

INCLUSÃO ESCOLAR:

**da Educação Básica ao Ensino Superior,
possibilidades e perspectivas atuais**

**Regina Célia Passos Ribeiro de Campos
Tânia Gonçalves Martins
Maria Aparecida Pacheco
Ana Carolina Machado Ferrari
Michele Aparecida de Sá
Organizadoras**



Regina Célia Passos Ribeiro de Campos
Tânia Gonçalves Martins
Maria Aparecida Pacheco
Ana Carolina Machado Ferrari
Michele Aparecida de Sá
(Organizadoras)

INCLUSÃO ESCOLAR:
da Educação Básica ao Ensino Superior,
possibilidades e perspectivas atuais

EDITORA CRV
Curitiba – Brasil
2018

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

I36

Inclusão escolar: da Educação Básica ao Ensino Superior, possibilidades e perspectivas atuais / Regina Célia Passos Ribeiro de Campos, Tânia Gonçalves Martins, Maria Aparecida Pacheco, Ana Carolina Machado Ferrari, Michele Aparecida de Sá (orgs.) – Curitiba: CRV, 2018. 172 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-444-2474-2
DOI 10.24824/978854442474.2

1. Educação 2. Inclusão escolar 3. Educação básica 4. Educação – Brasil I. Campos, Regina Célia P. R. de. org. II. Martins, Tânia Gonçalves org. III. Pacheco, Maria Aparecida. org. IV. Ferrari, Ana Carolina Machado, org. V. Sá, Michele Aparecida de. org. VI. Título VII. Série

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2018

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracriv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracriv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)	Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)	Andréia N. Militão (UEMS)
Antônio Pereira Gaió Júnior (UFRRJ)	Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción/Py)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO - PT)	Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional de Três de Febrero/Argentina)
Carlos Federico Dominguez Avila (UNB)	Eliane Rose Maio (UEM)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)	Elizeu Clementino (UNEB)
Celso Conti (UFSCar)	Francisco Ari de Andrade (UFC)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional Três de Febrero - Argentina)	Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)	Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Élsio José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)	Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Elizeu Clementino (UNEB)	Inês Bragança (UERJ)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)	José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)	Jussara Fraga Portugal
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)	Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)	Lourdes Helena da Silva (UFV)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)	Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Josania Portela (UFPI)	Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)	Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Lourdes Helena da Silva (UFV)	Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)	Najela Tavares Ujii (UTFPR)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)	Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)	Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Paulo Romualdo Hernandez (UNICAMP)	Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)	Vera Lucia Gaspar (UDESC)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)	
Simone Rodrigues Pinto (UNB)	
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)	
Sydione Santos (UEPG)	
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)	
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)	

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
--------------------	----

COMUNICAÇÃO ORAL

EIXO TEMÁTICO 1: Política Educacional e Formação Docente para Educação Inclusiva	17
--	----

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE	19
<i>Andréia Cristina Pereira</i>	
<i>Michele Aparecida de Sá</i>	
<i>Patrícia Aparecida Leite de Melo</i>	

A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE NOVA LIMA/MG	25
<i>Ana Paula Cupertino</i>	
<i>Michele Aparecida de Sá</i>	

A INFLUÊNCIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	31
<i>Ana Paula Tomé Patente Dias</i>	

SÍNTOMAS DEL DOCENTE DE AULA REGULAR FRENTE A EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	37
<i>Yudi Esmeralda Pardo</i>	

EIXO TEMÁTICO 2: Processos educativos para inclusão do público-alvo da Educação Especial	43
--	----

A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO NA CIDADE DE BELO HORIZONTE-MG	45
<i>Naim Rodrigues de Araújo</i>	
<i>Regina Célia Passos Ribeiro de Campos</i>	

PONTOS E CONTRAPONTO: a proposta de avaliação escolar de alunos com altas habilidades e superdotação	51
<i>Erlaine Aparecida de Oliveira Xavier Nascimento</i> <i>Ana Carolina Machado Ferrari</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS CEGOS.....	57
<i>Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão</i>	
A CRIANÇA E A DIFERENÇA: uma aproximação entre atendimento educacional especializado e escola comum	63
<i>Martha Célia Vilaça Goyatá</i>	
EIXO TEMÁTICO 3: Serviços e estratégias de apoio à Educação Inclusiva	69
SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: impasses no espaço da escola inclusiva	71
<i>Rita de Cássia Costa Teixeira</i>	
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR EM ESCOLAS: crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação	77
<i>Karina Fideles Filgueiras</i>	
AS CONTRIBUIÇÕES DA ESTIMULAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM MICROCEFALIA	83
<i>Josiele Aparecida Santos</i> <i>Ana Carolina Machado Ferrari</i>	
AS INTERVENÇÕES COMUNICACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM MUTISMO SELETIVO.....	89
<i>Aline Gonçalves Prado</i> <i>Ana Carolina Machado Ferrari</i>	
A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA DE BELO HORIZONTE/MG: a percepção dos professores.....	95
<i>Bruna Cristina da Silva Hudson</i> <i>Merie Bitar Moukachar</i>	

CATEGORIA PÔSTER

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	103
--	-----

Renata de Souza Capobiango
Luciana Hoffert

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INDISCIPLINA: problematizando algumas questões	109
--	-----

Rosane Barreto Ramos dos Santos
Mônica Freitas Oliveira
Paulo Pires de Queiroz

INCLUSÃO X EXCLUSÃO: dicotomia ou dialética?.....	115
---	-----

Elis Maria Natividade Souza
Sandra Regina Diniz
Dani Cristina de Castro Andrade de Gonçalves

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	121
--	-----

Artur Pires de Camargos Júnior

INCLUSÃO ESCOLAR, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	127
--	-----

Luana Resende Moreira
Camilla Nogueira
Mônica Maria Farid Rahme

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um relato de experiência.....	131
---	-----

Ana Carolina Machado Ferrari
Natalia Schuffner de Andrade Leão

MOSTRA DE TRABALHOS

OBJETO DE APRENDIZAGEM: construção de sequências algébricas para inclusão de alunos com Síndrome de Down	139
--	-----

Maria Aparecida Santos Freitas
Regina Célia Passos Ribeiro de Campos
Teresinha Fumi Kawasaki
Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

OBJETO DE APRENDIZAGEM: alfabeto vocalizador em Braille 145

Beatriz Fonseca Torres

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

OBJETO DE APRENDIZAGEM ADAPTADO PARA PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL: a botânica através das mãos..... 151

Talita Resende Arantes

Taliane Resende Arantes

Ana Carolina Machado Ferrari

ADAPTAÇÃO DA TABELA PERIÓDICA:
representação do raio atômico para um aluno cego 157

Karine Cirlene Silva Neves

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Nilma Soares da Silva

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

MODELOS TRIDIMENSIONAIS DE CÉLULAS EM DIVISÃO
PARA UMA TURMA REGULAR COM ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL 163

Jéssica Patrícia Carvalho Garcia

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 169

APRESENTAÇÃO

Este livro tem por finalidade dar a conhecer alguns dos trabalhos científicos que foram apresentados no I Congresso Mineiro de Educação Especial e Inclusão Escolar. O *I Congresso Mineiro de Educação Especial e Inclusão Escolar*, promovido pelo Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais ||GEINE|| da Faculdade de Educação da UFMG, aconteceu no período de 13 a 15 de setembro de 2017. Seu principal objetivo foi abrir espaço de discussão sobre a acessibilidade e inclusão escolar e divulgar estudos que desenvolvam novas ferramentas e metodologias de ensino voltadas para as pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, nas várias modalidades de ensino.

Cabe a nós, educadores e pesquisadores, abrir o debate sobre a temática da Inclusão Escolar, aprofundar a reflexão sobre processos educativos e práticas pedagógicas que contribuem para tornar a escola uma instituição acessível ao público alvo da Educação Especial, discutir questões atuais sobre as políticas, práticas e recursos pedagógicos que possibilitem a aprendizagem e desenvolvimento deste público, através do diálogo e articulação com projetos de professores, familiares e estudantes nos diversos campos de conhecimento, projetando Minas Gerais no cenário nacional.

