantes e seus interesses.

Enquanto isso, Mori e Brandão (2009) apontam que a sala de recursos visa dar possibilidade de os alunos serem criadores das realizações de seu progresso histórico, aprendendo o que ainda não dominam, a partir das mediações e do acesso a instrumentos físicos e linguísticos.

Já sobre a categoria "formação docente visando à inclusão", são descritas abordagens teórico-metodológicas das pesquisas e cursos ministrados pelo grupo de pesquisa "Ambientes Potencializadores para a Inclusão", voltados para a inclusão Digital, Social e Escolar e de práticas de ensino, de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (SCHLÜNZEN et al. 2016). A estratégia utilizada por eles é o desenvolvimento de projetos nos quais se permite que os alunos escolham um tema de seu interesse e resolvam questões relevantes, de forma a gerar o desejo de aprender, sem que as deficiências sejam empecilho para o desenvolvimento.

No tocante às "características do processo de indicação e encaminhamento dos alunos com altas habilidades superdotação", Oliveira e Anache (2005) apontam que existem dificuldades para eleger critérios de identificação da pessoa superdotada, mas que a abordagem psicométrica ainda é bastante utilizada para o diagnóstico destes estudantes.

Além do mais, ressaltam que a identificação não contribuiu significativamente para o desenvolvimento potencial destes alunos, contrapondo com a importância de uma educação idealizada dentro de uma abordagem sócio-histórica. Já que, para as autoras, esta abordagem é a única que coloca os determinantes sociais, históricos e culturais como sendo a essência da inteligência, sendo primordial realizar a identificação observando estas dimensões.

Sobre o "desenvolvimento socioemocional do aluno com altas habilidades/superdotação", Piske (2013) destaca que a percepção das crianças superdotadas em relação a aspectos socioemocionais de seu desenvolvimento tende a ser positiva, enquanto a dos professores é que eles têm dificuldades emocionais que precisam ser atendidas, e a das famílias é que seus filhos não apresentam estas dificuldades. Além disso, a autora também enfatiza a importância de um trabalho educacional por meio da teoria vygotskyana do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que alia o desenvolvimento cognitivo ao afetivo, de modo que o professor atue como mediador, possibilitando condições para que os alunos superem experiências malsucedidas.

A respeito da categoria "concepções docentes sobre educação especial", Oliveira (2014) assinala que parte dos professores investigados se referem à educação infantil como direito das crianças, ao mesmo tempo em que, em relação à inclusão escolar, muitos têm dúvidas e receios sobre como trabalhar com essas crianças. Por isso, a partir da teoria histórico-cultural, ressalta que o professor na educação infantil, enquanto mediador, deve permitir o desenvolvimento integral das crianças, significando para elas os fenômenos do mundo.

Já acerca da categoria "processo de aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação", Borges (2012) evidencia que ainda existem obstáculos na escola para garantir a todos a aquisição do conhecimento sistematizado, já que ainda se observa que as dificuldades de aprendizagem são entendidas enquanto inerentes ao educando. Assim, essa realidade se torna mais difícil para o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem e superdotação, pois ainda existe a crença de que estes alunos não apresentam dificuldades. Partindo de uma perspectiva histórico-cultural, a autora destaca que apesar do potencial a ser desenvolvido, o meio social desempenha fundamental importância. Por isso, deve-se observar o próprio modelo educacional vigente, no qual o ensino muitas vezes é ministrado de forma repetitiva e sem sentido, o que pode explicar em parte o déficit de rendimento dos alunos com capacidade acima da média.

4. CONCLUSÃO

Para concluir, observa-se a existência de poucos estudos na literatura que abordam a temática das altas habilidades/superdotação a partir de uma perspectiva histórico-cultural, apesar de ser verificado que houve um aumento destas investigações nos últimos cinco anos. Também se constatou que os estudos encontrados estiveram voltados para questões relacionadas à prática educativa, e

muito podem contribuir em relação a ela, apontando questões importantes a fim de possibilitar o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação.

As pesquisas analisadas também enfocaram a importância da perspectiva histórico-cultural para o estudo das altas habilidades/superdotação, por enfatizar a importância da mediação docente para que o aluno desenvolva suas potencialidades. Assim, ressalta-se a necessidade de mais estudos que envolvam a perspectiva aqui enfocada, tendo em vista que ela enfatiza o papel central da aprendizagem e mediações adequadas para que o desenvolvimento destes alunos ocorra de fato, e entende-se a importância de que eles recebam intervenções adequadas para que possam desenvolver seu potencial.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, RH de F. **Superdotação e seus mitos**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto**. High abilities/giftedness in the school context: perceptions of teachers and teaching practice**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014.

BERMAN, Kimberly M.; SCHULTZ, Robert A.; WEBER, Christine L. **A lack of awareness and emphasis in preservice teacher training: Preconceived beliefs about the gifted and talented**. Gifted Child Today, v. 35, n. 1, p. 18-26, 2012.

BORGES, Elisangela Moreira. **Superdotação e dificuldade de aprendizagem: realidades distintas?** 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Documento Orientador. **Execução da Ação**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n.4, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4ª ed. São Paulo: Centauro, 2007.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 7ª Ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. Estud. psicol.(Campinas), v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. **O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná**. Rev. bras. educ. espec, v. 15, n. 3, p. 485-498, 2009.

OGEDA, Clarissa Maria Marques et al. **Programa de atenção ao aluno precoce com comportamentos de superdotação: uma proposta de enriquecimento extracurricular**. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. S1, p. 901-904, 2016.

OLIVEIRA, Cinthya Campos de. **Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial de crianças de zero a três anos**. 2014. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, Cynthia Garcia; AYACH ANACHE, Alexandra. **A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Campo Grande-MS**. Revista Educação Especial, n. 27, 2006.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: Contribuições a partir de Vygotsky**. 2013.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS**. Rev. bras. educ. espec, v. 11, n. 2, p. 295-314, 2005.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; NASCIMENTO DOS SANTOS, Danielle Aparecida do. AMBIENTES **POTENCIALIZADORES PARA A INCLUSÃO**. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. S1, p. 140-144, 2016.

SILVA, Rosilaine Cristina da et al. **Vídeo institucional papcs-programa de atenção ao aluno precoce com comportamento de superdotação**. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. S1, p. 1082-1084, 2016.

VEIGA, Elizabeth Carvalho; GRANDE, Diogo; GROCHOSKI, Simone. **As relações entre o aluno com Altas Habilidades/Superdotação e o professor do Ensino Comum**. Psicologia Argumento, v. 31, n. 72, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ABSTRACT: The present study consists of a systematic review of the national literature on the subject of high skills/giftedness, based on historical-cultural theory. It is assumed that schools are generally not prepared for practices that promote the development of these students, understanding that he can develop on his own. Meanwhile, the Vygotskyan theoretical perspective emphasizes that learning enables the development, and highlights the importance of students receive appropriate interventions so that they can develop their potential. For this, empirical studies were selected that relate the high skills / giftedness and the historical-cultural theory, having as a cut the period between 1996 and 2017, in the following databases: BVS Psicologia Brasil, Periódicos Capes, Revista Brasileira de Educação Especial e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Eight studies related to the theme were identified, which were grouped into six categories, according to their objective: description of a program of assistance to the student with high skills/giftedness; teacher training for inclusion; characteristics of the process of indication and referral of students with high gifting abilities; social-emotional development of the student with high skills/giftedness; teaching conceptions about special education; student learning process with high skills/giftedness. The frequency of publication of the surveys, the areas of knowledge to which they were related and the subjects they dealt with were analyzed. Thus, it is observed that the studies found were focused on issues related to educational practice, and emphasizes the need for more studies that focus on this theme within a historical-cultural approach.
KEYWORDS: High skills/giftedness, Historical-cultural, Inclusive education.

CAPÍTULO XIX

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EVASÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA: INCLUSÃO, PARA QUEM?

Andreia Gomes da Cruz

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EVASÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA: INCLUSÃO, PARA QUEM?

Andreia Gomes da Cruz
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

RESUMO: O texto deste capítulo discute questões sobre políticas públicas de inclusão e permanência no ensino superior brasileiro. Objetiva-se refletir sobre se a implementação do *Campus* Vilar dos Teles, da Universidade Estácio de Sá, uma IES privada, na periferia da cidade do Rio de Janeiro (São João de Miriti), contribuiu para inclusão dos desfavorecidos (negros e pobres) no acesso à educação superior ou se na verdade estaria apenas reproduzindo a mesma estratificação já presente na IES pública. Dentre as problemáticas encontradas na discussão do tema, vários autores questionam a metodologia usada pelas instituições para selecionar os alunos candidatos à bolsa-auxílio e/ou à bolsa-permanência, pois neste caso a seleção é feita com base somente nos dados socioeconômicos do aluno. Portanto, a hipótese da pesquisa é a de que essa forma de seleção é também excludente por vários fatores que serão problematizados ao longo do projeto, reforçando a necessidade de apoio pedagógico e social aos alunos. Aqui as análises levam a várias conclusões. Porém, a mais evidente é a de que o contexto do processo de inclusão e permanência no ensino superior brasileiro ainda deverá ser mais bem explorado para que uma visão clara de sua conjuntura permita propor estratégias que possam trazer melhorias efetivas ao setor. A metodologia engloba revisão documental e de literatura, elaboração de questionário cujo público-alvo são os estudantes evadidos. Numa abordagem qualitativa, busca-se identificar e analisar as principais justificativas dadas por esses alunos como causa para o abandono dos respectivos cursos.
PALAVRAS-CHAVE: abandono e evasão; estratégias de inclusão; instituição privada de ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino superior brasileiro vem passando por intensas transformações em virtude de políticas de inclusão e/ou de democratização, dentre as quais se destacam: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) voltado para iniciativa privada; a integração de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFETS), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Entretanto, o processo expansionista, verificado no ensino superior no biênio 2015-2017, passa por retração, o que desencadeou uma queda nos índices de matrícula e de permanência de alunos tanto no ensino superior público quanto ao setor privado, em virtude da instabilidade global atrelada à crise econômica que o Brasil enfrenta na atualidade.

A partir deste fenômeno temos presenciado o deslocamento de uma educação de elite para uma educação de massas (GOMES e MORAES, 2012), que tem alterado significativamente o perfil de egressos no ensino superior e consequentemente trazem para as análises a problemática da evasão, para as IES públicas e privadas.

> Matrículas no ensino superior privado caem 30%, com crise econômica e Fies.
> As instituições privadas de ensino superior registraram, em média, queda de 30 % no número de matrículas, no segundo semestre de 2015 [...]. A redução do Fies (financiamento estudantil) e a crise econômica são apontadas como os grandes fatores por trás dessa retração. Segundo o diretor executivo do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino superior (SEMESP), Rodrigo Capelato, o financiamento estudantil foi diminuído em mais de 50%, no ano de 2015.

A evasão na educação básica é um fenômeno bastante estudado em nosso país; entretanto, quando deslocamos as análises para o ensino superior constatamos a ausência de dados, já que a "maioria dos estudos encontrados no Brasil sobre a temática do ensino superior foram produzidos a partir da segunda metade da década de 1980" (BRAGA, PEIXOTO e BOGUTCHI, 2003, p.163), sendo que boa parte dessas produções aconteceram por iniciativas das universidades públicas e por parte do Ministério da Educação que procuraram analisar alguns cursos em algumas cidades.

Além disso, é preciso reconhecer que a evasão impacta consideravelmente a gestão universitária trazendo prejuízos tanto para sociedade quanto para àqueles que evadem. Com isso, "existirá um número menor de pessoas com formação completa do que se poderia ter e mais dificuldade para que cumpram seu papel na sociedade com eficiência e competência", ou seja, para além da problemática estatística, nós educadores e pesquisadores ainda queremos saber por que o aluno evadiu (ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006; BAGGI; LOPES, 2011; FELICETTI; FOSSATTI, 2014).

Nesse sentido, nossas indagações são:

[a] as políticas implementadas visando à permanência dos alunos têm sido suficientes para que ele permaneça no curso?

[b] quais as razões que os alunos apresentam para justificar a evasão?

[c] qual é o impacto da evasão numa instituição de educação superior privada localizada na periferia do Rio de Janeiro?

Como a evasão escolar sempre foi uma preocupação para governantes e pesquisadores da educação básica, foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996), com a finalidade de apresentar um panorama sobre os índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação nas universidades públicas que participaram do estudo.

Pela importância do tema, concentraremos nosso foco no item evasão, pois "trata-se de um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo" (BRASIL, 1996, p.22). A problemática da evasão tem sido pauta de

discussões nas universidades, sejam elas públicas ou privadas, conforme aponta Ribeiro (2005); além disso, compreendemos que a problemática da evasão interfere na gestão universitária e traz prejuízo à sociedade.

Entretanto, hoje, nem as ações elaboradas pelas IES privadas são suficientes para diminuir a evasão dos alunos. Uma pesquisa realizada em 2010, pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) revelou que, em 2008, o Estado de São Paulo registrou uma das maiores taxas de evasão, sendo 24,21% na região metropolitana e 21,10% em todo o Estado.

A preocupação com a evasão nas IES privadas se intensifica, principalmente quando uma das cinco maiores universidades privadas de ensino superior privado, a Universidade Estácio de Sá, que sempre se preocupou com a evasão, vem aprofundando as iniciativas voltadas para a retenção de alunos. Mas qual seria a realidade e as causas da evasão dos alunos da Baixada Fluminense, especialmente no *Campus* Vilar dos Teles? As estratégias colocadas em prática pelos docentes e colaboradores da Estácio seriam suficientes para reverter os atuais índices de evasão de alunos? O que os alunos evadidos pensam a respeito dessa problemática?

2. POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Brasil tem vivenciado um intenso processo de democratização da educação superior e este novo cenário exige das instituições de educação superior, principalmente da esfera federal, a implementação de políticas de permanência. Paula (2015) destaca que os principais marcos regulatórios foram implementados a partir dos anos 2000, sendo o principal deles a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi instituída pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que "tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal". Além disso, destacamos que o PNAES, "oferece assistência a: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico" (PAULA, 2015, p.96).

Posteriormente, foi criada a Bolsa Permanência, criada pela Portaria nº 389, de 09/05/2013, que contempla "o candidato à bolsa com renda familiar *per capita* não superior a 1,5 salário mínimo e esteja matriculado em curso com carga horária média superior ou igual a 5 horas diárias" (*Ibidem*, p.96).

De acordo com o site <http://permanencia.mec.gov.br/objetivos.html> os objetivos dessa iniciativa são:

> I – Viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
> II – Reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil;
> III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

3. A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

Para compreendermos as causas da evasão no ensino superior é necessário que antes problematizemos a evolução e o cenário do ensino superior brasileiro que, nas últimas décadas, tem vivenciado um grande processo expansionista, nas IES da rede pública e da iniciativa privada.