A proposta do evento *I Congresso Mineiro de Educação Especial e Inclusão Escolar* esteve em consonância com o esforço da equipe de pesquisadores do GEINEUFMG, no sentido de articular, ampliar e consolidar o projeto de formação de professores para inclusão escolar. Essa proposta buscou contribuir para a formação de novas gerações de professoras e professores mais sensíveis e conscientes da inclusão escolar de crianças com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas da Educação Básica, para a rede pública.

O evento deu continuidade e ampliou a perspectiva dos Ciclos de Debates, Oficinas e Mostra de Trabalhos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, realizados na Faculdade de Educação nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015. A iniciativa anterior dos Ciclos de Debates foi bem avaliada e, em 2017 – o *I Congresso Mineiro de Educação Especial e Inclusão Escolar* – propôs reunir os pesquisadores mineiros e projetar visibilidade no cenário brasileiro às pesquisas realizadas no estado de Minas Gerais. Ao aprofundar as discussões acerca do processo de inclusão escolar, buscamos sensibilizar os professores da educação básica, alunos e professores das graduações e pós-graduações da UFMG e de outras instituições mineiras acerca das

questões referentes à inclusão nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Ao incluir a proposta da Mostra de Trabalhos nesse evento, abrimos o espaço para apresentação de novos estudos e ideias acerca das atividades e práticas pedagógicas inovadoras inclusivas para a sala de aula, criação e construção de materiais pedagógicos específicos para acompanhamento pedagógico de crianças, jovens e adultos público alvo da Educação Especial.

O objetivo do evento foi discutir pesquisas que promovam a acessibilidade e inclusão escolar e divulgar estudos que desenvolvam novas ferramentas e metodologias de ensino voltadas para as pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais. O público-alvo participante foi o de professores da Educação Básica, alunos da Faculdade de Educação, especialmente, da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva, pesquisadores, profissionais de diversas áreas e demais pessoas interessadas. Cerca de 215 pessoas compareceram, em sua maioria, professores da educação básica.

O evento se justificou, por um lado, pela necessidade e urgência de se oferecer na formação acadêmica inicial (licenciaturas) e continuada de professores em exercício na Educação Básica, efetivo espaço de debate sobre as questões, mitos e preconceitos que giram em torno da pessoa com deficiência. Acreditamos que esse debate representa uma abertura para que os atuais professores e futuros profissionais da educação básica, das redes municipais e sistema estadual de ensino, se sensibilizem e se capacitem para o trabalho docente numa perspectiva de inclusão escolar, possam discutir sua própria formação, sistematizar sua prática pedagógica e acadêmica e divulgar experiências e materiais didáticos que vêm sendo utilizados com sucesso nos processos educativo-inclusivos junto às pessoas com deficiência. Por outro lado, com o propósito de articular diferentes programas, projetos, iniciativas e trabalhos de formação de educadores existentes no estado de Minas Gerais e no Brasil, a equipe do Grupo GEINE propôs a criação da Rede Mineira de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar, que aconteceu no dia 14 de setembro de 2017, com a participação e interesse de outros professores representantes de instituições mineiras, formando assim o primeiro elo para parcerias de pesquisa acerca da Inclusão Escolar, sobretudo quanto às escolas públicas, seus profissionais e outros espaços educacionais no estado de Minas Gerais.

O evento foi composto de três linhas de ação:

Ação 1 – Oficinas de Comunicação Assistiva, Recursos Pedagógicos e Audiodescrição

As três oficinas aconteceram no primeiro dia do Congresso e compuseram ações específicas de formação de educadores para o uso da Comunicação

Assistiva, Audiodescrição e estratégias pedagógicas para o ensino em turmas inclusivas. As oficinas foram ministradas por professores especializados convidados pela Faculdade de Educação e pelo Grupo GEINE. Tiveram uma carga horária de 3 horas cada uma e 40 vagas para inscritos no Congresso sob inscrição prévia, totalizando 120 vagas.

Ação 2 – Comunicações Orais e Pôsteres

Três salas para as apresentações orais foram organizadas em três eixos geradores, para a exposição de estudos e pesquisas:

- **Eixo temático 1:** Política Educacional e Formação Docente para Educação Inclusiva
- **Eixo temático 2:** Processos educativos para inclusão do público-alvo da Educação Especial
- **Eixo temático 3:** Serviços e estratégias de apoio à Educação Inclusiva

Dezesseis propostas de Comunicação Oral foram selecionadas para apresentação.

Ação 3 – Mostra de Trabalhos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais

O processo de formação de educadores culminou com a mostra de diversos trabalhos, momento em que os pesquisadores e estudantes graduação e pós-graduação encontraram espaço para exposição, divulgação de suas ideias e equipamentos.

1. Comunicação oral

Eixo temático 1: Política Educacional e Formação Docente para Educação Inclusiva

Políticas de Educação Inclusiva no município de Belo Horizonte –
Andréia Cristina Pereira; Michele Aparecida de Sá e Patrícia Aparecida Leite de Melo

A Política de inclusão escolar no município de Nova Lima/MG –
Ana Paula Cupertino e Michele Aparecida de Sá

A influência das inteligências múltiplas na educação inclusiva –
Ana Paula Tomé Patente Dias

Síntomas del docente de aula regular frente a educación inclusiva en Colombia – *Yudi Esmeralda Pardo Murcia*

Eixo temático 2: Processos educativos para inclusão do público-alvo da Educação Especial

A Situação Educacional de Crianças e Adolescentes com Deficiência em Instituições de Acolhimento na cidade de Belo Horizonte-MG – *Naim Rodrigues de Araújo e Regina Célia Passos Ribeiro de Campos*

Pontos e contrapontos à proposta de avaliação escolar de alunos com altas habilidades e superdotação – *Erlaine Aparecida de Oliveira Xavier Nascimento e Ana Carolina Machado Ferrari*

Práticas pedagógicas no ensino de História para alunos cegos – *Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão*

A criança e a diferença: uma aproximação entre Atendimento Educacional Especializado e Escola comum – *Martha Célia Vilaça Goyatá*

Eixo temático 3: Serviços e estratégias de apoio à Educação Inclusiva Sexualidade e deficiência mental: impasses no espaço da escola inclusiva – *Rita de Cássia Costa Teixeira*

Enriquecimento curricular em escolas: crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação – *Karina Fideles Filgueiras*

As contribuições da estimulação infantil para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com microcefalia – *Josiele Aparecida Santos e Ana Carolina Machado Ferrari*

As intervenções comunicacionais e suas implicações ao desenvolvimento de crianças com mutismo seletivo – *Aline Gonçalves e Ana Carolina Machado Ferrari*

A Psicologia na Educação Inclusiva na Rede Pública de Belo Horizonte/MG: a percepção dos professores – *Bruna Cristina da Silva Hudson e Merie Bitar Moukachar*

Sessão de pôsteres

Ensino de Ciências e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista – *Renata de Souza Capobiango e Luciana Hoffert*

Deficiência intelectual e indisciplina: problematizando algumas questões – *Rosane Barreto Ramos dos Santos, Mônica Freitas Oliveira e Paulo Pires de Queiroz*

Inclusão x exclusão: dicotomia ou dialética? – *Elis Maria Natividade Souza; Sandra Regina Diniz e Dani Cristina de Castro Andrade de Gonçalves*

Tecnologias de informação e comunicação na educação especial e inclusiva – *Artur Pires de Camargos Júnior*

Inclusão escolar, deficiência intelectual e práticas pedagógicas – *Luana Resende Moreira; Camilla Nogueira e Mônica Maria Farid Rahme*

Formação de professores da educação básica para a educação inclusiva: um relato de experiência – *Ana Carolina Machado Ferrari e Natalia Schuffner de Andrade Leão*

Mostra de trabalhos

Objeto de aprendizagem: construção de sequências algébricas para inclusão de alunos com Síndrome de Down – *Maria Aparecida Santos Freitas; Regina Célia Passos Ribeiro de Campos; Teresinha Fumikawasaki e Fabiana Silva Zuttin Cavalcante*

Objeto de aprendizagem: Alfabeto Vocalizador em Braille – *Beatriz Fonseca Torres; Regina Célia Passos Ribeiro de Campos; Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves e Fabiana Silva Zuttin Cavalcante*

Objeto de aprendizagem adaptado para pessoas com Deficiência visual: a botânica através das mãos – *Talita Resende Arantes; Taliane Resende Arantes e Ana Carolina Machado Ferrari*

Adaptação da Tabela Periódica: representação do Raio Atômico para um aluno cego – *Karine Cirlene Silva Neves; Regina Célia Passos Ribeiro de Campos; Nilma Soares da Silva e Fabiana Silva Zuttin Cavalcante*

Modelos tridimensionais de células em divisão para uma turma regular com estudante com deficiência visual – *Jéssica Patrícia Carvalho Garcia; Regina Célia Passos Ribeiro de Campos e Fabiana Silva Zuttin Cavalcante*

COMUNICAÇÃO ORAL

EIXO TEMÁTICO 1: Política Educacional e Formação Docente para Educação Inclusiva

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

Andréia Cristina Pereira¹
Michele Aparecida de Sá²
Patrícia Aparecida Leite de Melo³

Introdução

Segundo a Constituição Federal de 1988, “toda criança tem direito à educação”, que deve ser ofertada preferencialmente pela rede pública de ensino. Sendo assim, crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais têm este direito garantido e devem ser atendidos segundo as suas especificidades na rede regular de ensino.