A adoção de políticas públicas, com o objetivo de democratizar o acesso das camadas econômica e racialmente desfavorecidas à educação superior, desencadeou um forte processo expansionista, especialmente em virtude da criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de 50% até 100% aos estudantes, para ingresso nas IES privada de educação superior, além da ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Entretanto, Cruz e Houri (2017) destacam que o processo de expansão tem sofrido reveses em virtude do ajuste fiscal e da crise econômica, que vem atingindo as principais IES privadas do país e especialmente aquelas de menor porte. Outro ponto destacado pelas pesquisadoras é que, diante deste novo cenário, as IES privadas começam a intensificar as ações de combate à evasão. Entre elas pode-se destacar a Estácio de Sá (UNESA) que é considerada uma das cinco maiores universidades privadas do país.

A UNESA é uma empresa de capital aberto com sua sede na cidade do Rio de Janeiro e que atende 539,9 mil alunos, sendo assim uma das maiores empresas de ensino superior em número de alunos. A instituição é hoje formada por uma universidade, apenas no Estado do Rio de Janeiro, dez centros universitário, 40 faculdades e 238 polos de ensino a distância credenciados pelo MEC, o que representa 95 *campi* nos principais centros urbanos de 22 estados brasileiros e no Distrito Federal. Ademais, oferece 92 cursos de graduação nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas, em graduação tradicional e tecnológica. Destacamos que boa parte das instalações da instituição estão localizada em regiões estratégicas, próximo a residências e/ou locais de trabalho do seu público-alvo, que é de trabalhadores das classes média e média-baixa.

Diante do atual cenário de crise, a UNESA tem procurado colocar em práticas algumas estratégias visando à retenção do seu alunado e, para tanto, tem focado suas estratégias em três pilares: o acadêmico, o financeiro e o qualitativo.

Para Cruz e Houri (2017, p.179-180), as principais ações desenvolvidas pela instituição abrangem:

> - 1) Programa Nova Chance – Projeto de reforço acadêmico que dá oportunidades a alunos de mais 110 disciplinas de 1º, 2º e 3º período de recuperar a nota de AV1 quando obtiverem nota inferior a 4,0.
> - 2) Programa de Dependência – Programa de Recuperação acadêmica paralela que dá oportunidade ao aluno reprovado numa disciplina de cursá-la novamente e estudar por meio de conteúdo on-line e/ou vídeo aulas que retomam os conteúdos, a fim de realizar outra avaliação (AVDP) que substituirá a nota final.
> -3) Análise de indicadores de performance dos alunos, monitorando de modo central e padronizado os índices de faltas e o desempenho

> acadêmico dos alunos, permitindo aos coordenadores a atuação imediata frente aos alunos com maior possibilidade de evasão;

No aspecto financeiro, foram enfocados:

> - 1) Acompanhamento dos alunos no processo de adesão ao FIES, com a oferta paralela de outros produtos financeiros, como o PraValer;
> -2) Régua de contato com alunos inadimplentes.

Conforme dito anteriormente a crise acabou por atingir a UNESA e consequentemente aumentou os índices de evasão da instituição, como apontam Cruz e Houri (2017, p.180):

> No aspecto da qualidade, a instituição procura monitorar os índices de satisfação dos alunos a partir dos sistemas de reclamações, onde busca entrar em contato com estes alunos para solucionar eventuais problemas que poderiam levá-los à evasão. Atrelado a isso, a IES procurou criar uma unidade específica de retenção em todas as unidades, separada da secretaria e com atendimento preferencial e personalizado focando na permanência do aluno. A atenção na evasão por parte da Estácio, com base nos relatórios de Resultados do 1T15, de 07 de março de 2015, disponível na internet, começou a aparecer, pois até o fim de março, a taxa de evasão dos alunos de 1T15 foi de 2,9%; uma melhora de 0,7 pontos percentuais em relação ao 1T14, diante de um cenário de mudanças no FIES e de insegurança com o cenário macroeconômico de nosso país.

De acordo com o último Censo da Educação Superior (2015), houve uma queda nos índices de matrícula e permanência dos novos alunos desencadeando a necessidade de reflexão da evasão à luz da crise. Diante disso, a Estácio Participações intensificou as ações voltadas para captação e retenção de alunos em virtude do processo de reestruturação interna, promovido pelo presidente Pedro Thompson, como consta na matéria publicada: “desde que chegou ele trocou a diretoria, promoveu uma limpeza da carteira de alunos da Estácio, desligando aqueles que não poderiam quitar suas dívidas, aumentou o preço médio da mensalidade etc.”. (Portal G1, GAZZONI, 2017)

A partir desse processo de reestruturação, a Estácio Participações conseguiu atingir seus objetivos, ou seja, a melhoria no EBITDA em relação ao período anterior (217 milhões), e no caso da evasão e da permanência a instituição tem procurado atrair uma base de alunos mais sustentável; com isso, ocorreu aumento de 0.9%. Ainda de acordo com relatório trimestral:

> Importante destacar, que o trabalho de fidelização dos alunos está apresentando resultados importantes, evidenciados pela performance da taxa de retenção nesse trimestre. Na graduação presencial, por exemplo, a taxa de retenção apresentou ganho de 6,9 p.p., atingindo 93,6%, contra 86,7% no 2T16. Na graduação do ensino a distância, o ganho registrado foi de 7,2 p.p., saindo de 80,7% no 2T16 para 87,9% nesse trimestre (p.22).

Vale destacar também, nesse sentido, que a IES privada que foi campo empírico desta pesquisa sempre se preocupou com a evasão, pois compreende os efeitos causados desse fenômeno; para tanto, cada unidade tem uma gerência acadêmica, e os alunos que estão em vias de trancar ou evadir dos cursos devem se dirigir a este setor que procura monitorar, diagnosticar e colocar algumas ações em práticas que façam com que o aluno permaneça na instituição.

4. CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

Esta é uma pesquisa qualitativa, conforme foi caracterizada por Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 2017) que consideram que uma pesquisa qualitativa é rica em descrição de detalhes que incluem transcrições de entrevistas e de depoimentos, entre outros instrumentos; além disso, as autoras compreendem que "analisar dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises dos documentos e as demais informações" (LÜDKE e ANDRÉ, 2017, p.53).

A pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos que não podem ser quantificados, pois está centrada na compreensão e na dinâmica das relações sociais. Nesse sentido, Minayo (2007) expõe que a pesquisa qualitativa lida com o universo dos significados, dos motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, relacionando-se a aspectos profundos das relações humanas, i.e., a processos que não podem ser quantificados e nem podem ser reduzidos a operacionalizações variáveis. Assim,

> [...] **a pesquisa qualitativa** não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.31 – grifo da autora).

Na busca de compreender essas particularidades, esta pesquisa vai interpretar e compreender as razões do abandono dos alunos dos cursos com maiores índices de evasão no *Campus* Vilar dos Teles, localizado na Baixada Fluminense e, assim, pensar possíveis estratégias para rever este quadro.

Como instrumento de coleta de dados, utilizaremos a base documental do banco de dados da Universidade Estácio de Sá, referentes aos cursos selecionados, bem como o projeto político-pedagógico dos cursos. Também foram aplicados questionários na primeira fase da pesquisa, e alguns alunos evadidos ou em processo de evasão foram selecionados para uma entrevista semiestruturada, durante a qual se pudessem colher depoimentos reais e confiáveis. Esses dados foram analisados, e aparecem nos Gráficos 1 e 2.

Lüdke e André (2017, p.46) apontam a importância da análise documental, pois esse instrumento, sendo “uma técnica exploratória” pode indicar “problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

4.1 O GOOGLE DRIVE

Foi usado o software Google Drive que abriga o Google Forms, ferramenta que, segundo Heidemann, Oliveira e Veit (2010, p.31), “pode-se constituir em um meio de dar ‘voz’ ao aluno” *online*, de modo tal que suas opiniões sejam imediatamente organizadas” [...]. Ainda de acordo com os autores, o Google Drive engloba um conjunto de aplicativos gratuito que permite o usuário trabalhar de forma colaborativa, bem como armazenar os arquivos criados no Google. Na busca de instrumentos que pudessem subsidiar nossa pesquisa e principalmente nos aproximarmos dos alunos evadidos recorremos então ao Google Forms.

Posteriormente, foi realizado um levantamento no *campus* Vilar dos Teles junto à Gerência Acadêmica da unidade para indagar quais os principais cursos que apresentavam os maiores índices de evasão, dentre aqueles que são oferecidos na unidade, a saber: Pedagogia, Direito, Logística, RH e Administração. Os cursos como maiores percentuais de evasão são: Direito, Logística e Administração.

Diante dessa informação, foi solicitado à gerência acadêmica o envio de uma listagem com os e-mails dos alunos evadidos; além disso, solicitamos às coordenações dos respectivos cursos os e-mails dos docentes. A partir das informações obtidas foi possível construir no Google Forms um questionário voltado para os alunos evadidos e outro para os docentes, indagando as suas percepções sobre as causas da evasão nos respectivos cursos. Visando acompanhar as razões para cancelamento da matrícula, elaboramos questões, abertas e fechadas, de modo a buscar o principal motivo para cada evasão.

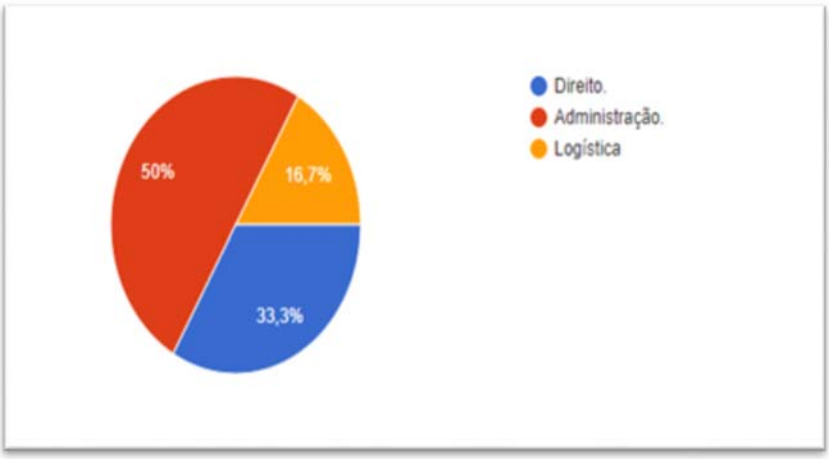
Foram encaminhados questionários aos 260 alunos evadidos, via e-mail contendo o link do formulário <https://goo.gl/forms/oi0hecdLNIXT6uBQ2>, e os convidando-os a participar da pesquisa. O questionário foi elaborado visando compreender qual era a realidade daquele estudante; nesse sentido, alguns itens foram abordados, tais como: quem era responsável pelo pagamento da mensalidade; se tinha recebido algum tipo de financiamento; quais eram as razões que o levaram a optar pelo respectivo curso; qual era sua percepção sobre ser estudante universitário; seu rendimento acadêmico; os motivos para evasão; e se voltariam a estudar novamente em algum outro curso na UNESA.

5. OS MOTIVOS PARA EVASÃO

A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade do ensino superior privado localizada no Município de São João de Meriti (Vilar dos Teles), junto a três cursos de graduação: Direito, Logística, Administração.

Dentre os dados apresentados e verificados a partir do *feedback* dos alunos em relação ao abandono, o curso de Administração apresenta um índice de 50%, seguido do curso de Direito (33,3%) e, por último, o curso de Logística, com (16,7%).

Gráfico 1 – Percentual *feedback* do abandono



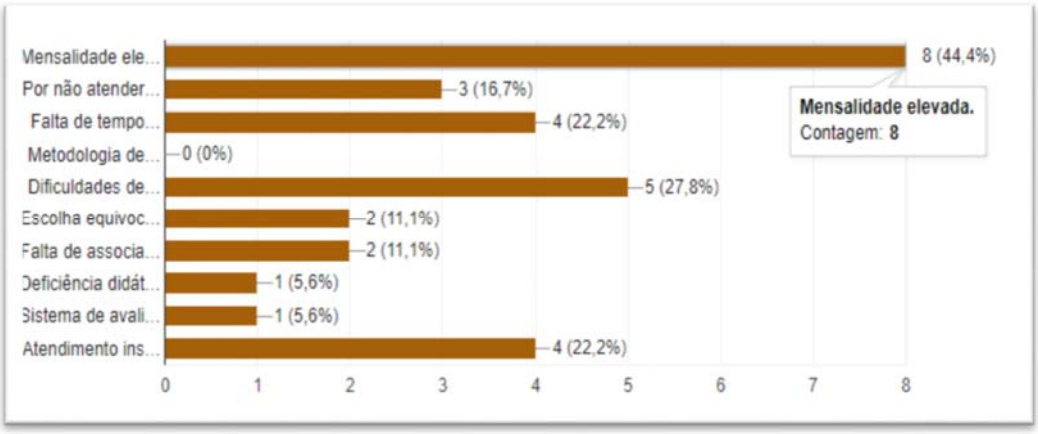
Fonte: Dados da pesquisa (CRUZ, 2017)

A partir dos dados apresentados em relação aos principais motivos para o abandono dos cursos, a questão financeira, seguida do atendimento insatisfatório da unidade, a falta de tempo para estudar e o não atendimento das expectativas do curso são os maiores responsáveis pela deserção acadêmica na unidade pesquisada. Além disso, captamos em nossa pesquisa que os evadidos procuram apoio nos familiares e amigos (44,4%), antes de procurarem o coordenador ou um professor do curso para comunicarem sua decisão de abandonar a graduação.

O procedimento para solicitação para o trancamento da matrícula é, primeiro, dirigir-se à coordenação do curso; caso o aluno esteja realmente decidido pelo trancamento, ele é encaminhado para a Gerência Acadêmica, onde passará por uma entrevista para expressar os reais motivos da deserção ou trancamento do curso, o que coaduna com a pesquisa de perfil realizada pelo *campus* sobre os motivos da escolha do curso.

De acordo com a Gerência Acadêmica, a questão financeira é o motivo determinante para o trancamento ou desistência do curso; entretanto, ressalta que os alunos apresentam outros motivos que não foram captados com nossos entrevistados, mas corroboram os apontamentos de Cruz e Houri (2017, p.181-182), que apontam a dimensão material, a dimensão pedagógica e a dimensão simbólica como as responsáveis pela evasão no ensino superior.

Gráfico 2 – Percentuais de Trancamento



Fonte: Dados da pesquisa (CRUZ, 2017)

Nesse sentido, apesar de todos os esforços colocados em prática pela UNESA/ *Campus* Vilar dos Teles – desconto na mensalidade, bolsa-monitoria, dentre outras iniciativas – ainda assim são insuficientes para que o aluno evadido possa concretizar seu curso, conforme captamos na fala dos alunos.

> Não sei explicar, talvez seja por eu estar desempregada e nem ao menos me foi oferecida uma bolsa com um estágio pelo menos até o término do curso, já que eu estava no 4° período. E agora estão me cobrando o último semestre que estudei porque perdi meu financiamento no 3° semestre e não me falaram nada, me permitindo estudar o 4° e agora desempregada sendo cobrada pelo 4° inteiro. Não sei nem o que fazer para resolver isso. (Aluna A)
>
> Pois desisti do curso, perdi interesse mesmo. Não me encontrei, e para ser honesto, apesar de estar cursando Psicologia, ainda não me vi atuando; como a realidade é bem distinta do que nos é apresentado, disseminado, implantado e inserido. Fiquei encantado por 6 meses com uma disciplina que tive enquanto cursava Direito, era Psicologia Aplicada ao Direito, lecionada majestosamente à noite por uma professora que na época encontrava-se na unidade Vilar dos Teles. Por ter me identificado com a disciplina, pensei que Psicologia fosse a minha praia, pelo contrário. A situação é até similar. Apesar de estarem realizando este questionário a fim de saber de que maneira podem melhorar, lhes digo não é culpa da instituição ou de seus funcionários. O que nos leva a sair, mudar ou trancar em suma são fatores pessoais. São as novas inserções feitas por cada indivíduo de maneira inconsciente, ou seja, sem que nem ele mesmo saiba. (Aluno b).

Outro dado identificado pelos alunos está relacionado à não concretização de suas expectativas em relação à universidade, quando não existe sentimento de pertença em relação a essa instituição de educação superior.

Chamamos atenção para o fato de que a problemática da evasão ganha contornos mais perversos, principalmente por se tratar de uma instituição de educação superior localizada na periferia da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, na Baixada Fluminense.

De acordo com dados do IBGE (2010), a estimava da população atualmente é de 458.673, sendo que a principal atividade econômica se concentra no setor de comércio e serviços, com média de renda mensal de dois salários mínimos. Entretanto, em virtude da crise financeira que assola o país, a situação tem se demonstrado mais grave no Estado do Rio de Janeiro, em decorrência da falência econômica que vem atingindo a baixada fluminense, conforme a reportagem a seguir.

> Cidades da Baixada Fluminense mergulham na crise e prefeitos somem
> Em Itaguaí, Belford Roxo e Mesquita, cenário é o mesmo: servidores sem salário, serviços precários ou paralisados e mandatários desaparecidos. (Por G1 Rio -29/12/2016)
> <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/cidades-da-baixada-fluminense-mergulham-na-crise-e-prefeitos-somem.ghtml>

Reforçando essas análises destacamos dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2016) que no quesito evasão corroboram nossas análises:

> A taxa de evasão dos cursos presenciais no Estado chegou a 32,6% na rede privada e 21,2% na pública. Na rede privada, quatro mesorregiões apresentaram uma taxa de evasão maior que a do estado (32,6%): Centro Fluminense (36,2%), Norte Fluminense (34,4%), Metropolitana do Rio de Janeiro (33%) e Baixadas (32,9%). (SEMESP, 2016, p.48).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho tem como finalidade fornecer informações sobre evasão e principalmente as causas da evasão, expressadas pelos alunos evadidos do *Campus* de Vilar dos Teles. Além disso, identificamos que o principal fator para evasão é o aspecto financeiro, mesmo atrelado a outras dimensões, conforme apontam Cruz e Houri (2015). Nesse sentido, a UNESA a criou recentemente, o Programa de Parcelameto (PAR), pelo qual os alunos conseguem parcelar 70% das mensalidades, Aluno indica Amigo, que permite desconto de 10% na mensalidade. Destacamos que essas iniciativas vêm surtindo efeito e consequentemente a unidade Vilar dos Teles presenciou um saldo positivo (+ 3,84%), se comparado às demais unidades: Nova Iguaçu (4,31%), Nova América (4,93%), Madureira (4,99%), Norte Shopping (5,09%), Via Brasil (5,13%), Ilha do Governador (5,19%), Queimados (5,33%) e Duque de Caxias (6,08%). Esse salto positivo, acreditamos, seja em decorrência da atuação de toda a equipe e da Gerente Acadêmica, profunda conhecedora da instituição e, principalmente, por ter um contato mais direto com os alunos.

Outra questão que foi levantada pelos alunos como uma justificava para evasão foi a questão da escolha equivocada do curso. Apesar de boa parte dos estudantes terem uma ideia sobre o que é ser um profissional do Direito, de Administração ou Logística, acreditamos que estes calouros precisam de uma orientação específica. Nesse sentido, sugerimos sessões com coaching acadêmico

que “é uma metodologia de aprendizagem centrada na situação presente e orientada para mudança” (PEREIRA e PEREIRA, 2013, p.14148).

Mas afinal, o que é coaching acadêmico? “O coaching acadêmico consiste no acompanhamento personalizado no processo de admissão em uma universidade [...]” <http://www.linadonnard.com/site/pt/coaching-academico/>. Assim, independentemente se a instituição é pública ou privada, o estudante precisa de acompanhamento mais próximo, para que possa compreender a dinâmica do que é ser um estudante universitário, e principalmente que ele é o maior responsável pelo seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

ADRIOLA, Wagner B.; ADRIOLA, Cristiany G.; MOURA, Cristiane P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio**: Avaliação e Políticas públicas em educação, vol. 14, n.º 52, p.365-382, jul.-set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a06v1452.pdf> Acesso em: ago. 2017.

BAGGI, Cristiane S.; LOPES, Doraci, A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba (SP), vol. 16, n. 2, p.355-374, jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf> Acesso em: ago. 2017.

BRAGA, Mauro M.; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tania. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, vol. 8, n. 1, p.161-189, mar. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1237/1227> Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso: ago. 2017.

BRASIL. MEC (1996). **Comissão Especial** de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de ensino superior públicas. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf> Acesso em: jul. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 389**, de 09 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa permanência e dá outras providências. Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf> Acesso em: ago. 2017.

CRUZ, Andreia G.; HOURI, Monica S. Centralidade nas ações de permanência para enfrentar as taxas de evasão na educação superior. **Revista Unisul**, Tubarão, vol. 11, n. 19, p.173-187, jan.-jun.2007. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3092/3152> Acesso em: ago. 2017.

ESTÁCIO Participações S.A. ITR Informações Trimestrais. Disponível em: <http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=30230> Acesso em: ago. 2017.

FELICETTI, Vera Lucia; FOSSATI, I.P. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p.265-282, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a16.pdf> Acesso em: ago. 2017.

FOLHA. Folha de S. Paulo. Matrículas no ensino superior privado caem 30%, com a crise econômica e FIES. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1688562-rede-privada-confirma-queda-de-matriculas-apos-reducao-do-fies.shtml> Acesso em: ago. 2017.

G1. GLOBO. Cidades da Baixada Fluminense mergulham na crise e prefeitos somem. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/cidades-da-baixada-fluminense-mergulham-na-crise-e-prefeitos-somem.ghtml> Acesso em: ago. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: jan. 2015.

GOMES, Alfredo M; MORAES, Karine N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas (SP), vol. 33, n. 118, p.171-190, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a11.pdf> Acesso em: ago. 2017.

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque, OLIVEIRA, Ângelo Mozart Medeiros de; VET, E.A. Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs, **Física na Escola,** vol. 111, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol11/Num2/a09.pdf> Acesso: ago. 2017.

IBGE. Censo Cidades, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso ago. 2017.

LIDA, Anna Maria Faria. Números do Ensino superior privado no Brasil 2011: ano base 2010. Brasília: ABMES Editora 2012. Disponível: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/Numeros2011.pdf> Acesso em: jul. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC: EPU, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25.ed. revista e atualizada. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

MOECHLECKE, Sabrina. **Avaliação Institucional no ensino superior**: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf> Acesso em: jul. 2015.

NOGUEIRA, Fernanda. País perde R$9 bilhões com evasão no ensino superior, diz pesquisador. Portal G1/Educação. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evasao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html> Acesso em: jul. 2015.

OMENA, Rafael. Pesquisa verifica alta evasão do ensino superior no Brasil. Disponível em: <http://www.integracaope.com.br/2016/10/pesquisa-verifica-alta-evasao-do-ensino-superior-no-brasil/> Acesso em: ago.2017.

PAULA, Maria de Fatima C. Políticas de inclusão nas universidades federais brasileiras: limites, possibilidades e desafios para a próxima década. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación**, año 2, n. 3, p.90-101, noviembre 2015. Disponível em: <http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_3_costadepaula_inclusion_universidades_federales_brasileras.pdf> Acesso em: ago. 2017.

PEREIRA, Viviann de Almeida; PEREIRA, Rosane Cardoso. Coaching acadêmico: uma experiência inovadora. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013. Pontifica Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, p.14.147-14.155, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/ pdf2013/8880_5426.pdf> Acesso em: ago. 2017.

PREFEITURA MUNCIPAL DE SÃO JOÃO DE MERITI. Disponível em: <http://www.meriti.rj.gov.br/> Acesso em: ago. 2017.

PROGRAMA DE DEPENDÊNCIA: UMA NOVA OPORTUNIDADE PARA O ALUNO. Disponível em: <http://portal.estacio.br/painel/programa-de-depend%C3%AAncia-uma-nova-oportunidade-para-nossos-alunos/> Acesso em: ago. 2017.

PROJETO NOVA CHANCE 2017.1. Disponível em: <http://portal.estacio.br/painel/conhe%C3%A7a-o-projeto-nova-chance-20171/> Acesso em: ago. 2017.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil. Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior. Disponível em: <http://convergenciacom.net /pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf> Acesso em: ago. 2017.

ABSTRACT: The text of this chapter discusses questions about public policies of inclusion and permanence in Brazilian higher education. It is wanted to reflet if the implementation of the Campus Vilar de los Teles, of University Estácio de Sá, private IES, in the city outskirts of Rio de Janeiro (São João de Miriti) to was contributed the inclusion of the disadvantaged (blacks and poor) the access to higher education or if in fact it would only be reproducing the same stratification already present in the public IES. Among the problems found in the discussion of the topic, several authors question the methodology used by the institutions to select candidates for the grant-aid and / or the stock-permanence, because in this case the selection are made based only on socioeconomic data of the student. Therefore, the hypothesis of the research is that this form of selection is also exclusive for several factors that will be problematized throughout the project, reinforcing the need for pedagogical and social support for the students. Here the analyses lead to several conclusions. However, the most evident is that the context of the process of inclusion and permanence in Brazilian higher education must still be are better explored so that a clear vision of its conjuncture allows proposing strategies that can bring effective improvements to the sector. The methodology includes documentary and literature review, questionnaire elaboration whose public-only students are evading. In a qualitative approach, it seeks to identify and analyse the main justifications given by these students as a cause for the abandonment of the respective courses.
KEYWORDS: abandonment and evasion; inclusion strategies; Private institution of higher education.

CAPÍTULO XX

PROJETO DE INTERVENÇÃO: “A INCLUSÃO COMEÇA POR VOCÊ!”

Amanda Pereira Soares Lima
Carla Montefusco de Oliveira

PROJETO DE INTERVENÇÃO: "A INCLUSÃO COMEÇA POR VOCÊ!"

Amanda Pereira Soares Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal – Rio Grande do Norte
Carla Montefusco de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal – Rio Grande do Norte

RESUMO: A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) considera pessoa com deficiência aquele indivíduo que possui impedimento de longo prazo de natureza mental, física, intelectual ou sensorial o qual impede sua participação plena e efetiva em sociedade nas mesmas condições que as demais pessoas. De acordo com o Censo (2010) a maior incidência de pessoas com deficiência ocorre no estado do Rio Grande do Norte acometendo 27,76% da população, tendo em vista o dado apresentado, foi notório a importância de implementar um projeto que tivesse como eixo central de discussão a questão da inclusão da pessoa com deficiência. O presente artigo consiste no relato de experiência da implementação do projeto de intervenção intitulado "A inclusão começa por você!" no decorrer do estágio curricular-obrigatório em Serviço Social realizado no Centro de Referência de Assistência Social - Nova Parnamirim, o qual teve como objetivo geral sensibilizar os usuários do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo a respeito da inclusão da pessoa com deficiência. E como objetivos específicos: provocar uma reflexão a respeito da inclusão das pessoas com deficiência nas variadas esferas da vida social; promover o conhecimento acerca dos direitos das pessoas com deficiência; e problematizar os estigmas existentes referente às pessoas com deficiência. Os resultados do projeto mostram que referida temática ainda é pouco discutidas nos espaços sociais, assim como possui pouco material voltado para o público infantojuvenil, corroborando assim para o pouco conhecimento dos sujeitos acerca da inclusão das pessoas com deficiência.
PALAVRAS-CHAVE: Centro de Referência de Assistência Social; Estágio curricular-obrigatório; Inclusão; Pessoa com deficiência; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

1- INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado consiste em um momento no processo de aprendizagem de suma importância para o graduando, uma vez que possibilita uma aproximação efetiva com a prática profissional, assim como em um momento de estudo e reflexão do fazer profissional, compondo um momento de críticas e descobertas da realidade que se expressa no espaço socioinstitucional.

O presente artigo consiste no relato de experiência da implementação do projeto de intervenção intitulado "A inclusão começa por você!" no decorrer do estágio curricular-obrigatório em Serviço Social, realizado no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) - Nova Parnamirim/RN, o qual possuiu como tema

gerador das discussões a questão da inclusão das pessoas com deficiência, e tem como objetivo apresentar a sistematização e os resultados alcançados no decorrer do projeto.

No que se refere ao projeto de intervenção, esse diz respeito às ações que tem a finalidade de interferir na vida dos sujeitos participantes, como também interferir de forma direta na dinâmica do campo de estágio, compreendendo assim a sistematização da prática. Conforme Almeida, 1997 apud Barros o projeto de intervenção é a materialização do trabalho a ser desenvolvido no campo de estágio, o qual é elaborado a partir de uma demanda/necessidade de intervenção identificada no estágio e com o propósito de garantia de direitos.

Com a finalidade de subsidiar esse processo de construção e implementação do projeto de intervenção durante o período de estágio, foi realizado o registro em diário de campo das vivências do campo de estágio a fim de colaborar com o processo de obtenção e análise de dados.

O objetivo geral do projeto consistiu em sensibilizar os usuários do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV) a respeito da inclusão da pessoa com deficiência, e como objetivos específicos provocar uma reflexão a respeito da inclusão das pessoas com deficiência nas variadas esferas da vida social; promover o conhecimento acerca dos direitos das pessoas com deficiência; e problematizar os estigmas existentes referentes às pessoas com deficiência.

Este trabalho inicia-se com a uma breve exposição sobre a metodologia utilizada na pesquisa, após isso se apresenta o campo de estágio e os fundamentos teóricos-metodológico do projeto de intervenção, logo depois são descritos a sistematização e análises do projeto de intervenção “A inclusão começa por você” e por fim a conclusão do referido projeto.

2- METODOLOGIA

O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa-ação, que consiste em um tipo de pesquisa com base empírica, a qual é realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

O público participante das atividades consistiu em 6 usuários do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, especificamente crianças, com a faixa etária entre 6 a 10 anos de idade, matriculados no turno vespertino. No que diz respeito à população usuária do CRAS Nova Parnamirim, imaginou-se que seria extremamente oportuno trabalhar com um dos grupos do SCFV, tendo em vista que possuem como um dos eixos norteadores do serviço à questão do *reconhecimento e admiração da diferença*.

O projeto foi realizado em cinco momentos: convite e divulgação do projeto; Roda de conversa: Inclusão: Para quem? Por quem? Como?; CinePipoca; Oficina:

Inclusão e acessibilidade + encerramento do projeto de intervenção; Avaliação com a equipe CRAS.