É neste contexto que se insere o objeto deste trabalho que é investigar como as políticas públicas de educação inclusiva no município de Belo Horizonte/MG contemplam a atendimento dos alunos com deficiência.

Fundamentação teórica

A Inclusão Escolar é entendida como o atendimento de todas as pessoas, independentemente de sua condição física, social, psicológica, como pertencente comum da comunidade escolar, tendo como todos os outros alunos, garantido não apenas o seu acesso, mas também, sua permanência, condições de ensino e aprendizagem para que adquira conhecimentos, desenvolva suas habilidades e avance na aprendizagem dos conteúdos de acordo com suas possibilidades.

Em junho de 1994, em Salamanca na Espanha, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, foi elaborado um dos principais documentos que se referem à educação de pessoas com deficiência no mundo, a Declaração de Salamanca. Neste documento ficou estabelecido que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

1 Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: mariaandrea77@gmail.com

2 Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. E-mail: micheledes20@hotmail.com

3 Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: patricialeite447@gmail.com

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (SALAMANCA, 1994).

Na contemporaneidade, a luta por uma real inclusão educacional e respeito às diversidades, vem aumentando e desenvolvendo na busca de um atendimento educativo de qualidade a todos os alunos com algum tipo de necessidade especial. Visto que, as políticas públicas de educação inclusiva vêm ganhando espaço nas diretrizes educacionais brasileiras nos últimos anos (PLETSCH, 2011), com base na “educação para todos”, tratar do acesso, da qualidade e aprendizagem das pessoas com deficiência mostra-se urgente e de extrema importância.

A este respeito Ainscow (2004) aponta que a Inclusão Escolar deve ser ancorada em três aspectos interrelacionados, a saber: a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de ‘estímulos’ de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão. Sendo assim, a inclusão escolar deve acontecer de forma sistematizada e contínua, até se tornar natural dentro de todos os processos das escolas. A evolução desses processos se dará a partir do comprometimento dos professores, coordenadores pedagógicos, dos profissionais especializados, das mudanças do aspecto físico além da exclusão das barreiras atitudinais.

Objetivos

Este trabalho tem por objetivo analisar as políticas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, direcionadas para a inclusão escolar de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais.

Metodologias

A realização dessa pesquisa foi feita por meio de análise documental e pesquisa bibliográfica. Na análise documental foram identificadas e analisadas as políticas de educação inclusiva do Brasil e do município de Belo

Horizonte. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de estudo sobre o tema e principalmente a utilização de autores que discutem o assunto em questão.

Resultados

No município de Belo Horizonte, os primeiros atendimentos à pessoa com deficiência, tiveram início no ano de 1920, com a criação da escola São Rafael para cegos e posteriormente com as ações da Fazenda do Rosário, realizadas por Helena Antipoff. As ações específicas de atendimento ao aluno com deficiência, matriculados nas escolas da Rede Municipal de Educação – RME aconteceu por meio de convênios firmados com a prefeitura, tiveram registros no ano de 1982 (COELHO, 2003).

No ano de 2005, com a lei n.9078, tiveram início às políticas públicas para a educação inclusiva, determinando a Política Municipal da Pessoa com Deficiência e fixando diretrizes e ratificando seus direitos coletivos e individuais.

A Secretaria Municipal de Educação normatiza no ano de 2009, o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado através da Portaria nº 112/2009, deixando claro que o AEE possui caráter complementar/suplementar, não substitui a escolarização em qualquer nível de ensino e sua oferta será em turno diferente correspondente à escolarização regular. Posteriormente, o município de Belo Horizonte criou o decreto nº 15519/2014 que regulamenta a lei nº 10418/2012 (Lei Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA), a qual reconhece o TEA como deficiência. O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME), por meio da resolução Nº 001/2015, garante que os alunos com transtornos do espectro do autismo tenham o acompanhamento de um monitor ou auxiliar de apoio.

Após identificação e análise dos documentos percebe-se que o processo de inclusão iniciou-se em BH entre os anos de 2004/2005, porém, o atendimento educacional especializado, conforme determinado pelas políticas nacionais de educação inclusiva, teve seu começo apenas em 2010.

Atualmente, de acordo com o Departamento de Inclusão da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a rede de ensino conta com setenta professores para realizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, e conta com quarenta e duas salas de recursos multifuncionais que oferecem o AEE. Existe a expectativa que este número seja ampliado para cinquenta e sete, em 2017.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte conta com 42 salas de AEE, 70 professores de AEE e 1600 auxiliares de inclusão para atender um público com cerca de 5099 alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, que frequentam o sistema regular de ensino.

Considerações finais

As políticas públicas, do município de Belo Horizonte, que garantem o atendimento a pessoas com deficiência, no sistema regular de ensino, segundo as suas especificidades, são os meios eficazes de se promover à inclusão. Porém, o que se pode perceber na prática é que o município adequa o atendimento dessas pessoas de acordo com seus interesses que nem sempre respeitam as políticas de educação inclusiva e a especificidade do aluno com deficiência.

As leis municipais contemplam as pessoas com deficiência atendendo a legislação nacional, mas existe uma lacuna entre o que está assegurada na legislação e o que acontece nos contextos práticos das escolas. Dentre tantas declarações e leis que direcionam e asseguram o direito à inclusão aos alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso também que aconteça no sistema educacional, um interesse coletivo, com a finalidade de promover um processo de aprendizagem visando minimizar as diferenças, proporcionando-lhe considerável acompanhamento e êxito nos estudos.

Promover a permanência deste aluno dentro da escola serve de motivação e abrangência no recebimento de mais alunos com suas peculiaridades. Porém, a permanência deve ser acompanhada de avanço do conhecimento e desenvolvimento das habilidades, o que significa a oferta de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Entrevista disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: maio/2017.

BELO HORIZONTE. **Lei n.º 9.078**, de 19 de Janeiro de 2005. Belo Horizonte: 2005.

_____. **Decreto n.º 15.519, de 1 de abril de 2014**. Regulamenta a Lei nº 10418/2012 que dispõe sobre o reconhecimento da pessoa com autismo como pessoa com deficiência para fim da plena fruição dos direitos previstos pela legislação do município. Belo Horizonte: 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n.º 112, de 17 de Julho de 2009**. Belo Horizonte: 2009.

_____. **Lei n.º 10.418, de 09 de Março de 2012**. Dispõe sobre o reconhecimento da pessoa com autismo como pessoa com deficiência, para fim da plena fruição dos direitos previstos pela legislação do município. Belo Horizonte: 2012.

_____. **Resolução CME/BH n.º 001/2015**. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). Belo Horizonte: 2015.

COELHO, E. M. **Trajetórias de construção de uma política pública**: limites e possibilidades de uma inclusão social. Belo Horizonte, 2003. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo Fundação João Pinheiro, 2003.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: ago./2016.

WCEFA. **Conferência Mundial de Educação para todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem. Tailândia: Jomtien, mar. 1990.

A POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE NOVA LIMA/MG

*Ana Paula Cupertino⁴
Michele Aparecida de Sá⁵*

A educação inclusiva pode ser entendida como uma busca de igualdade de direitos para todos independentes de suas peculiaridades. O fundamento de uma sociedade inclusiva vem da valorização da diversidade, no qual nasce à necessidade de garantir o acesso e a participação de todos em diferentes âmbitos sociais, independente de raça, sexo, religião, gênero ou qualquer grupo social (CURY, 2005).

A proposta da educação inclusiva tem como objetivo primordial colocar em prática uma educação capaz de acolher todo indivíduo independente das diferenças, eliminando os preconceitos existentes entre diversos povos e culturas. A escolha do tema se justifica pelo fato da inclusão escolar ser uma obrigatoriedade no setor educacional e por estar sempre presente em discussões entre profissionais da educação, sendo necessário investigar compreender as legislações existentes.

Fundamentação teórica

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), representa um marco na história dos direitos e garantias individuais e coletivas, significando um compromisso moral, identificando e agrupando os direitos fundamentais como saúde, educação e ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, inclusive daqueles com algum tipo de deficiência. Com relação ao direito à educação, Vasques e Baptista (2003) argumentam que esta é uma conquista da criança, uma vez que, já nascemos capacitados a ensinar a nós mesmos se nos forem dadas as condições.

4 Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Curso de Pedagogia. E-mail: anapaulacupertino@hotmail.com

5 Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix, Curso de Pedagogia. E-mail: micheledesasa20@hotmail.com

Atualmente no Brasil temos diversas leis e políticas que fazem alusão à inclusão educacional e tem como finalidade garantir o direito de todos ao ensino. Para Vasques e Baptista (2003) inclusão de crianças com deficiências no ensino regular tem se apresentado como uma realidade impensada há algumas décadas. A discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas vem ganhando maior dimensão nos últimos tempos, a inclusão é viável, mas depende de toda uma reestruturação do sistema como preconiza a lei.

Na educação inclusiva o aluno deve ir para a escola para aprender e ter acesso ao conhecimento, além de garantir acessibilidade ao ambiente e convívio social, a escola também precisa criar métodos e práticas pedagógicas para atender às necessidades particulares dos alunos com deficiência, para que, dessa forma, todos tenham iguais condições de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim:

Educação Inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, garantir acessibilidade de locomoção e comunicação em suas dependências, e desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 350).

A inclusão deve fazer parte dos objetivos de todos os profissionais que trabalham com na educação, na medida em que o ambiente escolar lhe permite participar de uma diversidade de experiências que promovem o desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades, capacidades, a descoberta de que é parte integrante e atuante de uma sociedade. No processo de inclusão é preciso preparar e qualificar os docentes, com conhecimentos adequados no que se refere ao potencial dos alunos com deficiência.

Para que isso aconteça, a escola que se propõe a ser inclusiva deve elaborar um bom projeto pedagógico, que comece pela reflexão. A equipe deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, a não participação dos pais no processo ensino aprendizagem e a não realização de um bom trabalho por parte de muitos professores.

Objetivos

Identificar e analisar as políticas de inclusão do país e, em especial, a política de inclusão escolar no município de Nova Lima/MG.

Metodologia

A metodologia utilizada nesse estudo é a qualitativa. Em termos dos procedimentos técnicos, esse estudo adotou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio da base teórica já publicada a respeito do objeto de pesquisa como livros e artigos científicos de autores da área como: Vasques e Baptista (2003), Glat, Pletsch, Fontes (2007), dentre outros.

A pesquisa documental foi desenvolvida por meio identificação e das políticas nacionais e do município de Nova Lima/MG que discutem especificamente a inclusão escolar de alunos com deficiência. Em âmbito nacional podemos citar as seguintes políticas: Constituição Federal (1988); ECA (1990); Declaração de Salamanca (1994), LDB (1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. No caso das políticas municipais foram: Lei Municipal nº 2117, de 06 de novembro de 2009; Plano Municipal da Educação para o decênio de 2017 a 2026, de Nova Lima.

Resultados

Até o ano de 2005, a educação de crianças com deficiência, no Município de Nova Lima, era regulada por um antigo modelo da educação especial, estruturado pela Fundação de Assistência ao Excepcional de Nova Lima (atualmente Fundação de Assistência Especializada de Nova Lima – FAENOL) e pela Escola Especial Ana do Nascimento de Souza. Esse modelo favorecia a segregação dessas pessoas (SENRA; RODRIGUES, 2008). A partir da publicação das políticas nacionais para inclusão escolar, a Secretaria Municipal de Educação e a FAENOL viram a necessidade de fazer mudanças no sistema educacional de Nova Lima para possibilitar a educação inclusiva. Foi então elaborado, em 2005, o Projeto de Educação Inclusiva de Nova Lima, tal como descreve Senra e Rodrigues (2008, p. 59).

1. Objetivo: Estruturar modelo e operacionalizar mudanças no sistema educacional do município, objetivando promover, considerando a diversidade e respeitando as singularidades de cada um, o amplo desenvolvimento das potencialidades dos alunos.
2. Metas: A) Viabilizar uma educação inclusiva de qualidade, garantindo o respeito à diversidade e promovendo a participação de todos os alunos da rede municipal de Nova Lima, a partir de 2007. B) Possibilitar, no âmbito da escola, mudanças de atitudes diante da diversidade, por meio da capacitação permanente de todos os agentes

de educação da rede municipal de ensino; implementar ações contínuas de reciclagem e monitoramento [...].

Para atingir as metas citadas, foram criadas estratégias como a criação de uma prática de educação inclusiva e formação de “multiplicadores familiarizados com o novo paradigma educacional” para atuarem com o restante da rede municipal de ensino (SENRA; RODRIGUES, 2008, p. 59). Esse Projeto serviu de base para a elaboração do documento que “Institui a Política Pública de Educação Inclusiva através de diferentes ações e programas da secretaria municipal de educação, bem como do atendimento educacional especializado no âmbito do município de Nova Lima”, através da Lei Municipal nº 2117, de 06 de novembro de 2009. No artigo 2 do referido documento, estabeleceu as modalidades do atendimento educacional especializado com base na legislação vigente. Assim, compreendem modalidades educativas do atendimento especializado:

A Parceria Pedagógica; que consiste em um atendimento educacional especializado para crianças e adolescentes em idade escolar entre 4-14 anos, prestado dentro da escola regular no mesmo turno da escolarização.
II – A complementação é destinada aos alunos em idade escolar de rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, condutas típicas e/ou deficiências que contarão com o apoio/capacitação e utilizarão equipamentos e recursos pedagógicos adequados para alcançar o desenvolvimento de suas competências e habilidades nos diferentes níveis.
III – A substituição consiste no atendimento educacional especializado em classes especiais no horário efetivo da escolarização, em caráter transitório e extraordinário através da Escola de Artes e Ofícios, entre 14 e 29 anos e das Salas-ambiente, entre 06 e 14 anos, da Escola Ana do Nascimento de Souza de Educação Especial

Em 26 de dezembro de 2016, foi criado o Plano Municipal da Educação para o decênio de 2017 a 2026, de Nova Lima através da Lei Municipal n. 2559. O plano contém 20 metas, sendo que uma delas trata da educação inclusiva, ou seja, na Meta 4 pretende-se universalizar, para a população 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.

Para atingir essa meta o Plano Municipal da Educação definiu passos a serem seguidos, como manter e ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, o número de salas de recursos multifuncionais, a articulação inter-setorial e o apoio e acompanhamento dos alunos, os recursos

pedagógicos e a tecnologia assistiva e implementar o ensino de LIBRAS e do Sistema de BRAILLE na formação continuada dos profissionais.

Considerações finais

Conclui-se que existe um esforço do Município de Nova Lima para atender as demandas das políticas nacionais de educação inclusiva, ou seja, é perceptível a preocupação em mudar o antigo modelo que excluía a criança com deficiência e a deixava em espaços segregados para inclui-las nas escolas regulares.

A adequação dessa política está de acordo com a legislação vigente sobre inclusão educacional, mas na prática precisa avançar para de fato promover a inclusão conforme defendida pelos autores da área apresentados nesse estudo. Entretanto, sabe-se que para a inclusão existir verdadeiramente é preciso fazer valer tais projetos, políticas e leis num processo que não envolve apenas a pessoa com deficiência, envolve também a família, a escola e toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

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

NOVA LIMA. Lei Municipal nº 2117, de 06 de novembro de 2009. **Diário Oficial do Município de Nova Lima**, Nova Lima, MG, 06 nov. 2009.