As metas previamente estabelecidas consistiram no: levantamento a respeito do entendimento acerca do conceito de inclusão e pessoa com deficiência com o público participante do projeto; realização de atividades lúdicas com o objetivo de alcançar maior concentração do público alvo; e confecção de material educativo para exposição no CRAS.

3- APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE ESTÁGIO: CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS) – NOVA PARNAMIRIM

O Centro de Referência de Assistência Social é considerado a "porta de entrada" dos usuários à rede de proteção básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). É a unidade pública da assistência social destinada à prestação de serviços e programas socioassistenciais de proteção social básica às famílias, grupos e indivíduos em situação de vulnerabilidade, consistindo em uma unidade pública que concretiza o direito socioassistencial de acessos a serviços de proteção social básica. Sendo, portanto, a área de atuação da instituição a assistência social, especificamente na Proteção Social Básica (PSB) e que possui natureza governamental.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009) objetiva prevenir situações de risco social, têm como público-alvo crianças, adolescentes, jovens, usuários da faixa de 18 a 59 anos e idosos. As atividades desenvolvidas nesse programa são realizadas coletivamente e o oferta do serviço pode se dá através de um CRAS ou de um centro de convivência

4- FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A discussão a respeito da inclusão social ainda é considerada recente em nossa sociedade, a temática começou a ser discutida na segunda metade da década de 80 nos países desenvolvidos, e teve suas primeiras experiências nesse mesmo período a partir da inserção social de algumas pessoas com deficiência, relativo aos países em desenvolvimento a discussão teve inicio na década de 1990, salienta-se que, as bases dessa discussão, consideradas pré-inclusivistas, já vinham ocorrendo. Tendo em vista a emergência do debate em torno da inclusão, diversas mudanças ocorreram em nossa sociedade, em setores como empresas, escolas, áreas urbanas, com o objetivo de ampliar a participação de diversos segmentos populacionais nas mais variadas instâncias da vida social (SASSAKI, 2003).

De acordo com Sassaki (2005) a inclusão constitui-se na adequação dos sistemas sociais presentes na sociedade com a finalidade banir elementos existentes que possam vir a retirar ou manter afastadas as pessoas do meio social,

elementos esses culturais, arquitetônicos, atitudinais, tecnológicas, nos transportes, como também na própria mentalidade das pessoas. O autor destaca que essa eliminação ocorre de maneira gradativa e contínua e depende de maneira direta tanto da sociedade em geral, quanto do sujeito para a realização do acolhimento dessas pessoas, devendo assim, haver por parte da sociedade, uma modificação em sua estrutura para receber esses indivíduos, ocorrendo desta forma o desenvolvimento do indivíduo após sua inclusão no espaço. Dessa forma a partir do momento em que os sistemas sociais adotarem a prática inclusiva, existirá uma sociedade inclusiva, a qual garantirá seus espaços para todas as pessoas, valorizando-as.

Anteriormente a perspectiva inclusivista, a ideia da integração social surgiu com o objetivo de romper com as práticas da exclusão social, a integração social consiste em uma prática de inserção, a qual ocorre de forma parcial e condicional do sujeito, integrando socialmente os sujeitos considerados aptos. Sendo considerado, portanto, um modelo injusto, ora, pois o indivíduo tem que se adaptar ao meio social, e não o meio social se adaptar ao sujeito, como no caso da ideia de inclusão social.

Quando se fala em inclusão é necessário compreender quem são as minorias, entende-se por minoria os indivíduos que estão segregados do meio social, discriminados, estigmatizados, seja devido aos aspectos econômicos, sociais, culturais, físicos, religiosos, neste grupo encontram-se homoafetivos, idosos, imigrantes, pessoas com deficiência, negros, índios etc. Ao se tratar de minorias destaca-se à participação direta da população na vida social, assim como em relação à garantia dos direitos individuais e coletivos (MORENO, 2009).

Para Goffman (1891) o estigma está intrinsecamente relacionado à construção social dos significados através das interações, consistindo em uma relação de atributo e estereótipo. A sociedade institui as características que tornam as pessoas diferentes das outras, que as fazem inferiores. Isto é, atribui categorias as pessoas e busca encaixá-las nessas categorias, estabelecendo assim, padrões externos aos indivíduos. Dessa forma, o indivíduo que possui uma característica diferente do estabelecido como comum pela sociedade é imediatamente pouco aceito, sendo estigmatizado socialmente.

O autor destaca que os sujeitos estigmatizados possuem um grande descrédito em relação aos outros, tendo em vista que a sociedade acredita possuírem algum defeito, falha ou desvantagem, reduzindo dessa maneira, as oportunidades do sujeito, caracterizado como um ser desprovido de potencial . Além de que, quanto mais for à diferença entre o real e a identidade virtual, aquela que Goffman destaca como a criação de uma imagem do sujeito que não corresponde com o real, maior será o estigma existente.

Salienta-se que no decorrer dos anos, as pessoas com deficiência foram submetidas a diversas formas de estigmas, tendo em vista suas diferenças, sejam essas, em seus aspectos físicos, sensoriais ou intelectuais, perante as outras pessoas consideradas “normais”. Desta forma, foram sendo marginalizadas e afastadas do espaço social, uma vez que essas eram e até hoje são vistas através

de um olhar de inutilidade e incapacidade, tal tratamento tornam as interações desses sujeitos restritas, distanciando-os da realidade social (MONTEIRO, 1996).

Faz-se assim necessário conceituar pessoa com deficiência[1], tendo em vista que consiste no grupo de minoria focalizado na presente pesquisa. A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu artigo 2º considera pessoa com deficiência aquele indivíduo que possui impedimento de longo prazo de natureza mental, física, intelectual ou sensorial o qual impede sua participação plena e efetiva em sociedade nas mesmas condições que as demais pessoas. Essa lei visa assegurar e promover condições de igualdade, objetivando a inclusão social e a cidadania, além da respectiva lei, a Declaração Universal dos Direitos humanos, os tratados e as convenções específicas constituem elementos que asseguram o direito das pessoas com deficiência.

A estigmatização/exclusão desses sujeitos se objetiva de variadas maneiras e nos mais diversos campos da vida social, seja na escola, no mercado de trabalho ou no convívio em sociedade. O capitalismo coopera diretamente nesse processo, uma vez que contribui para manutenção da desigualdade e exclusão social, estando os lucros individuais como prioridade.

5- SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO "A INCLUSÃO COMEÇA POR VOCÊ!"

A execução do projeto de intervenção "A inclusão começa por você!" ocorreu no período de maio a junho de 2017, onde foram realizados cinco encontros grupais, os quais tiveram uma duração média de duas horas.

O primeiro encontro consistiu na entrega dos convites e divulgação do projeto na instituição de estágio para as crianças do SCFV. Na ocasião, foi explicado o que consiste o processo de estágio curricular-obrigatório e o projeto de intervenção, e após isso foi entregue os convites. Em continuidade, foi apresentado o nome do projeto, o objetivo geral e as atividades que seriam desenvolvidas, assim como o horário o qual as atividades seriam realizadas.

O segundo encontro do projeto "A inclusão começa por você" foi intitulado "Roda de conversa: Inclusão: Para quem? Por quem? Como?". No primeiro momento das realizações das atividades foram realizadas as apresentações, momento em que os participantes se apresentaram e falaram o nome, a idade, a escola e a série, também foi realizada uma dinâmica com o grupo, intitulada dinâmica do pirulito, com o objetivo de refletir sobre a importância do próximo em nossas vidas.

A dinâmica ocorreu da seguinte maneira: todos os participantes formaram um círculo, de pé e foram dados os seguintes comandos: todos devem segurar o pirulito com a mão direita, com o braço estendido. Não pode ser dobrado, apenas levado para a direita ou esquerda, mas sem dobrá-lo. A mão esquerda fica livre. Após isso, foi solicitado para desembrulhar o pirulito, já na posição correta (braço estendido, segurando o pirulito e de pé, em círculo). Para isso, pôde-se utilizar a mão esquerda. Foi dada a seguinte orientação: sem sair do lugar em que estão todos devem chupar

o pirulito. Aguardou-se até que algum dos participantes tivesse a iniciativa de imaginar como executar esta tarefa, que só há uma maneira: oferecer o pirulito para a pessoa ao lado! Porém, nenhum dos participantes teve essa iniciativa, tentaram chupar o pirulito de diversas formas, mas não ofereceram para o colega. Perante isso, foi explicado o meio que deveriam recorrer para que conseguissem chupar o pirulito. Tendo sido ao final realizada uma reflexão do quanto precisamos do outro para chegar a algum lugar.

Após isso, foi transmitido à animação "Porque Heloísa?" produzido pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo. O curta possui 11 minutos de duração e aborda assuntos como a inclusão escolar e os problemas de acessibilidade enfrentados por pessoas com deficiência. A animação permitiu a reflexão coletiva sobre os direitos e o convívio de crianças com deficiência na sociedade, dando abertura assim para a realização da sondagem e da abordagem inicial da temática da inclusão.

No momento da discussão da temática foram realizados os seguintes questionamentos: Por que vocês acham que os alunos estranharam Heloísa quando ela chegou na sala de aula?; Por que Heloísa é diferente das outras crianças? Vocês possuem amigos ou algum conhecido com a mesma deficiência que Heloísa? O que as outras crianças conseguia fazer que Heloísa não conseguia?; É correto zombar dos amigos?; Devemos ajudar quando algum amigo que possui deficiência não conseguir fazer alguma coisa?

Em seguida, foi abordada a discussão sobre o que são pessoas com deficiência; sobre o preconceito vivenciado por esses indivíduos; o que é a inclusão? Quem deve fazer? Como?; a mudança na nomenclatura (pessoa portadora de deficiência - pessoa com deficiência); e a quantidade de pessoas com deficiência no Brasil.

Em relação à atividade proposta ficou claro que os participantes sabiam o que era uma pessoa com deficiência, contudo as características físicas e os impedimentos que aqueles sujeitos possuíam foram os pontos mais citados pelos participantes, ficando claro o estigma existente no que se refere às pessoas com deficiência.

Acerca do que se tratava inclusão, foi unanime o desconhecimento do termo, assim como por quem ela deve ser feita e de qual maneira, sendo a problemática trabalhada no decorrer das discussões. Referente o quantitativo de pessoas com deficiência no Brasil foi surpreendente para os participantes, que na ocasião, não tinham noção de como o Brasil possuía uma grande parcela de sua população com deficiência, assim como não tinham o conhecimento de que o estado do Rio Grande do Norte é o estado brasileiro com o maior índice de pessoas acometidas por alguma deficiência.

Já no terceiro encontro, foi transmitido o filme “A mansão mágica” o qual conta a história de um jovem gato que encontra abrigo em uma mansão sombria, após ser abandonado na rua. Na ocasião, não foi possível levar uma animação que retratasse a vida de uma pessoa com deficiência, pois não foi encontrado filmes com essa temática para a faixa etária do público participante. Através desse fato, foi

possível refletir sobre a ausência de matérias que abordem a temática para trabalhar com crianças, faixa etária essa de suma importância para trabalhar questões relacionadas ao preconceito e a igualdade. Após esse primeiro momento os participantes realizaram um caça palavras e pintaram desenhos relacionados à pessoa com deficiência.

Em relação ao quarto encontro, foi realizada a oficina: Inclusão e acessibilidade + encerramento, ocasião em que foi realizado um quizz a respeito dos direitos a acessibilidade das pessoas com deficiência, com o objetivo de avaliar os conhecimentos do público a respeito do assunto, e ao longo da brincadeira as discussões sobre o assunto foram realizadas.

Durante essa atividade analisou-se que os participantes não compreendiam que as vias, parques e espaços públicos deveriam e não são concebidas e executadas de forma a torná-los acessíveis para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Já em relação aos estacionamentos, notou-se a compreensão dos participantes em relação às reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas com de deficiência com dificuldade de locomoção, assim como a necessidade de se respeitar tais regulamentações.

Sobre o transporte público, ficou claro que os participantes compreendem a importância dos veículos de transporte coletivo cumprir os requisitos de acessibilidade estabelecidos nas normas técnicas específicas, tendo que em vista que existem diversas pessoas que não possuem condições de adquirir um carro próprio, contudo não compreendiam a oferta do transporte público acessível como um direito garantido em lei.

Com o intuito de dinamizar ainda mais a abordagem da temática, foi executado uma dinâmica com o objetivo de proporcionar aos participantes vivenciar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência nas ações do cotidiano. O público tentou desenvolver atividades do cotidiano como: servir-se e beber um copo de água, ir ao banheiro, abrir portas e janelas, com o auxílio de cadeira de rodas, bengala, muleta, andadores, com um dos braços ou perna imobilizado, como também com os olhos vendados.

Esse momento foi de suma importância no processo de intervenção, pois além das análises teóricas realizadas foi possível que os participantes apreende-se a partir de uma vivência as dificuldades vivenciada pelos sujeitos com deficiência e mobilidade reduzida. Conquanto, a noção de espaço que eles já possuíam por está todos os dias inseridos naquele local facilitou um pouco a execução das atividades, e esse foi um porto abordado pelos participantes.

O encerramento do projeto que aconteceu no respectivo dia, momento em que foi realizada a avaliação com as crianças, a qual ocorreu por meio de relato, tendo, na ocasião, sido exposto pelos participantes a satisfação frente às atividades desenvolvidas, as quais foram consideradas divertidas e trouxe diversos elementos novos para se está refletindo. Para finalizar o momento foi distribuído o lanche, assim como lancheiras com balas para as crianças.

Por fim, foi realizada uma avaliação rápida, de maneira verbalizada, com os profissionais da equipe da instituição que estiveram presentes durante as atividades realizadas. Onde foi exposto o agrado em relação às atividades executadas, mesmo entre os diversos desafios que se teve que enfrentar para concretização do projeto "A inclusão começa por você!". Foi apontada também a importância de que esse trabalho fosse desenvolvido com a participação de mais usuários, haja vista a relevância da temática.

Relativo à eficiência, foram analisados o cumprimento com as metas de gastos estabelecidas no projeto de intervenção ou o aumento de custo. No que se refere ao orçamento previamente realizado para execução das atividades no valor de R$ 250,00, foi possível se manter dentro do valor estipulado. Já em relação à eficácia foram considerados os objetivos e as metas definidos previamente para o trabalho foram cumpridos.

Em relação à efetividade foram analisados os impactos ocasionados pelo projeto, especificamente: em relação à mudança de percepção em torno da temática da pessoa com deficiência; e o trabalho realizado em torno do reconhecimento e admiração da diferença, eixo de suma importância para está se trabalhando com o publico infanto-juvenil, principalmente com os usuários inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

6- CONCLUSÃO

As pessoas com deficiência por um longo período não foram alvo de preocupação tanto do Estado, quanto das empresas e da sociedade em geral, apesar dos elevados índices de pessoas com deficiência nos estados brasileiros. Somente a partir da criação das legislações as quais instituem os direitos das pessoas com deficiência e do movimento das pessoas com deficiência, fica nítido que passa a existir uma maior atenção frente à problemática.