_____. Lei Municipal n. 2559 de 2016, dispõe sobre o Plano Municipal da Educação para o decênio de 2017 a 2026. **Diário Oficial do Município de Nova Lima**, Nova Lima, MG, 06 nov. 2009.

SENRA, Ana Heloisa; RODRIGUES, Maysa Gomes. Sujeito e Singularidade na Educação: Passes conceituais para além dos impasses da inclusão. In: V Seminário Sociedade Inclusiva: Diversidade e Sustentabilidade, 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC/Minas, 2008.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: um discurso sobre possibilidades. **II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e Movimentos sociais – Identidade, diferença, mediações**. Florianópolis, SC, 2003.

A INFLUÊNCIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Paula Tomé Patente Dias⁶

Introdução

Durante muito tempo a escola segregou crianças e jovens com Necessidade Educacionais Especiais em decorrência de quadros de deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento baseada no modelo médico, que atendia a esse público, tradicionalmente, através do método assistencialista.

Por isso, a deficiência era vista como uma doença e o deficiente como inválido, incapaz e com pouca ou nenhuma possibilidade de contribuição para a sociedade. No entanto, a partir da segunda metade do século XX, começam a surgir instituições especializadas em várias áreas, inclusive educacional.

Uma política pública educacional começa a ser traçada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a partir de 1970. No entanto, ainda prevalecia o discurso médico com enfoque terapêutico e com isso a escola se isentava de seu compromisso com o aprendizado escolar do aluno.

Muita mudança houve a partir de então e um movimento nacional e mundial começa a se estabelecer com a proposta de uma educação inclusiva apoiada no princípio de que todos possuem potencial de aprendizado e que suas diferenças nesse processo deveriam ser respeitadas e trabalhadas.

No entanto, é importante ressaltar que todo esse movimento não foi suficiente para a quebra de paradigmas necessária para romper com o modelo educacional, que valoriza o aprendizado acadêmico em detrimento dos demais aprendizados. Sendo assim, embora o acesso, permanência e percurso escolar sejam garantidos aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, esses passam a engrossar a lista dos que fracassam nas habilidades escolares.

Assim, há necessidade de estruturar uma concepção de ensino-aprendizagem que esteja fundamentada na valorização das diferenças individuais. E como afirma Glat (2007), *fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar.*

Diante disso, propomos uma análise das contribuições que as Inteligências Múltiplas podem proporcionar no processo de ensino-aprendizado para que os professores adquiram recursos que contribuam para diversificar sua prática pedagógica, além de despertar e valorizar o potencial de cada educando.

Educação inclusiva

A Declaração de Salamanca (1994) desafia a escola a convergir seu foco não só na promoção da qualidade da educação oferecida, mas também para o estabelecimento de atitudes que eliminem a discriminação:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

Tal desafio implica na responsabilidade que a escola tem de educar a todos, sem distinção, fundamentando-se na construção de uma escola consciente do seu papel de formar cidadãos.

Para Mantoan (2015) os sistemas escolares precisam romper com o paradigma do velho modelo escolar estabelecido numa visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista e onde a subjetividade, afetividade, criatividade e diferenças não são consideradas ou valorizadas.

Isso tem a ver com a promoção de mudanças significativas na escola e no sistema educacional como um todo, entendendo que a função da escola vai além do ensinar a ler e escrever, mas de proporcionar um lugar fecundo para a construção de novos saberes e habilidades.

Assim, o Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais (2006) nos chama a atenção para não reforçarmos práticas e crenças discriminatórias de que existe um único padrão de comportamento, de ritmo, de aprendizagem e de experiência, o qual produz práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias, e dá margem ao entendimento de que as diferenças devem ser consideradas como patológicas ou vinculadas à anormalidade.

E ainda, a educação de alunos com NEE pressupõe um currículo centrado no sujeito, na cultura e no ritmo de aprendizagem. Sabemos que para o aprendizado acontecer de forma efetiva é necessário que o educando esteja totalmente envolvido para que haja um despertar dos seus processos internos de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, encontramos na Teoria das Inteligências Múltiplas um campo propício e fecundo para a promoção do potencial de desenvolvimento, tanto das habilidades como das competências, valorizando assim a singularidade e individualidade de cada educando.

Inteligências múltiplas

Gardner (2000) relata que seu trabalho diário com crianças e adultos com lesões cerebrais o levou a compreender que as pessoas têm um leque de inteligências e que o desenvolvimento de uma capacidade numa determinada área de atuação não significa que ela pode ser comparada a uma capacidade em outra em outras áreas.

Conforme descreve Gardner, possuímos sete tipos de inteligência que, juntas, colaboram na formação da personalidade, influenciam no desenvolvimento de talentos em graus variados.

Sendo assim, concordamos com Silva e Nista-Piccolo (2010) quando afirmam que *embora Gardner não tenha concebido a Teoria especificamente para a área educacional, devido ao fato de se analisar a importância das diversas formas de pensamento, juntamente com a relação existente entre aquisição do conhecimento e cultura, as implicações da Teoria das Inteligências Múltiplas tornaram-se explícitas para educação.*

Gardner identificou inicialmente sete inteligências que possuem características próprias e distintas. Silva e Nista-Piccolo (2010) as descrevem conforme Gardner (2000) da seguinte forma:

“A inteligência lingüística envolve sensibilidade para a língua falada e a escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos” (Gardner, 2000: 56).

“A inteligência lógico-matemática envolve a capacidade de analisar problemas, com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente” (Gardner, 2000: 56).

“A Inteligência Musical acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais” (GARDNER, 2000, p. 57).

A Inteligência Espacial. Segundo Gardner, (2000, p. 57): “[...] deve-se ressaltar que tal inteligência também é usada por deficientes visuais, pois a inteligência espacial não depende da sensação visual. A Inteligência Espacial tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço”.

“A Inteligência Corporal Cinestésica acarreta o potencial de usar o corpo (como a mão ou a boca) para resolver problemas ou fabricar produtos” (GARDNER, 2000, p. 57).

Já a Inteligência Interpessoal abarca a habilidade que emprega capacidades centrais para reconhecer e fazer distinções entre os sentimentos, as crenças e as intenções dos outros. Essa manifestação do intelecto, está bem interpretada pelos terapeutas, professores, vendedores, políticos, líderes religiosos, líderes políticos e atores (GARDNER; KONHABER; WAKE, 1998; GARDNER, 2000).

A Inteligência Intrapessoal relaciona-se com a noção que o indivíduo tem dos próprios sentimentos, referindo-se à capacidade de autoconhecimento que ele possui. Em seu nível mais avançado, a inteligência intrapessoal

consolida discriminações avançadas dos próprios sentimentos, intenções e motivações, que trazem um elevado nível de autoconhecimento (GARDNER; KONHABER; WAKE, 1998).

A Inteligência Naturalista é demonstrada no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies da flora e da fauna. Essa demonstração de Inteligência está expressa pelos indivíduos de vasto conhecimento sobre os seres vivos.

Objetivo

O objetivo deste artigo é, por meio da revisão bibliográfica, refletir sobre a importância das Inteligências Múltiplas como recursos de intervenção pedagógica que contribuam para a redução do fracasso escolar dos alunos público alvo da educação inclusiva, a saber, os que apresentam deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades. As Inteligências Múltiplas proporcionam ao professor identificar a existência de um leque de inteligências e os diferentes padrões de aprendizagem considerando as inclinações, os interesses, as habilidades e potencialidades de cada aluno. Essa iniciativa favorece ainda ao docente o fomento de ações e práticas pedagógicas que tragam significado e acolham as singularidades no ambiente escolar. Com esse olhar, a escola poderá se organizar em favor do acesso igualitário do aluno garantindo assim um efetivo aprendizado.

Metodologia

Revisão bibliográfica sistemática de artigos científicos, livros e legislações que permitam sintetizar estudos que demonstrem a aplicação das inteligência múltiplas na educação inclusiva como instrumento de validação do potencial de cada aluno.

Conclusão

Diante do exposto, podemos concluir que todos nós possuímos algum tipo de inteligência e que elas podem se manifestar em maior ou menor intensidade. Isso significa dizer que todos nós possuímos um potencial latente de aprendizado que só vai se manifestar a partir do momento em que ele for identificado, trabalhado e potencializado.

Partindo da premissa de uma educação que alcance a todos, entendemos que adotar os princípios das Inteligências Múltiplas como fundamento para o desenvolvimento do trabalho escolar numa perspectiva inclusiva, poderá elevar o seu potencial e garantir o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

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

GLAT, Rosana. (Organização). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 7Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo, Summus, 2015.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2006.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da e Nista-Piccolo, Vilma Leni. **Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas**: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. Revista Portuguesa de Educação, 2010, 23(2), p. 191-211.

SÍNTOMAS DEL DOCENTE DE AULA REGULAR FRENTE A EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA

Yudi Esmeralda Pardo⁷

Introdução

El presente escrito pretende exponer los avances las reformas educativas que contemplan la inclusión, teniendo en cuenta los documentos oficiales que sustentan las reformas, al igual que hacer una lectura frente a la educación inclusiva en Colombia, sus inicios, su trayectoria y sus retos. Es importante tener presente que la inclusión en Colombia ha sido una reforma política educativa que desde hace pocos años se ha ido implementando en nuestra sociedad, no obstante, ese camino ha permitido reflexionar ese transitar y generar nuevas propuestas.

Pensar en una educación inclusiva, es pensar en el ingreso y permanencia de todos los niños, niñas y adolescentes, en el sistema educativo, con las condiciones necesarias donde se pueda brindar el sostenimiento de todos estudiantes en las diferentes instituciones educativas con las garantías que ello implica. En este sentido Colombia ha iniciado por generar reformas educativas con la finalidad de acercarse más a una educación de inclusión, sin embargo existen realidades que vivencian diferentes poblaciones especialmente aquellas que se encuentran en situación de pobreza y que son excluidas socialmente.

Colombia por un camino de inclusión

Colombia es un país con grandes brechas en relación a la igualdad de oportunidades como de derechos, reflejando exclusión social, pobreza y relaciones de poder, como resultado de un sistema capitalista. Es por ello que surge la necesidad de replantear desde la educación nuevos enfoques y conceptos que permitan dar respuesta y abrir discusiones frente a las necesidades que emergen en la sociedad.

7 Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente. E-mail: pardoyudi@gmail

El sistema educativo en Colombia frente a la inclusión, ha planteado reformas que han brindado una mayor cobertura a poblaciones que en épocas atrás fueron excluidas, por encontrarse en situaciones de pobreza o aquellos que se encontraban en situación de discapacidad. En este sentido, Colombia hacia finales del siglo XX y lo que se lleva de este, comienza a fomentar las políticas educativas trazadas para lograr una educación inclusiva, sin embargo aún existe un gran número de personas en situación de discapacidad que se encuentran fuera del sistema educativo en Colombia (YARZA, 2010).

En relación a lo anterior, resulta pertinente mencionar algunas reformas que Colombia planteó con el objetivo de una educación de inclusión, una educación para todos, entre ellas se encuentran: el Conpes social, Política Pública Nacional de Discapacidad en el año 2004; la Ley 982 de 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordo ciegas y se dictan otras disposiciones; el Decreto 2086 de 1996, el cual establece que toda institución educativa debe tener un Proyecto Educativo Institucional (PEI) donde se incluye las orientaciones para los estudiantes con necesidades educativas y garantizar su adecuada atención, contando con los apoyos especializados, determinado en el decreto; los lineamientos para la atención a poblaciones vulnerables en el año 2005⁸, propuesta educativa para todos todas, con una educación desde la diversidad, la tolerancia y con el objetivo de llegar a aquellas poblaciones de minorías que eran excluidas del sistema educativo.

Reflexiones hacia nuevas posibilidades

Si bien se reconoce el desarrollo de políticas de inclusión, es importante resaltar que uno de los principales actores que está inmerso en el proceso, son los docentes, donde se ha evidenciado diferentes realidades cotidianas en relación a sus prácticas, reconociendo profesores con actitudes reflexivas, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje, las singularidades de cada estudiante, el reconocimiento del otro desde la diferencia y no como el diferente, con disposición de asumir nuevos retos haciendo de sus prácticas pedagógicas un espacio de aprendizaje mutuo, con la capacidad de ofertar diversas posibilidades en el proceso educativo de cada estudiante. No obstante, también se encuentran algunos profesores que se aíslan viendo la discapacidad desde la

8 El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), en el año 2005, hace referencia a la fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo estipulando unos lineamientos en el año 2005 donde especifica las poblaciones que entran bajo esta figura: i) Poblaciones étnicas; ii) Población con necesidades educativas especiales; iii) Población afectada por la violencia; iv) Niños, niñas y jóvenes trabajadores; v) Adolescentes en conflicto con la ley; vi) Niños, niñas y adolescentes en protección; vii) Jóvenes y adultos iletrados; viii) Habitantes de frontera y ix) Población rural dispersa,

deficiencia como el diferente, evidenciando falta de reconocimiento hacia ese otro, hacia su singularidad, realizando actos de discriminación y vulnerando el derecho y el principio de la educación (CALVO, 2009).

La anterior implica pensar a los docentes como sujetos sometidos a continuos cambios y exigencias, donde el Estado y la sociedad exigen la preparación y actitud, para afrontar desafíos que emergen en la cotidianidad y tener la capacidad para asumir dentro de su labor como educadores diferentes realidades. Sin embargo es importante replantear los compromisos y deberes del mismo Estado y la sociedad como parte fundamental en el proceso de la educación hacia los profesores en su función de maestros, pues de lo contrario el profesor queda desorientado para afrontar las diferentes realidades que emergen a partir de la exigencias y todo lo que implica el quehacer docente desde la educación inclusiva donde se puede tener estudiantes con diversas necesidades entre ellos, estudiantes sin límites de normas o aquellos con una postura de total de sumisión, los que aprenden rápidamente como los que se les dificulta el aprendizaje, los violentados por padres y/o cuidadores y aquellos que son rechazados de otras escuelas como lo menciona Voltini (2009), así también se evidencian los que presentan algún tipo de discapacidad, los de talentos excepcionales, población de diferentes culturas etc.

Por lo tanto surge la importancia de conocer las realidades del profesor y sus prácticas pedagógicas, las cuales reflejan su experiencia, cuando asume en las aulas estudiantes en situación de discapacidad. En este sentido, Suarez (2010), afirma que es a través de la experiencia que el sujeto profesor logra generar ese vínculo propio que relaciona la producción de conocimiento, la acción y la transformación de realidades sociales, involucrando aspectos éticos y políticos, en su compromiso pedagógico y social, que lo lleva a una constante flexibilidad y reconfiguración de su subjetividad.

Así mismo es relevante que los docentes inventen y reinventen el vínculo educativo donde se albergue la particularidad de cada estudiante, regulando el goce por la vía y el consentimiento de los estudiantes, sin embargo, se debe reconocer que éstos estudiante ya tienen unas marcas las cuales no se pueden borrar, pero si crear posibilidades de entretejer sus marcas en esa oferta (TIZIO, 2003).

En ese camino por la educación inclusiva Padilla 2011, hace referencia que si bien el Estado manifiesta y crea reformas que indican la normatividad para desplegar en las escuelas una educación inclusiva, se evidencia que existe la norma pero de igual manera se observan pocos dispositivos para poder desplegarla. Un ejemplo claro de ello son los niños, niñas y jóvenes que actualmente se encuentran en situación de discapacidad en las escuelas donde se evidencian aún acciones de exclusión, ante la dificultad de brindar

las garantías de permanencia y estrategias pedagógicas acordes a sus necesidades. Pues el derecho de la educación de los estudiantes en situación de discapacidad no debe solamente ubicarse en el tema de acceso al sistema educativo sino de brindar una educación de calidad y permanencia dónde la escuela requiere disponerse a sostener éstos estudiantes ejerciendo su pleno derecho a ser educados.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que las experiencias pedagógicas son únicas y singulares, no se pueden normativizar y confundir con las llamadas “innovaciones educativas o experiencias significativas” las cuales buscan replicarse en otros contextos teniendo en cuenta que en su momento y en un contexto propio fueron exitosas, lo cual no quiere decir que siempre sean aplicables de manera masivamente en contextos diferentes.