O projeto de intervenção ora discorrido partiu da necessidade de trabalhar a temática da inclusão, tento em vista o escasso debate existente em torno da temática. No decorrer da implementação do projeto foi possível apreender que o conhecimento acerca da inclusão de pessoas com deficiência ainda é ínfimo no que se refere aos usuários do SCFV, tal afirmação foi possível constatar a partir das diversas dinâmicas realizadas no decorrer do projeto. Ainda, foi possível observar a existência de poucos materiais para trabalhar a questão da inclusão das pessoas com deficiência com crianças e adolescentes, entende-se, portanto, que tal fato associa-se as perspectivas acima apresentadas.

Pôde-se aferir que os objetivos do projeto de intervenção foram cumpridos, apesar de não ter sido atingido a magnitude outrora presumida, em virtude dos obstáculos vivenciados ao longo do processo de execução do projeto, tais como: a paralisação do serviço devido à reforma da instituição; e o número reduzido de usuários, tendo em vista a mudança de localidade da instituição.

Por fim, destaca-se a necessidade de se trabalhar a questão da inclusão das pessoas com deficiência no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <legislacao.planalto. gov.br>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, DF, 2009.

_____. **Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016. 32 p.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Brasil: LTC, 1988. 158 p. 4ºed.

MONTEIRO, M. **Crianças e linguagem num contexto especial: um estudo etnográfico**. In: KRAMER, S; LEITE, M. Infância: fins e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p.149-179

MORENO, C. **Conceito de minorias e discriminação. Direitos e Humanidades**, ano X, n. 17, jul./dez. 2009.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Inclusão Seesp/MEC, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2°ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ABSTRACT: The Law 13,146 of July 6, 2015 (Disabled Persons Statute) considers a person with a disability the individual with a long-term mental, physical, intellectual or sensorial dysfunction, what prevents their full and effective participation in society in the same conditions as other people. According to Census (2010), the highest incidence of people with disabilities occurs in the state of Rio Grande do Norte, affecting 27.76% of population. Taking into account the data presented, it's clear the importance of implementing a project with center on discussion the issue of inclusion of the disabled persons. This article is the experience report of the implementation of the intervention project entitled "Inclusion begins with you!" during the compulsory curricular internship in Social Work developed at the Social Assistance Reference Center - *Nova Parnamirim*, which had as general objective sensitize with users of the

Service of Coexistence and Strengthening of Link regarding the inclusion of the person with disability. And as specific objectives: to stimulate reflection about inclusion of people with disabilities in the various spheres of social life; promote knowledge about the rights of persons with disabilities; and to problematize the existing stigmas concerning people with disabilities. The results of the project show that the mentioned theme is still little discussed in the social spaces, as well there is little material aimed at children and adolescents, thus corroborating with little knowledge of people about the inclusion of people with disabilities.
KEYWORDS: Reference Center for Social Assistance; Curricular-Mandatory Internship; Inclusion; Disabled person; Service of Coexistence and Strengthening of Links.

CAPÍTULO XXI

REFLETINDO A AVALIAÇÃO E (RE)PENSANDO MODELOS ALTERNATIVOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Déborah Kallyne Santos da Silva
Veralucia de Lima Silva
Marly Santos da Silva
Cristiane do Nascimento Martins
Adriana de Andrade Gaião e Barbosa

REFLETINDO A AVALIAÇÃO E (RE)PENSANDO MODELOS ALTERNATIVOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Déborah Kallyne Santos da Silva
Secretaria Municipal de Educação
Lagoa de Dentro-PB
Veralucia de Lima Silva
Secretaria Municipal de Educação
Lagoa de Dentro-PB
Marly Santos da Silva
Secretaria Municipal de Educação
Lagoa de Dentro-PB
Cristiane do Nascimento Martins
Secretaria Municipal de Educação
Lagoa de Dentro-PB
Adriana de Andrade Gaião e Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Psicopedagogia
João Pessoa-PB

RESUMO: O trabalho Refletindo a Avaliação e (re)pensando modelos Alternativos para Alunos com Necessidades Educativas Específicas, busca refletir sobre o processo de avaliação do ensino brasileiro, em especial sobre a avaliação de aprendizagem para alunos com deficiência. Neste trabalho fizemos uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, com a finalidade de pensar novos meios para o processo avaliativo e de adaptação curricular aplicado aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, analisando também quais legislações dão subsídios aos docentes e equipe escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, se configura de caráter descritivo com a finalidade de identificar possibilidades relevantes ao tema presentes na literatura. Para esta pesquisa bibliográfica foram consultadas literaturas relativas ao tema do estudo, bem como publicações científicas, artigos publicados na internet, que possibilitaram que este trabalho tomasse forma para ser fundamentado. Os aspectos qualitativos descritos na LDB nos indicam a relevância da avaliação diante do crescimento do estudante, não apenas em eventos isolados como provas objetivas, mas sim a evolução deste aprendente diante dos objetivos propostos adaptados. O caráter quantitativo ainda prevalece como principal meio avaliativo e as provas objetivas como principal instrumento, revelando um caráter tradicionalista no processo de avaliação. Assim, percebemos que as escolas inclusivas precisam refletir mais sobre os instrumentos de avaliação que possam melhorar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, para que os mesmos tenham condições de mostrar suas habilidades e potencialidades como aprendentes de uma escola que inclui e respeita as diferenças.
PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Necessidades Educativas Específicas, Modelos Alternativos.

INTRODUÇÃO

O modelo de avaliação que historicamente marcou a educação escolar no Brasil, fundamenta-se numa prática avaliativa positivista e classificatória. Em contraposição ao modelo tradicional de avaliação Luckesi (2005) concebe que a avaliação da aprendizagem tem o papel de diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando.

A prática avaliativa não excludente propicia aos professores e educandos a possibilidade de reconhecer seus limites e criar condições necessárias para sua superação e motivação para aprender. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998:97), a avaliação deve ser compreendida como um elemento que integra a aprendizagem e o ensino, e envolve múltiplos aspectos, exigindo do educador uma reflexão contínua sobre sua prática. De acordo com Rabelo (2004), se a avaliação é exercida apenas para classificar, não auxilia no crescimento da aprendizagem dos alunos, pois avaliar é muito mais do que uma aplicação de teste.

É importante destacar que nas redes regulares de ensino, a discussão sobre avaliação de aprendizagem para alunos com deficiência vem se tornado cada vez mais relevante, pois, para estes alunos, as práticas avaliativas podem ser bem mais seletivas e excludentes. A educação inclusiva concebe a escola como um espaço para todos (as), ou seja, uma escola onde os alunos(as) possam participar ativamente do processo escolar, respeitando suas capacidades.

A escola que abre as portas da Inclusão precisa (re)pensar as práticas pedagógicas, e orientar ações educativas humanizadas, rompendo com a concepção homegeneizadora do ensino. Se preciso for, criar instrumentos e estratégias de avaliação de aprendizagem adequados aos educandos que possuem necessidades educativas específicas. Desse modo, pensar uma escola inclusiva, é pensar uma escola que respeita as diferenças em todos os aspectos, promovendo ações que alterem as situações de exclusão no cotidiano escolar.

No Brasil, a proposta de avaliação adotada oficialmente é a formativa, cujas bases teóricas estão no modelo proposto por Bloom e colaboradores (BLOOM, HASTING, MADAUS, 1971). Com base em Hadji (2001), este tipo avaliativo se situa no centro da ação de formação. A avaliação formativa proporciona a todos os envolvidos no processo avaliativo um levantamento de informações relevantes à regulação do processo ensino – aprendizagem, sugerindo meios para um ensino efetivo. Assim, avaliar o estudante ao longo do seu processo de desenvolvimento a partir de suas construções e habilidades.

Entretanto, alguns autores sugerem uma ressignificação da avaliação formativa, uma vez que esta tem se concretizado como somativa, direcionada para a produção final, para o sistema quantitativo.

De acordo com Grego (2013),

> Essa avaliação formativa ressignificada ou alternativa, que tem recebido diferentes denominações tais como interativa, dialógica, dialética, entre outras, em função do quadro de referência teórico em que se inscreve,

> apresenta, no entanto, algumas características essenciais em comum a toda avaliação formativa alternativa, independentemente da teoria de aprendizagem em que se apóia. (p.5)

Ainda de acordo com a autora supracitada, essas características são a integração da avaliação formativa em cada atividade de ensino, tornar o aluno autor de sua própria aprendizagem, a adoção do conceito de regulação das aprendizagens que inclui a ideia de adaptação do ensino e da aprendizagem e a ressignificação do conceito de regulação, integrando a avaliação como diagnóstico e intervenção no processo de aprendizagem do aprendente.

Tais características da avaliação formativa ressignificada proporciona ao estudante, seja ele pessoa com deficiência ou não, tomar consciência de suas possibilidades, reconhecer que é capaz apesar de suas limitações e aflora o ideal de inclusão escolar na medida em que possibilita o docente perceber por qual caminho deve percorrer para atingir determinadas habilidades.

O processo de avaliação adaptado deve ser parte de um passo inicial que é a adaptação curricular, onde os objetivos, conteúdos, temporalidade, dentre outros critérios são repensados. Visto isso, além de adaptar o processo avaliativo é importante adaptar o registro dessas avaliações, o que para o docente ainda é algo com certo nível de complexidade.

No Brasil temos legislações que nos dão subsídio para que este processo avaliativo seja (re)pensado e até mesmo adaptado para atender as necessidades dos estudantes com deficiência. Temos a lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases- LDB, que estabelece as diretrizes nacionais da educação básica, a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Além de repensar o processo avaliativo, é preciso repensar o registro desta avaliação já que no processo tradicional temos cadernetas com o sistema de notas que impossibilitam o docente e equipe pedagógica de compreender o crescimento do estudante, uma vez que este processo valoriza o quantitativo em detrimento ao qualitativo.

Diante da importância do processo avaliativo no desenvolvimento educacional do aprendente, o presente trabalho teve por objetivo discutir novos meios para avaliar e registrar a avaliação dos estudantes com deficiência, analisar quais legislações dão subsídio para esta proposta e evidenciar como o docente e equipe podem repensar novas formas para avaliar.

METODOLOGIA

Desta forma, o presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, se configura de caráter descritivo com a finalidade de identificar possibilidades relevantes ao tema presentes na literatura. Para esta pesquisa bibliográfica foram

consultadas várias literaturas relativas ao tema do estudo, bem como publicações científicas, artigos publicados na internet, que possibilitaram que este trabalho tomasse forma para ser fundamentado.

De acordo com Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica diz respeito a um levantamento de dados publicados em estudos, tanto no formato de livros, quanto no formato de artigos em revistas, em eventos e imprensa. Para Fonseca (2002), é a partir deste levantamento que o pesquisador passa a conhecer o que de fato está estudando e o que já foi explorado na área de interesse, buscando conhecimentos prévios acerca de determinado problema estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o direito ao acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino públicas e os conflitos vivenciados pelos docentes quanto ao sistema de notas (quantitativo) para inserir nos diários de registros dos alunos que apresentam necessidades específicas, faz-se necessário, mecanismos legais que possibilitem ao docente a descrever as competências e habilidades desenvolvidas pelo aprendente como sistema avaliativo e assim proporcionar um processo educativo inclusivo que visa evidenciar e favorecer as potencialidades do estudante.

Ponderando o ideal de educação especial na educação básica disposto na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação, Art. 8, inciso III, que preconiza a flexibilização, adaptação curricular e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como a inclusão social e cidadania previstas na lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que dispõe sobre a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.

Em consonância com o disposto no Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases:

> A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos **aspectos qualitativos** sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (grifo nosso)

Entendemos que a avaliação a partir dos **aspectos qualitativos** citados na LDB, estão voltados para as produções e evoluções apresentadas pelo estudante diante dos objetivos específicos traçados pelos professores em conjunto com os profissionais de apoio educacional especializado comparado ao quadro de aprendizagem, apresentado inicialmente.

Os aspectos qualitativos descritos na LDB nos indicam a relevância da avaliação diante do crescimento do estudante, não apenas em eventos isolados como provas objetivas, mas sim a evolução deste aprendente diante dos objetivos propostos adaptados. O caráter quantitativo prevalece como principal meio avaliativo

e as provas objetivas como principal instrumento, revelando um caráter tradicionalista no processo de avaliação.

O Art. 16 da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação corrobora que:

> É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. (grifo nosso)

A terminalidade específica de que trata o artigo 16 do CNE se aplica para conduzir o aluno a EJA e a educação profissionalizante quando as possibilidades para o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo já foram exauridas sem êxito. Nesta resolução temos o indicativo de gerar um histórico descritivo com as competências do aluno. Por que não aplicar este indicativo desde então? Possibilitar ao estudante seu desenvolvimento de acordo com suas habilidades e aptidões e possibilitar ao docente mecanismos para registrar esses avanços.

Assim, o Art. 32 da LDB prevê que

> O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

A aprendizagem não se resume a leitura, escrita e cálculo. O aprender se insere nas mais diversas esferas, transpassa os mais diversos ângulos, e o sujeito precisa ser valorizado por suas habilidades que vão além da leitura, da escrita e do cálculo. A escola assume a missão de preparar o indivíduo para a vida em sociedade e torná-lo independente sem padronizar o saber, mas favorecendo que os saberes sejam valorizados.

Assim, o Art. 26 preconiza que:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Sugere-se como proposta para os docentes que seja inserido um relatório descritivo anexado ao diário de registros relativo às habilidades e competências que

o estudante alcançou bimestralmente, tendo como ponto de partida o que este já possui e o que pode ser desenvolvido, modificando assim o valor convencional que é atribuído às verificações da aprendizagem inserindo conceitos para representar esses avanços.

Os relatórios produzidos pelos professores da sala regular de ensino seriam então analisados a cada bimestre para reformular os objetivos do bimestre seguinte e assim, ao fim do ano letivo, os professores em parceria com os profissionais de suporte pedagógico analisariam os avanços dos estudantes com necessidades educativas específicas. Os objetivos e conteúdos priorizados a cada bimestre devem ser organizados a partir da adaptação curricular.

Como proposta de instrumento avaliativo temos o portfólio que em educação, de acordo com Oliveira e Elliot (2012), trata-se de "um modelo que procura atender à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, assegurando aos alunos e aos professores uma compreensão maior do que foi ensinado." (p.31). Este tipo de instrumento possibilita não só aos estudantes com deficiência, mas a todos os envolvidos no processo educacional, a visualização da evolução na aprendizagem, bem como funciona como documento de registro para avaliar as competências e habilidades do aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo a necessidade de um ajuste no processo avaliativo dos alunos com deficiência, refletindo sobre a melhoria no processo de aprendizagem dos nossos alunos, entendemos ser necessário uma adaptação no processo avaliativo dos aprendentes rompendo as fronteiras que impedem um processo inclusivo de fato e o reconhecimento do crescimento qualitativo das habilidades e competências dos aprendentes com deficiência.

Posto isso, adaptar os dispositivos avaliativos significa ir além do que a legislação orienta, é possibilitar ao estudante com deficiência a evolução dentro de suas habilidades, é valorizar aquilo que o aprendente traz e utilizar este conhecimento para fazer ponte com o que precisa ser aprendido na escola. Entretanto, o que precisa ser aprendido na escola ainda é algo que tem que ser pensado com sutileza, pois até mesmo o currículo básico pode ser adaptado para desenvolver o estudante em outras áreas.

O que de fato é importante para tornar um sujeito independente, autor de sua própria história, conhecedor do seu potencial? É preciso que os docentes e equipe pedagógica tenham consciência que o estudante pode se desenvolver em determinadas áreas e para que isto ocorra é preciso dar possibilidades. Estas possibilidades se concretizam quando é feita a adaptação do processo avaliativo.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S., HASTING, J. Thomas, MADAUS, George F. Handbook of formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill Company, 1971. 923p.

BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1997

FONSECA, João José Saraiva da. Metodologia da pesquisa científica. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GREGO, Sonia Maria Duarte. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. 2013. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf>Acesso em 07 de setembro de 2017.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>Acesso em 07 de setembro de 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). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 07 de set. de 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e
criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed.

OLIVEIRA, Delcy Lacerda de. ELLIOT, Ligia Gomes. O Portfólio como Instrumento de Avaliação da Aprendizagem em Escola Montessoriana. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p.28-55, jan./abr, 2012. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/133/175 > Acesso em 07 de set. de 2017.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação: novos tempos, novas práticas. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 07 de setembro de 2017.

CAPÍTULO XXII

TECENDO RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL

Luciana Velloso

TECENDO RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTO DIGITAL E INCLUSÃO SOCIAL

Luciana Velloso
Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ)
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Brasil
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Este texto apresenta algumas considerações acerca de pesquisa que se encontra em andamento, tendo como objetivo desenvolver um trabalho junto aos discentes da Faculdade de Educação do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no intuito de compreender seus usos de recursos tecnológicos no contexto de uma vida cada vez mais em rede. Através de pesquisas de cunho etnográfico que se utiliza de observações, registros em caderno de campo e questionários, busco entender, a partir da ótica dos discentes, como avaliam seus níveis de deslocamento, pertencimento, inserção e imersão nesta lógica multimidiática, com destaque para as mídias digitais móveis. Com a pesquisa, procuro avaliar elementos como as facilidades e dificuldades dos discentes para lidarem com os recursos tecnológicos, as cobranças docentes e a relação com o currículo do curso, as diferentes formas de comunicação entre as turmas e como tais elementos repercutem em sua socialização dentro do espaço universitário. Além da questão associada a uma reclamada falta de letramento digital, os discentes fazem o apelo para que mais recursos sejam oferecidos, de modo que de fato possam explorar estes novos espaços de sociabilidade e de produção/difusão de seus conhecimentos. Por mais que se reconheça a inclusão digital enquanto um direito já garantido por lei, muito ainda há que se avançar para que nosso contingente de discentes possam se sentir integrados e de fato incluídos neste universo, de forma mais ampla e democrática.
PALAVRAS-CHAVE: Novas Tecnologias na Educação, Políticas de Inclusão Digital, Letramento Multimidiático.

1. INTRODUÇÃO

Em meio a um contexto no qual cada vez mais percebemos a proliferação de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), a questão da velocidade é se coloca de modo pungente nos grandes centros urbanos. A fusão da tecnologia com a cultura (JOHNSON, 2001), hoje parece ganhar novos contornos cada vez que a partir de um simples toque de nossos polegares em um sensor de uma tela de cristal líquido nos permite acesso a um mundo que em outros tempos parecia impensável.

O discurso sobre a educação como uma das saídas para o enfrentamento de problemas não resolvidos da desigualdade e da não cidadania foi sendo estrategicamente construídos, pelo menos desde os anos de 1990. Surgiram

demandas no interior do campo da educação – por novas formas de relação entre professores e alunos; pela inversão de modelos educativos baseados na transmissão de conhecimentos e correspondentes formas de "aferição da aprendizagem" por modelos baseados em diferentes formas de raciocínio crítico e complexo voltado ao desenvolvimento de uma capacidade de aprender; por reconhecimento de diferenças tradicionalmente escamoteadas ou de identidades emergentes no currículo escolar (BURITY, 2010).

Com a chegada do século XXI, querendo as instituições educacionais ou não, as NTIC estão fazendo parte do cotidiano de alunos e alunas e, sem pedir licença, vão adentrando as salas de aula e muitas vezes gerando conflitos entre professores e alunos, que podem ver-se mutuamente como verdadeiros "alienígenas", conforme nos indicam Green e Bigum (1995). Vai se consolidando a visão de que os meios de comunicação, sobretudo as NTIC representavam um veículo privilegiado para um projeto de cidadania, o que demanda um novo perfil de docente que esteja preocupado não mais apenas com uma formação para a leitura de livros, mas que leve em conta outro tipo de alfabetização, a da informática e das multimídias (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.57). Assim, a questão da cidadania tem sido muito associada à capacidade da escola de formar leitores críticos de textos e hipertextos e a escola como um dos espaços que precisa se adequar a esta sociedade cada vez mais informatizada.

García Canclini (2001) indica que o exercício da cidadania tem estado cada vez mais atrelado ao consumo de bens simbólicos e produtos midiáticos. Há que se deixar registrado que para parte da população, o contato com esses recursos tecnológicos é algo muito insipiente e fragmentado para que possamos dizer que estão conectados a essa teia informacional. As instituições educacionais são é para esses grupos o *lócus* por excelência onde podem usufruir de um computador sem que precisem pagar para isso nas *lan-houses*.

Entender as TIC como um fenômeno social é entender que elas revolucionaram não só a comunicação, mas também as relações humanas. E se como diz Brandão (1987), entendemos que educação são todas as relações inter e intra-pessoais, precisamos admitir que o advento dos novos recursos tecnológicos reconfiguram cada vez mais as estruturas educacionais.

A opção de trabalhar, por vezes, com o termo letramento ou alfabetismo em lugar de alfabetização, para o presente texto, aconteceu, principalmente a partir do entendimento de que alfabetizado é aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, prática eminentemente escolar e restrita, e não aquele que se apropriou das práticas sociais que demandam o uso da leitura e da escrita, que leva em conta os conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos, mesmo os não alfabetizados, nas suas práticas cotidianas, em sociedades letradas (SOARES, 2017). Deste modo, opto por me apropriar desta concepção de letramento para pensar processos de letramento e inclusão digital.

A pesquisa que aqui se apresenta em alguns de seus caminhos já trilhados toma como foco a visão dos alunos e alunas do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e a importância do acesso e do uso dos recursos

tecnológicos em suas vidas universitárias. Através de trabalho de cunho etnográfico que se utiliza de observações, registros em caderno de campo e questionários, busco entender, a partir da ótica dos discentes da Faculdade de Educação do Curso de Pedagogia da UERJ, como avaliam seus níveis de deslocamento, pertencimento, inserção e nesta lógica global mais ampla (em interlocução com o macro), mediados pelos recursos multimidiáticos, com destaque para as mídias digitais móveis. Com a pesquisa, procuro avaliar elementos como as facilidades e dificuldades dos discentes para lidarem com os recursos tecnológicos, as cobranças docentes e a relação com o currículo do curso, as diferentes formas de comunicação entre as turmas e como tais elementos repercutem em sua socialização dentro do espaço universitário.

2. CAMINHOS TRILHADOS E FIOS "EM-REDADOS"

Cada vez mais os alunos e alunas da Faculdade de Educação da UERJ têm se utilizado de tecnologias, sobretudo digitais, para entrar com contato com o mundo. Seja para atividades mais corriqueiras de nosso cotidiano, como fazer ligações, compras, pagar contas, ouvir música, tirar fotos; seja para atividades mais complexas como gravar vídeos, criar grupos de discussão no aplicativo WhatsApp e nas páginas do Facebook. Observo que muitos estudantes do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ utilizam seus celulares praticamente como extensões de seus próprios corpos.

O mundo de fato parece caber em nossas mãos, expressando o que Jenkins (2009) anunciava ao tratar da suposta cultura da convergência, quando mídias tradicionais como nossas antigas lousas, coexistem no mesmo espaço com as mídias atuais, mais participativas e supostamente interativas, como *tablets*, Iphones, netbooks, pendrives, dentre outros recursos e suportes que tendem cada vez mais a convergir para um só com diversas possibilidades. Com este pano de fundo, foram feitas opções no sentido de buscar as melhores alternativas para acompanhar as vivências deste alunado e ter seus depoimentos.

Em função das constantes interrupções no calendário da UERJ, o que aqui pudemos apresentar foram constatações parciais do material já organizado da pesquisa que segue em andamento. Foram aplicados 40 questionários[3] fruto de encontros presenciais, nos quais era feita uma breve apresentação da pesquisa e seu intuito. Com a concordância dos discentes, os questionários eram preenchidos nos intervalos das aulas, no espaço do Centro Acadêmico do curso de Pedagogia, na cantina e nos bancos do hall do curso, local de grande movimentação de docentes e discentes.

Os depoimentos contidos nos questionários aplicados com discentes do curso de Pedagogia da UERJ gravitam em torno de temáticas como relação com as novas redes, aplicativos e programas de comunicação digitais; facilidades e dificuldades

[3] No presente trabalho, são apresentados dados relativos a questionários aplicados com estudantes do curso noturno, reforçando que mais informações ainda estão sendo buscadas junto a discentes do turno da manhã.

para o uso das novas tecnologias dentro e fora da Universidade; relação entre aceitação ou não dos docentes para com o uso das novas tecnologias em sala e fora dela e se sentiam falta de uma formação que estivesse mais integrada ao uso das novas tecnologias na Universidade.

Com base nas informações contidas nos questionários, foram constatadas algumas informações bastante relevantes para a pesquisa. No que tange à faixa etária da amostra, os discentes apresentavam as seguintes informações: até 25 anos: 61,53%, de 26 à 40 anos: 23,07%; acima de 40 anos: 15,38%.

Foi observado que 92,30% dos pesquisados/as utilizam o grupo de WhatsApp da turma, o que facilita a circulação mais rápida de informes e dúvidas. Embora seja alto o quantitativo dos/as que acessam, há também um total de 2,56% de discentes que não utilizam estes recursos, o que faz com que muitas vezes se sintam excluídos/as das decisões da turma. Também houve um quantitativo de 5,12% de alunos/as que não responderam.

O e-mail da turma também se mostrou, segundo os alunos, um espaço de circulação de informações de grande importância como bolsas, comunicação com professores/as e trocas de *link*s de vídeos e textos relativos ao curso e diferentes disciplinas. Desse modo, considerando a situação de instabilidades pela qual a UERJ atravessa, também são divulgados nos e-mails das turmas petições e abaixo-assinados. No caso dos e-mails, 87,17% se utilizam desse meio, 7,68% alegaram não utilizar, enquanto 5,12% não responderam.

Ainda no que se refere ao uso de tecnologias na Universidade, foi identificado um movimento relacionado aos altos custos com Xerox de textos das disciplinas. Com isto, destaca-se um elemento fundamental relacionado ao uso das tecnologias móveis: a leitura através do dispositivo dos celulares. Neste item, o quantitativo de 76,92% dos/as alunos/as fazem leitura através deste recurso. 17,94% não usam e 5,12% não responderam.

Ficou evidenciado ainda a existência de uma demanda dos/as alunos/as no sentido de terem mais possibilidades de acesso ao universo digital e nesse sentido, o sinal do Wi-Fi é algo recorrente nas falas, assim como falta de computadores para uso e realização dos trabalhos e outras solicitações feitas pelos docentes, como pesquisas. A Faculdade de Educação não dispõe atualmente de um Laboratório de Informática próprio, havendo apenas um computador com acesso à Internet no Centro Acadêmico, que é muito disputado pelos discentes, sobretudo nos finais de semestre, além de três *netbook*s na biblioteca. Há uma sala de aula que dispõe de computadores com acesso à Internet, mas estes são para uso exclusivo durante as aulas que ali ocorrem.

Vale também mencionar outro aspecto que se destacou nas respostas, que foi o aprendizado no âmbito doméstico. Se no começo do século XXI as escolas com aulas de Informática eram diferenciais, bem como certificações em cursos extracurriculares de Informática (incluindo digitação), atualmente a questão do acesso às tecnologias de forma mais democrática, incluindo Internet de maior velocidade é um tema mais usual.

Tanto nas escolas quanto nas Universidades e na sociedade em geral, existe o interesse pelo acesso a computadores e redes Wi-Fi grátis, muito relacionados aos altos preços dos aparelhos de tecnologias móveis e a constante "inutilidade" e rápido processo de obsolescência dos mesmos frente a ausência de Internet, alto custo de manutenção dos equipamentos e dispositivos. Com estes empecilhos relacionados à manutenção, dificulta-se o acesso de quem não o possui em outros espaços, muito em função de falta de condições financeiras. Nesse sentido, constata-se a presença de mais uma forma de exclusão, e a contrapartida à inclusão digital como direito.

Com relação ao aspecto citado anteriormente, já existe toda uma discussão da Organização das Nações Unidas que em 2014 declarou que o acesso à internet, assim como o acesso à água, à luz é considerado direito humano básico[4]. Esta demanda já era apresentada por pesquisas como a realizada pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP)[5], porém, há que se problematizar se este direito busca unicamente formar cidadãos para uma formação mais adequada ao mercado de trabalho, ou que possam se beneficiar dos recursos digitais de forma mais ampla.

O letramento digital, portanto, começa a ser encarado não como parte de uma disciplina ou algo que possa se restringir a espaços específicos, mas como algo que possa ser inserido na discussão sobre formação continuada, pois demanda aprendizagem contínua de um campo que está permanentemente se reconfigurando, sendo altamente mutável. Considero de grande relevância que as Universidades e demais espaços educacionais possam rever seus tempos e espaços de modo a identificar as necessidades postas pela nossa sociedade.

Cabe o questionamento sobre os modos através dos quais este processo de formação continuada visando este processo de letramento digital poderia ocorrer. Em Universidades como a Federal do Rio Grande do Sul (FURG)[6] e a Universidade Federal de alagoas (UFAL)[7], existem cursos que são oferecidos pelas universidades, buscando oferecer noções de informática ao seu alunado. São algumas iniciativas que merecem atenção e o reconhecimento de sua importância, bem como o questionamento sobre como seria sua apropriação em contextos outros, assim como indagar se tais iniciativas seriam aceitas ou não pelo grupo que integra cada espaço institucional, repleto de idiossincrasias e especificidades.