Para finalizar es importante tener en consideración la importancia de poder registrar y relatar las experiencias pedagógicas, ese saber plasmado a la práctica donde se responde a el deseo del estudiante, lo cual brindará al mismo docente y a otros, nuevas reflexiones y aportes frente a la diversidad de posibilidades de oferta educativa, para que el estudiante se pueda mantener en la escuela con el deseo de aprender y reconociéndose como un sujeto con posibilidades de responder al contexto que lo rodea. De esta manera se podrá hablar de una educación más orientada a una verdadera inclusión.

REFERENCIAS

CALVO, G. Inclusión y formación de maestros. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, n. 4, 2009.

PADILLA, A. Inclusión educativa de personas con discapacidad. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Revista Colombiana de Psiquiatría**, v. 40 2011

PARRA, C. Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. **Revista isees** no 8, 2010.

SUAREZ, S. **La selección médico pedagógica de los niños anormales y degenerados**. Bogotá, 1926.

TIZIO, H. La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntom. In TIZIO, H (Org.). **Reinventar el vínculo educativo**. Gedisa editorial. España, 2003

YARZA, A. Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, 2010.

EIXO TEMÁTICO 2:
Processos educativos para inclusão do
público-alvo da Educação Especial

A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO NA CIDADE DE BELO HORIZONTE-MG

*Naim Rodrigues de Araújo⁹
Regina Célia Passos Ribeiro de Campos¹⁰*

Introdução

Esta pesquisa buscou conhecer a real situação das crianças e adolescentes com deficiência nas Instituições de Acolhimento de Belo Horizonte e compreender as relações educacionais estabelecidas, bem como as possíveis necessidades de intervenção para potencializar o desenvolvimento educacional e a inclusão escolar e social desse grupo de pessoas.

Em relação ao ensino e aprendizado das crianças e adolescentes com deficiência em Instituições de acolhimento, foram encontrados poucos estudos, os quais são relatados nesta pesquisa. Além disso, os encontrados podem não representar a atual realidade desse grupo de pessoas, uma vez que foram produzidos a mais de 10 anos. Por conseguinte, essa pesquisa fez-se necessária, sobretudo por fornecer informações imprescindíveis sobre a situação educacional das crianças e jovens em acolhimentos institucionais no município de Belo Horizonte; tal análise permite avaliar a eficácia das políticas públicas inclusivas, além de vislumbrar expectativas de melhorias para o público alvo da pesquisa.

Referencial teórico

Até o final do século XX, a perspectiva era de que as deficiências, sejam elas motoras, intelectuais ou outras, ainda se constituíssem como dificuldades individuais de aprendizado e socialização, ou seja, a sociedade não tinha de

9 Mestrando do PPGE – FAE/UFMG. E-mail: naimra2@yahoo.com.br

10 GEINE/ UFMG, FAE/DECAE. E-mail: reginacampos2000@yahoo.com.br

maneira direta nenhuma influência no problema, cabendo apenas ao sujeito a responsabilização por sua performance e resultados, com isso, pouco se creditava as dificuldades de integração dessas crianças à falta de preocupação social em criar mecanismos de integração.

Assim como as concepções sociais acerca das deficiências mudaram com o passar dos anos, as Instituições de Acolhimento também sofreram mudanças, deixando de serem consideradas “depósitos de pessoas” e compreendendo a função social de oferecer oportunidades aos que de alguma forma foram privados do convívio social.

O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) publicou uma pesquisa em 2004 referente às crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional no Brasil. Na ocasião foram pesquisadas 626 Instituições, sendo que 589 ofereciam programa de abrigo para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social (IPEA, 2004). De fato, ao analisar os dados do IPEA, Ricardo (2011) corrobora com a ideia de Rizzini e Rizzini (2004), quando afirma que:

Estes dados nos remonta ao fato de que a determinação do Estatuto da Criança e do Adolescente que prevê o caráter excepcional e provisório da medida de abrigamento não vem sendo cumprida. Aproximadamente 20% da população abrigada permanece em abrigos há mais de 06 anos não tendo seu direito à convivência familiar e comunitária garantido seja por reintegração à família de origem ou por colocação em família substituta como determina o ECA (RICARDO, 2011, p. 75).

Objetivo

Compreender a situação educacional das crianças e adolescentes com deficiência, de 0 a 17 anos, que vivem em Instituições de acolhimento no município de Belo Horizonte-MG.

Metodologia

Adotou-se uma perspectiva de pesquisa quantitativa. O método de pesquisa Survey foi utilizado por considerar que o mesmo apresenta as características que mais se aproximam dos objetivos propostos. Além das questões contidas nos questionários, nós abrimos um campo para observações, com isso os responsáveis pelas crianças e adolescentes puderam falar sobre assuntos que não estavam contidos nos questionários, o que ampliou o leque de discussões.

Foram encontradas 48 (quarenta e oito) Instituições de Acolhimento. Destas, 24 (vinte e quatro) afirmaram não ter crianças ou adolescentes com deficiência acolhidos. 11 (onze) Instituições não aceitaram participar da pesquisa. Foram 13 (treze) Instituições que afirmaram ter pelo menos uma criança ou adolescente com deficiência, sendo que 2 (duas) não quiseram participar da pesquisa. O instrumento – questionário – continha duas partes, ambas foram respondidas pelos respectivos responsáveis pelas crianças e adolescentes. A primeira corresponde a perguntas específicas sobre cada jovem com deficiência acolhido, totalizando 35 (trinta e cinco) questionários respondidos; a segunda continha questões específicas sobre a Instituição de Acolhimento, totalizando 11 (onze) questionários aplicados.

Resultados

Constatou-se que a participação dos terapeutas ocupacionais contribui para o desenvolvimento educacional dos jovens com deficiência, e quando este trabalho é realizado de forma conjunta com um professor, o resultado tende a ser ainda melhor. A participação de um profissional atuando no reforço escolar, no contra turno, tem se mostrado eficaz ao desenvolvimento educacional dos jovens com deficiência. Deste modo, o ideal seria que todas as Instituições tivessem um professor atuando no contra turno para potencializar o aprendizado dos jovens com deficiência.

Verificou-se, nas Instituições pesquisadas, que existem mais jovens com deficiência com irmãos acolhidos em outras Instituições do que na mesma. Tal ruptura do convívio entre os irmãos pode dificultar o processo de aprendizagem destes jovens, pois os estudos demonstram que a manutenção dos vínculos familiares é benéfica ao desenvolvimento das crianças e adolescentes abrigadas. Assim, é preciso repensar a atual organização que privilegia os vínculos entre jovens de idades semelhantes em detrimento do convívio entre irmãos.

Em relação a defasagem escolar, constatou-se que a maioria dos jovens com deficiência matriculados em escolas regulares não a possuem, sobretudo pelo fato de as escolas regulares não reterem os alunos, transferindo-os de série mesmo que não tenham compreendido os conceitos propostos. Tal prática não é apropriada, pois cabe à escola fornecer condições favoráveis ao desenvolvimento destes jovens. Nesse sentido o AEE se configura como uma boa opção para o contra turno, entretanto, constatamos que apenas uma pequena parcela dos jovens investigados participa do AEE, pois algumas escolas não oferecem o atendimento. Ressalta-se, portanto, a necessidade de maior investimento das escolas para atender às necessidades das crianças e adolescentes com deficiência.

Em relação aos alunos que apresentam defasagem escolar, constatou-se que, entre os jovens investigados, os motivos estão mais relacionados com as dificuldades para matrícula ou infrequência do que propriamente com a dificuldade de assimilação de conteúdos. A EJA representa uma boa opção para os jovens com defasagem escolar, pois a matrícula em classes regulares pode trazer constrangimento para os jovens ao terem que conviver com crianças mais novas, o que pode acarretar prejuízo ao processo educacional. Além de evitar constrangimentos para os jovens, a EJA possibilita que em um intervalo de tempo inferior ao proposto nas escolas regulares os jovens possam obter igual nível escolar com o objetivo de minimizar os prejuízos causados pela defasagem escolar.