[4] Fonte: http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacao-e-midia/onu-declara-acesso-a-internet-como-direito-humano-basico-e-a-escola-com-isso/ (Acessado em 03/10/2017)
[5] Fonte: http://www.usp.br/agen/?p=152175 (Acessado em 03/10/2017)
[6] Fonte: http://www.inclusaodigital.c3.furg.br/ (Acessado em 03/10/2017)
[7] Fonte: http://www.ufal.edu.br/noticias/2017/7/centro-de-inclusao-digital-da-ufal-oferta-cursos-em-areas-da-informatica (Acessado em: 03/10/2017)

3. ENTRE (DES)CONEXÕES: FALAS DE DISCENTES DO CURSO

Com relação aos cursos oferecidos, mencionados anteriormente e que exemplificam demandas que nossos estudantes trazem, enfatizo que os entrevistados sinalizam para a necessidade de uma formação também voltada para os docentes que apresentam dificuldades em lidar com o uso das tecnologias em suas aulas. Tive depoimentos bem sugestivos, tais como o que indicou: *"Percebo a necessidade de oficinas de acesso às extensões de arquivos, compatibilidade com sistema operacional, assim como noções básicas de software".* A expressão "alfabetização digital" também surgiu em uma das falas, mas como algo que era visto como necessidade por parte dos/as professores/as da faculdade que na visão do/a aluno/a que respondeu a este questionário, não aparentavam ter domínio dos recursos para utilizá-los nas turmas. Os escritos foram bem incisivos: *"com relação a situações que observo sobre a relação dos docentes para com o uso das novas tecnologias, vejo que alguns precisam de alfabetização digital"* (grifo meu). Com isto, pode-se inferir que tanto para discentes quanto para docentes, o acesso e uso das diferentes tecnologias é visto como necessário e de relevância para viabilizar relações de ensino e aprendizado mais efetivas.

Por não serem todos/as a que possuem outras redes de mediações ou auxílios em casa ou outros espaços, a ideia de uma "disciplina" foi evocada, numa tentativa dos discentes de tentar minimizar a distância que sentem dos que já trazem consigo todo um capital cultural herdado, nos termos de Bourdieu (1998), voltado para o uso de diferentes mídias. O trecho a seguir corrobora com tal preocupação: *Sinto falta de uma formação acadêmica que esteja integrada ao uso das novas tecnologias, como uma disciplina para os excluídos, os analfabetos digitais. Dependo da ajuda e orientação de filhos, colegas de turma e da pessoa que fica na Lan House".*

Observo ainda que os/as alunos/as que apresentam dificuldades no uso de tecnologias sinalizaram que no cotidiano da Universidade, por vezes, têm a impressão de estarem excluídos de participarem ou entregarem atividades que são solicitadas, por sentirem que são excluídos ou "analfabetos digitais", uma vez que observam e pontuam nos questionários que o acesso, o conhecimento e o uso das novas tecnologias são saberes que os docentes consideram que todos já possuem. Muito pelo contrário, chama atenção o destaque que alguns trechos trazem para este aspecto da falta de acessos em outros espaços, para além da faculdade:

> *Em minha opinião nem todo mundo tem acesso ao computador, Internet, etc. em casa. Algumas disciplinas fazem uso de slides e colocam no e-mail da turma, para alguns isso é um adianto, mas para outros se torna complicado. Tive a disciplina de Tecnologias onde o uso era bem restrito enquanto que a maior parte de nós tinha que ver em casa.*

Além da questão das redes familiares de apoio aos usos, a questão infra-estrutural não passou desapercebida. Conforme já discutido anteriormente, a falta de um Laboratório específico para o curso de Pedagogia é, na visão dos estudantes

que preencheram os questionários, um grande empecilho. Pois além de falta de tempo, para muitos/as falta o próprio recurso em si e a falta dos mesmos em seus lares acaba por fazê-los com que busquem outros espaços para realizar as tarefas. O uso da Lan-House acabou surgindo como um destes espaços de sociabilidade e de possibilidade de novos tipos de conexões:

> *Na biblioteca tem poucos computadores, não temos acesso ao laboratório do décimo segundo andar, nem no centro acadêmico que foram roubados, o que significa que o estudante precisa acessar de casa e se não tem precisa ir numa Lan house.*

Em suma, além da questão associada a uma reclamada falta de letramento digital, os discentes também fazem o apelo para que mais recursos sejam oferecidos, de modo que de fato possam explorar estes novos espaços de sociabilidade e de produção/difusão de seus conhecimentos.

A relação estabelecida entre artefatos tecnológicos e aprendizado tem sido oficialmente apresentada como forma de democratizar o ensino e nesse contexto estão em circulação significantes privilegiados (LACLAU, 2010, 2013) como inclusão digital e social, inovação e cidadania. Entendo que os significantes de inclusão e cidadania encontram-se articulados ao discurso da qualidade na educação e este significante também se apresenta como muito presente nos discursos que fazem menção ao uso das tecnologias.

Nesta disputa por significação, enfatizo o estudo dos significantes privilegiados (LACLAU, 2010, 2013) de inovação, inclusão digital / social e cidadania que aparecem articulados à ideia de qualidade da educação. Por significantes privilegiados, Laclau entende noções que, dado seu forte apelo popular, acabam condensando em si uma série de significados, adquirindo assim o papel de articulação, dentro de um determinado contexto.

4. PARA PENSAR POSSIBILIDADES...

Com o auxílio de autores como Martín-Barbero e Rey (2004), pode-se perceber a mudança de protocolos de leitura no contexto contemporâneo, o que acarreta um novo tipo de letramento propiciado pelo advento da cibercultura (LÈVY, 1999). As tecnologias então seriam responsáveis por (re)organizar as práticas sociais, acarretando uma série de consequências consideráveis para pensar a leitura e a escrita no âmbito pedagógico.

Diante do que se pode constatar como a emergência da inclusão digital enquanto aspecto emergente da retórica do século XXI, ainda nos deparamos com diversos aspectos a serem abordados, tais como o problema da exclusão digital, seja pela falta de acesso, pela dificuldade no uso (questão do letramento digital), ou por diversos outros elementos que dificultam esta retórica se efetivar em práticas.

Entendo que algumas iniciativas se fazem necessárias para facilitar os processos de letramento e inclusão digital, demandando elementos como vontade

política e ações coletivas institucionais e individuais, infraestruturas e aplicações (por exemplo, de redes sem fio, redes fixas e ferramentas de colaboração), vinculação de bibliotecas e conexão com equipamentos e redes digitais, acesso à informação e trabalhos que objetivem a ampliação da ideia de letramento para aglutinar tanto textos quanto hipertextos.

Utilizando a ideia de alfabetização informacional apresentada por García-Moreno (2011), mas ressignificando-a para pensar a noção de letramento digital, entendo que estes movimentos implicam o desenvolvimento de toda uma capacidade de obter maior autonomia na seleção, avaliação e processamento de informações, e também um trabalho de formação ao longo da vida.

Apesar de constatar que existem diferentes formas pelas quais os discentes acessam os recursos tecnológicos para suas atividades acadêmicas e extra-acadêmicas, muitos/as ainda se sentem "excluídos no interior", nos dizeres de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1998).

Entendendo que as diferenças e as desigualdades de acesso e uso (GARCÍA CANCLINI, 2007) existentes não só em nível local, mas também global são imensas, o que permite identificar a existência destes “excluídos no interior das salas de aula” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998) e como sua desconexão se faz presente. Muitos/as ainda sentem certa carência no que tange ao uso dos dispositivos tecnológicos que seja mais voltado para finalidades acadêmicas, gerando certa exclusão em relação a colegas de turma que já tenham mais domínio de tais recursos.

Considero que embora a Universidade lide com um público de alunos/as diversificado, com um grupo bastante conectado que em sua maioria nos demonstrou ter facilidade com a cultura digital, alguns não dispunham destes recursos (VELLOSO, 2017). Muito ainda há que se avançar para que este contingente de discentes possam se sentir integrados e de fato inseridos nesta cultura de letramento digital. Um trabalho de formação contínua que contribua para que as tecnologias possam unir e aproximar o corpo discente da instituição de ensino e seus atores, cada vez mais e tornando-se potenciais criadores nos processos de ensino e aprendizado.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. (org.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p.39-64.

_____. ; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. (org.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). et al. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense.1987

BURITY, Joanildo Albuquerque. Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**. v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/agosto 2010.

ELLIOTT, A.; URRY, J. **Mobile Lives.** London: Routledge, 2010.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** 4.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

GARCÍA-MORENO, Maria Antonia. As Tecnologias da informação e comunicação no contexto da alfabetização digital e informacional. In: CUEVAS, Aurora; SIMEÃO, Elmira (orgs.). **Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social.** Brasília: Thesaurus, 2011. p.39-53.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.208-243.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. ; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estratégia socialista:** Hacia uma radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2010.

LÈVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação,** São Paulo, [18]: 51 a 61, maio/ago, 2000.

_____. ; REY, Germán. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. 2.ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VELLOSO, Luciana. **e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ).** V.6 – N.12, Agosto de 2017, p. 176-189.

ABSTRACT: This text presents some considerations about research that is under way, aiming to develop a work with the students of the School of Education of the Pedagogy Course of the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ), in order to understand its uses of technological resources in the context of an increasingly networked life. Through ethnographic research that uses observations, records in field notes and questionnaires, I try to understand, from the optics of the students, how they evaluate their levels of displacement, belonging, insertion and immersion in this multi-media logic, with emphasis on the mobile digital media. With the research, I try to evaluate elements such as the facilities and difficulties of the students to deal with the technological resources, the teacher charges and the relation with the curriculum of the course, the different forms of communication between the classes and how these elements reverberate in their socialization within of university space. In addition to the issue associated with a claimed lack of digital literacy, students are calling for more resources to be offered, so that they can actually explore these new spaces of sociability and the production / diffusion of their knowledge. As much as digital inclusion is recognized as a right already guaranteed by law, much still needs to be done so that our contingent of students can feel integrated and indeed included in this universe, in a broader and more democratic way.
KEYWORDS: New Technologies in Education; Digital Inclusion Policies; Multimidiático Literature.

Sobre os autores:

Adriana de Andrade Gaião e Barbosa Professora da Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Psicopedagogia. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento, Aprendizagem e Comportamento/NESMEP/UFPB. E-mail para contato: adrianagaiao@uol.com.br

Agerdânio Andrade de Souza Revisor de texto Braille do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amapá. Graduado em Química com atribuição em licenciatura e Física pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/RO); Mestrado em Química pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR); Integrante do Laboratório de Desenvolvimento de Instrumentação e Automação Analítica (Grupo DIA), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa – CNPq; E-mail para contato: as.ac@hotmail.com

Aline Oliveira Costa Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o projeto: Política Educacional, parcerias público-privado e redes governança: reflexões a partir de redes de ensino de Campina Grande – PB. E-mail: alineoliveiracosta10@gmail.com

Amanda Damasceno de Macêdo Bacharel em Enfermagem pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão – FACEMA; Especialista em Oncologia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão – FACEMA; Especialista em Regulação em Saúde no SUS, pelo Instituto Sírio Libanês. E-mail: amandamacedo190@gmail.com

Amanda Pereira Soares Lima Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); E-mail para contato: amandapslima@yahoo.com.br.

Ana Célia Pereira Damasceno de Macêdo Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Campus Caxias. Mestre em Ciências da Educação pela *Universidad San Lorenzo*-América Latina. Professora da rede municipal e estadual de ensino. E-mail: anacelia2814@hotmail.com

Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos Graduação em Estudos Sociais pela Universidade Estadual da Paraíba e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Ana Paula Soares Loureiro Rodrigues Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Ana'mélia Damasceno de Macêdo Graduanda em Medicina Veterinária pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: macedo.anamelia@gmail.com

Anderson Felipe Pereira da Silva Estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco.

Andreia Gomes da Cruz Professora da Universidade Estácio de Sá (UNESA); Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES) da UFF, atuando na linha de pesquisa políticas de educação superior. Bolsista Pesquisa Produtividade da UNESA (2017-2018); E-mail: <andreigomes25@yahoo.com.br>

Andrezza Damasceno de Macêdo Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Caxias. Bolsista de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/IFMA. Pós-graduanda em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Pós-graduanda em Libras e Práticas pedagógicas aplicadas à educação bilíngue de surdos pela Fundação Sousândrade – FSADU. Professora coordenadora do Farol do Saber Gov. Eugênio Barros, Caxias–MA. E-mail: andrezza_damasceno@hotmail.com

Anyla Laise Santos Especialização em ENSINO DE MATEMÁTICA.Universidade Candido Mendes, UCAM, Rio De Janeiro, Brasil; Gaduação em Licenciatura em Matemática.Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, Brasil

Blenda Carine Dantas de Medeiros Psicóloga e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis-SP. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo nº 2016/09622-2). E-mail: blenda_carine@hotmail.com.

Bruna Caroline Pessoa Guimarães Endereço para acessar CV: http://lattes.cnpq.br/3258281075492716; Email: bruna.unicap@gmail.com; Graduanda em Fisioterapia – UNICAP -CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde). Voluntária do projeto de Extensão da Unicap (Projeto Horizonte) na atividade de Brinquedista.

Carla Estefani Batista Graduação em Química – Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR/PR); Mestrado em Química pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR); Doutoranda em Clima e Ambiente pelo

Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia / Universidade do Estado do Amazonas (INPA/UEA/AM). E-mail para contato: Estefani@hotmail.com

Carla Montefusco de Oliveira Professora adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestrado em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);

Carlos Augusto Batista Sena Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Graduação em Ciências Biológicas em andamento pela Universidade Federal de Pernambuco. Artigos publicados na área de TICs, Metodologias inovadoras de Ensino e Educação Inclusiva. Inglês e espanhol intermediários. Capacidade de liderança e trabalho em equipe. E-mail para contato: carlos_augusto_sena@hotmail.com

Cíntia Valéria da Conceição Graduanda em Licenciatura em Química. Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. E-mail: pj.cintiavaleria@hotmail.com

Cristiane do Nascimento Martins Gestora escolar no município Lagoa de Dentro-PB; Graduação em História pela Universidade Estadual da Paraíba; Especialização em Educação Especial pela Universidade Cristo Rei; Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraiba (6º período); E-mail para contato: cristiane-2505@hotmail.com.

Daniele Gruska Benevides Prata Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Fortaleza - Licenciatura / Bacharelado (2002; 2003), graduação em Enfermagem pela Universidade de Fortaleza (2013), Especialização em Terapias Tradicionais Chinesas pela Universidade Estadual do Ceará (2006), Mestrado em Administração pela Universidade de Fortaleza (2011) onde foi bolsista da CAPES. Tem experiência em Psicologia Organizacional, Estudos sobre Gênero e Educação, Psicologia Clínica, Psicologia Comunitária, Avaliação / Psicodiagnóstico, Ações Sustentáveis, Gestão de Resíduos de Serviços de Saúde e Prática Docente. Atua como Enfermeira Assistencial Concursada na Clínica Cirúrgica do Complexo Hospitalar da UFC - Hospital Universitário Walter Cantídio. daniele.gruska@uece.br

Déborah Kallyne Santos da Silva Psicopedagoga no Município Lagoa de Dentro-PB; Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Graduanda em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba; E-mail para contato: kall.ld@hotmail.com.

Edileine Vieira Machado Professora do Centro Universitário CESMAC/Maceió-AL; Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Assis-SP; Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE/São Paulo-SP; Mestrado em Letras pela Universidade de São Paulo – FFLCH-USP/São Paulo-SP; Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – FE-USP/São Paulo-SP; Pós-doutorado em Fenomenologia pelo *Centro Italiano di Ricerche Fenomenologiche - CIRF /* Roma-Itália. E-mail para contato: edileinemachado@gmail.com

Elyza Matutynna De Queiroz Santos Graduada em Licenciatura plena em Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pós-Graduanda do Curso de Especialização em Gestão e Coordenação em Educação pela Universidade de Pernambuco.

Fátima Elisabeth Denari Professor da Universidade Federal de São Carlos; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e membro colaborador do Programa de Mestrado em Educação Sexual, da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP/Araraquara (FCLAR/UNESP); Graduação em Estudos Sociais, Asser/UNICEP/São Carlos/SP; Mestrado em Educação Especial, UFSCar ; Doutorado em Educação (Metodologia do Ensino), UFSCar; Pós Doutorado em Educação Sexual, NUSEX/FCLar/UNESP; Grupo de pesquisa: Géfyra – líder - (UFSCAr) e NUSEX – membro - (FCLAr/UNESP; E-mail para contato: fadenari@terra.com.br

Fernanda Caroline Pereira Silva Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Pedagogia, desde 2016. E-mail: fernandacarolline10@gmail.com

Fernando Rodrigues Tavares Professor da Educação Básica; Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade Dirson Maciel de Barros – FADIMAB; Graduação em Pedagogia pela ALFAMÉRICA; Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Grendal; E-mail: fer-t9@hotmail.com

José Dayvid Ferreira da Silva Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco. Mestre em Bioquímica e Fisiologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutorando em Bioquímica e Fisiologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Graduando do Curso de Especialização em Gestão e Coordenação em Educação pela Universidade de Pernambuco.

José Jefferson da Silva Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE/CAA. Professor Efetivo de Matemática da Rede Estadual de Pernambuco. Atuou como professor substituto da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste, Núcleo de Formação Docente, nas graduações: Matemática - Licenciatura, Química - Licenciatura e Física - Licenciatura, ministrando disciplinas de Educação de Matemática, Matemática do

Ensino Superior,e Matemática da Educação Básica. Licenciado em Matemática pela UFPE/CAA. Licenciado em Matemática (UFPE-CAA). Participou de Intercâmbio no curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra - FCT/UC, financiado pelo CNPq.Tem interesse em diversas áreas de estudo como a área Educação Especial numa perspectiva Inclusiva, Educação Matemática, Metodologia do Ensino da Matemática, Educação Estatística.

José Kasio Barbosa da Silva Graduando do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Foi bolsista de monitoria em disciplinas de Psicologia nos Cursos de Pedagogia e Química da FACEDI/UECE. Também Bolsista do projeto de extensão universitária "Cine Itinerante", uma leitura do mundo por meio do cinema. Além integrar como estudante o Grupo de Estudo Sobre Heteronormatividades nas Escolas – GEHE, no qual se discutiram questões de gênero e sexualidade e outras que atravessam esses marcadores. Tem interesse em pesquisas nas temáticas relativas à Educação, Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos, já tendo apresentado e publicado pesquisas nestes eixos. jose.kasio@aluno.uece.br

José Rafael Moura Silva Graduado no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará. Focou sua monografia para a compreensão histórica da Educação de Surdos.

Joselito Santos Professor das Faculdades Integradas de Patos e da FACISA. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia das FIP; Graduação em Comunicação Social pela Universidade Estadual da Paraíba; Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual da Paraíba; Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Juliana Brito Cavalcante Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (2008). Especialista em Saúde Pública(2012) e Gestão de Urgências e Emergências(2013). Mestrado em Saúde Coletiva- UNIFOR(2016). Doutoranda em Psicologia- UNIFOR(2017). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Ceará- UECE e dos Cursos de Especialização em Psicopedagogia, Gestão Escolar E Psicologia Hospitalar. Tem experiência profissional na área da docência, saúde e assistência social, atuando principalmente nas áreas: Psicologia Organizacional e do Trabalho, Gestão e Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento. juliana_brito_psicologia@hotmail.com

Juliana da Silva Pereira Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Maranhão – IFMA/Campus Caxias. Foi bolsista do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Maranhão – FAPEMA e pelo IFMA. E-mail: julianapereira.quim@gmail.com

Karolina Lima dos Santos Araújo Licencianda do Curso de Licenciatura em Matemática no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Monitora da mesma Universidade na disciplina de Estatística (2015.2).

Foi Integrante do Projeto de Extensão intitulado Sherlock Holmes na Matemática, em 2015. Atual desde 2016 como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPE) promovido pela CAPES.

Katheley Wesllayny da Silva Santos Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- CE; Pós-graduação Lato sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Gestão Educacional pela Faculdade Europeia de Admnistração e Marketing- PE. Bolsista discente no PET Parasitologia- UFPE; E-mail para contato: katheleywesllayny@hotmail.com

Keilla Rebeka Simões de Oliveira Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em andamento em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento (GEPELLL);E-mail para contato: keilla.rso@gmail.com.

Layanna de Almeida Gomes Bastos Graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA da Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Lourhan Oliveira Chaves Graduado em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Maranhão – IFMA/Campus Caxias. Participou do grupo de pesquisa de fotocatálise. E-mail: lourhanoliveira@hotmail.com

Luanna Raquel Gomes Macedo Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Pedagogia, desde 2016. Técnica em Manutenção e Suporte em Informática, pelo Instituto Federal da Paraíba. E-mail: luanna_raquel_@hotmail.com

Luciana Velloso Professora Adjunta no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DCSE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ); Mestrado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ (ProPEd/UERJ); Doutorado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ (ProPEd/UERJ); Grupo de pesquisa: Pesquisadora integrante do grupo "Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura";E-mail para contato: lucianavss@gmail.com

Luis Gustavo Guerreiro Moreira guguerreiro@gamil.com; Aluno do curso de Doutorado em Políticas Públicas na Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Sociologia e bacharel em Ciências Sociais, ambos pela Universidade Federal do Ceará. Ocupa atualmente o cargo de indigenista especializado na Fundação Nacional do Índio - Funai. Tem experiência em docência na área de Ciência Política e

Sociologia dos cursos de graduação da Universidade Aberta do Brasil UAB pela Universidade Federal do Ceará. Dedica-se a estudos na área de Sociologia Política, com ênfase em teoria das nacionalidades, em estudos estratégicos e política indigenista. Atua como pesquisador do Observatório das Nacionalidades e como editor executivo do periódico científico Tensões Mundiais. Também é pesquisador filiado à Associação Brasileira de Estudos da Defesa – ABED

Luiz Ferreira de Oliveira Junior Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco. Aperfeiçoamento em Docência na Escola de Tempo Integral pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pós-Graduando do Curso de Especialização em Gestão e Coordenação em Educação pela Universidade de Pernambuco.

Márcia Rejane Almeida de Carvalho, pedagoga pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, Pós graduada em Psicologia da Educação pela UFPE e Especialista em Práticas Pedagógicas pela FUNESO, mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa e doutoranda pela Universidade Nova Lisboa – Portugal com a especialização em formação e supervisão de professores. Sou funcionária pública do estado de Pernambuco e trabalho com formação de professores na expectativa de inclusão na rede privada de Olinda. E-mail: marciacsh1@hotmail.com

Marcos Andrade Alves dos Santos Aluno da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola na Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduado no curso de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Anhanguera – UNIDERP (2015). Graduando no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Possui experiência em pesquisas sobre Gênero, Sexualidade, Direitos Humanos e Educação e na construção e Desenvolvimento de Políticas Públicas. Atua como Secretário da Associação da Diversidade de Itapipoca (ADI) e como Agente Administrativo concursado na Prefeitura Municipal de Trairi. Também é pesquisador do Grupo de Estudos do Programa de Pós Graduação em Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. marcos.andrade@aluno.uece.br

Marcus Bessa de Menezes Professor da Universidade federal de Campina Grande – UFCG; Graduação em Licenciatura em matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Pós Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Complutense de Madrid; Grupo de pesquisa: Fenômenos Didáticos; E-mail para contato: marcusbessa@gmail.com

Maria Elena da Cruz Graduada em Licenciatura plena em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira na Bahia. Especialista em Proeja pelo Instituto Federal de Pernambuco. Pós-Graduanda do Curso de Especialização em Gestão e Coordenação em Educação pela Universidade de Pernambuco.

Maria Fernanda Sanchez Maturana Graduação em Turismo pela Universidade Estadual Paulista; Mestrado em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista; E-mail para contato: ma.fersanchez@hotmail.com

Marly Santos da Silva Coordenadora Pedagógica do Município Lagoa de Dentro-PB; Graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba; Mestre em Práticas de Educação pela Universidade Unigrendal; Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Unigrendal; E-mail para contato: santosmarlyprof@gmail.com

Monalisa Silva Melo Licencianda em Matemática no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (2013). Atualmente leciona na empresa Instituto Olavo Bilac na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, nas Séries Finais do Ensino Fundamental

Nathalia Rodrigues Araújo Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Pedagogia, desde 2016. E-mail: nathipx19@gmail.com

Nubia Xavier da Silva Professor da Universidade Paulista; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/AP). E-mail para contato: nubiareivax@hotmail.com

Oberdan José Teixeira Chaves Professor do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual. Graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA/PA); E-mail para contato:

Osias Raimundo da Silva Junior Graduação em andamento em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possuo participação e trabalhos publicados em eventos científicos; fiz parte dos projetos de pesquisa GENTE e METODOLOGIAS ATIVAS e INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS (2016); também atuei no projeto de extensão PROI-DIGIT@L: Espaço de criação para inclusão digital; ministrei oficinas sobre como a aplicar a ferramenta Design Thinking na sala de aula e o MOBILE LEARNING como metodologia ativa no ENSINO DE BIOLOGIA. Atualmente, faço parte do Programa Institucional com Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). E-mail para contato: Juniorsilvapi@hotmail.com

Patrícia Teixeira de Matos Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE; Email: patrícia.teixeira@aluno.uece.br

Pedro Thiago Chagas de Souza Endereço para acessar CV: http://lattes.cnpq.br/5529680851124800 Graduando em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Católica de Pernambuco –UNICAP -CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde). Email: pedrothiiagomih@gmail.com; Bolsista Pibid na Unicap e Voluntário do projeto de Extensão da Unicap (Projeto Horizonte) na atividade de Brinquedista.

Polliana Barboza da Silva Supervisora Escolar e Professora da Educação Básica; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; E-mail: pollianabarboza@hotmail.com

Pollyana Souto da Silva Endereço para acessar CV: http://lattes.cnpq.br/9533357039273988; Email: polyssouto@gmail.com. Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Católica de Pernambuco –UNICAP -CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde). Voluntária do projeto de Extensão da Unicap (Projeto Horizonte) na atividade de Brinquedista.

Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa Graduação em Geografia pela Universidade Regional do Cariri-URCA; Especialização em Ensino de Geografia pela Faculdade de Juazeiro do Norte-FJN; Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará-UFC; Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE; Email: aurilia_sousa@yahoo.com

Rebeka Rayane Araujo de Lima Graduação em andamento em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possuo participação e trabalhos publicados em eventos científicos. Tenho capacidade e experiência de trabalhar em equipe. Atualmente, faço parte do Programa Institucional com Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Integra pesquisas na área de educação, com enfoque em educação inclusiva no NEAP (Núcleo de Ensino e Apoio Psicopedagógico) da UFPE. E-mail para contato: rebekarayane24@gmail.com

Renan Belém da Silva Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Atualmente obtendo experiência na área ecotoxicologia, estagiando no LABORATÓRIO DE CULTIVO DE MEIOFAUNA MARINHA E ESTUARINA (LACIMME) e Integra pesquisas na área de educação, com enfoque em educação inclusiva no NEAP (Núcleo de Ensino e Apoio Psicopedagógico); Integrou, no ano de 2016, os projetos de pesquisa GENTE; METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS e PROI-DIGIT@L: Espaço de criação para inclusão digital, ministrando oficinas sobre a metodologia ativa SALA DE AULA INVERTIDA; MOBILE LEARNING NO ENSINO DE BIOLOGIA e DESIGN THINKING. E-mail para contato: renanbs14@gmail.com

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira Professor da Universidade Federal de Pernambuco; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco; Graduação em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda;Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento (GEPELLL); E-mail para contato: tandaa@terra.com.br

Sônia Helena Costa Galvão de Lima Professora e Coordenadora do Curso de Graduação em Psicologia do Centro Universitário CESMAC/Maceió-AL; Graduação

em Psicologia pelo Centro Universitário CESMAC; Mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid/São Paulo-SP; E-mail para contato: sonia.lima@cesmac.edu.br

Tânia Maria de Oliveira Nery Professora da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP: /CTCH (Centro de Teologia e Ciências Humanas). Endereço para acessar CV: http://lattes.cnpq.br/0716202039562465; Email: tmnery@gmail.com; Coordenadora do projeto de Extensão da Unicap (Projeto Horizonte).

Tatiana Cristina Vasconcelos Professora da Universidade Estadual da Paraíba e das Faculdades Integradas de Patos. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia das FIP; Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba; Mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba; Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; E-mail: vasconcelostc@yahoo.com.br

Thiago Matias de Sousa Araújo Professor substituto do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduado em Direito e em Pedagogia pela UFRN. Mestre em Educação pela UFRN. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Vinculado ao grupo de Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil: HISTEDBR/UFSCar". E-mail: thiagomatias.sa@hotmail.com.

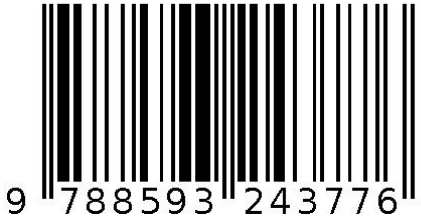
Vagner Sérgio Custódio Professor da Universidade Estadual Paulista; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista; Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista; Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas; Grupo de pesquisa: Nusex,Cpides e Gepter; E-mail para contato: vagner@rosana.unesp.br

Vanessa Cristina Sossai Camilo Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada Soares de Oliveira e Graduação em Enfermagem pela Universidade de Marília; Mestrado em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista; Grupo de pesquisa: Gepife; E-mail para contato: vcsossai@hotmail.com

Vanessa Lays Oliveira dos Santos Graduação em Matemática pela Universidade de Campina Grande UFCG; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Grupo de pesquisa: LEEMAT – Leitura e Escrita em Educação Matemática- UEPB; E-mail para contato: vanessa.lays@gmail.com

Veralucia de Lima Silva Psicóloga no Município Lagoa de Dentro-PB; Graduação em Psicologia pelo Instituto Paraibano de Educação; Graduação em Licenciatura em Psicologia pelo Centro Universitário de João Pessoa; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba; E-mail para contato: veralimapb@gmail.com.

Vycttor Mateus de Melo Alves da Silva Cursando 5º período de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Técnico em Química Industrial pelo Instituto Federal de Pernambuco. Integra pesquisas na área de educação, com enfoque em educação inclusiva no NEAP (Núcleo de Ensino e Apoio Psicopedagógico) da UFPE. Possui experiência na área de ensino de Bioquímica Aplicada após atuação no Laboratório de Aulas Práticas do Departamento de Bioquímica da UFPE (DBioq). Atualmente participa do PIBID Biologia, o qual participa desde 2017. E-mail para contato: vycttormateus1@gmail.com

Wuallison Firmino dos Santos Coordenador pedagógico de matemática do Colégio Municipal Monsenhor Stanislaw em Olivedos; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Graduação em Matemática (Licenciatura) pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; E-mail para contato: wuallison13@hotmail.com

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-77-6