Considerações finais

Destaca-se que o processo de inclusão escolar se mostra importante, sobretudo por minimizar os preconceitos que historicamente as pessoas com deficiência sofrem, além de garantir que elas possam estudar e posteriormente ingressar no mercado de trabalho, entretanto, essa pesquisa revelou que quase metade dos jovens investigados já sofreram Bullying na escola, o que reforça a necessidade diuturna de angariar esforços para extirpar tais práticas preconceituosas e segregadoras, bem como garantir que a inclusão escolar e social não seja convergida para práticas de integração escolar e social.

Espera-se, com essa pesquisa, contribuir, mesmo que de maneira indireta para o processo inclusivo. Conhecer a real situação educacional das crianças e adolescentes com deficiência já é uma necessidade emergente da nossa sociedade. Quando restringimos o público alvo, ao falarmos em crianças e adolescentes acolhidos, percebemos que poucos estudos foram feitos, e os existentes ocorreram no passado. Deste modo, uma atualização nas informações disponíveis pode favorecer a tomada de decisões para melhorar o processo inclusivo, tanto em termos políticos quanto sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n.º 8069** de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 set. 2016.

IPEA. **Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da rede sac**. Brasília, 2004.

RICARDO, J. S. **O Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes com Deficiência em face ao Direito à Convivência Familiar e Comunitária: Uma Análise do Contexto do Município do Rio de Janeiro**. 2011. p. 109. (Dissertação de Mestrado em Serviços Sociais) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2011.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. **A Institucionalização de Crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Ed. PUC-Rio, 2004. 96p.

PONTOS E CONTRAPONTO: a proposta de avaliação escolar de alunos com altas habilidades e superdotação

*Erlaine Aparecida de Oliveira Xavier Nascimento¹¹
Ana Carolina Machado Ferrari¹²*

Introdução

Este trabalho se propõe a abordar as formas de avaliação no que diz respeito ao processo e não a aferição seja dos conhecimentos ou de quaisquer outros processos de desenvolvimento e aprendizagem referentes aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), entendendo-se que o principal papel da avaliação seja o de contribuir para a melhoria da resposta educativa das escolas.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, carta magna deste país datada de 1988, está fundamentado, no artigo 5º, a igualdade de todos perante a lei sem distinção de qualquer natureza e, no artigo 205, a Educação como direito de todos os brasileiros, natos ou naturalizados (BRASIL, 1988). Todavia, somente seis anos após sua promulgação, em 1994, na elaboração da Política Nacional de Educação Especial, em atendimento aos anseios de um movimento mundial pela educação inclusiva, é que foi reconhecido o direito ficando garantido o acesso à educação para as pessoas definidas a época, como “Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, dentre as quais figuravam as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD).

Fundamentação teórica

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também àqueles que apresentam elevada criatividade,

11 Centro Universitário UNA, Minas Gerais. E-mail: erlainea3@gmail.com

12 Centro Universitário UNA, Minas Gerais. E-mail: carolferrari2000@yahoo.com.br

grande envolvimento na aprendizagem, realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

De acordo com Renzulli (1994), estudioso americano, as altas habilidades podem ser melhor entendidas com o auxílio de duas perspectivas distintas: a primeira é da superdotação acadêmica, que propõe a realização de testes específicos para avaliar as capacidades dos envolvidos, utilizando-se de um Quociente de Inteligência (QI) para classificá-los quanto ao seu conhecimento e capacidade de aprendizagem de conteúdo. A segunda perspectiva é a da superdotação produtivo-criativa que consiste na descrição de aspectos da atividade humana relacionados à criatividade, originalidade. Renzulli se utiliza da Teoria dos Três Anéis, descrita em sua obra *A Concepção dos Três Anéis* (1988, p. 20), para evidenciar a compreensão de que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”.

Este conceito delimita o comportamento superdotado como habilidade acima da média, criatividade e motivação. A habilidade acima da média será observada quando ao se avaliar vários indivíduos com os mesmos recursos externos (recursos socioambientais) verificam-se resultados visivelmente superiores aos demais, ou seja, habilidades mentais, no domínio verbo-linguístico superior ao da idade, na aptidão matemática, na facilidade de manipulação de instrumentos musicais, dentre outras características. A motivação quando percebido um envolvimento profundo ou sobre uma atividade específica. E a criatividade como a capacidade de elaborar, inovar, fazer algo diferente e totalmente novo.

Em sua maioria, os professores utilizam como padrão de medida a quantidade de “acertos” de questão sobre um determinado conteúdo, com limite de possibilidades restrito, atribuindo para cada acerto um número de pontos. Essa conduta afere a aprendizagem do educando a partir da quantidade de respostas corretas e não pela quantidade de conhecimento adquirido realmente.

Luckesi (1990), também, defende que a avaliação do aproveitamento escolar manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reenaminhamento da ação, possibilitando consequências na direção da construção, dos resultados que se deseja. Portanto, classifica o aluno como inferior, médio e superior.

Hoffman (1992) entende avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando-o para um saber enriquecido.

Avaliação é um termo amplo que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo específico de uma pessoa, um fenômeno, uma situação,

um meio, um processo, atribuindo-lhe valor. Já a aferição é a ação de confrontar, comparar dados, medidas, a partir de um padrão oficial, por exemplo, as habilidades e competências.

Objetivos

O objetivo desse trabalho foi abordar as formas de avaliação no que diz respeito ao processo e não a aferição, seja dos conhecimentos ou de quaisquer outros processos de desenvolvimento e aprendizagem referentes aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, entendendo-se que o principal papel da avaliação seja o de contribuir para a melhoria da resposta educativa das escolas..

Metodologia

A investigação se baseou em análise documental e discussão de dados obtidos por meio de literatura específica sobre os temas: Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Avaliação Escolar.

Esses dados foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos e publicações na área de Educação e Educação Especial; busca de informações em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), manuais da Secretaria de Educação Especial (SEESP); além de legislações brasileiras, dentre outros.

Resultados

A partir da pesquisa realizada, observou-se que o número de literaturas sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e formas de avaliação do aprendizado destes indivíduos é escassa. Após realizarmos o levantamento e análise das políticas públicas existentes no país, relativas ao atendimento educacional especializado, principalmente voltado para pessoas com altas habilidades, identificamos que todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) têm o direito a frequentar a sala de aula.

Ademais, com os dados e a literatura disponível sobre o assunto, não foi possível contabilizar nem definir com exatidão onde estão e quantas são as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, no país.

O termo aferir conhecimentos é sinônimo de averiguar o saber. Todavia, com o que se tem disponível nas quase 3100 literaturas disponibilizadas no

sistema SCIELO sobre Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), não foi possível realizar um estudo sobre a diferença de aferir e avaliar conhecimentos nestes indivíduos a não ser pelo método tradicional.

Segundo dados do MEC, entre os anos de 2007 e 2014, as matrículas de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em escolas regulares subiram de 306.136 para 698.768 (aumento de 118%). Em 2014, 78,8% desses estudantes matriculados na Educação Básica estavam estudando em salas comuns, sinalizando um rompimento com o histórico de exclusão. (Censo, 2015).

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, observou-se que o número de literaturas sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e formas de avaliação do aprendizado destes indivíduos é escassa.

Embora as políticas públicas existentes no país, relativas ao atendimento educacional especializado, principalmente voltado para pessoas com altas habilidades, garantam aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) o direito a frequentar a sala de aula, as escolas ainda não promovem uma educação inclusiva, respeitando a diversidade de seus alunos.

Compreender como avaliar o desenvolvimento de seus alunos, nesse caso, os com altas habilidades e super dotação, é um dos princípios inclusivos educacional. Cabe à escola não apenas compreender, mas sim adaptar seu processo avaliativo. Foi possível perceber que a temática avaliação para pessoas com altas habilidades e superdotação ainda requer investigações e aprofundamentos.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação – mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 41. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

LUCKESI, C. Cipriano. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? A Construção do professor de ensino e a avaliação. **Ideias**, n. 8, p. 71-80. São Paulo: FDE, 1990.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 27, n. 1, jan./abr. 2004. p. 75-134

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS CEGOS

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão¹³

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo entre 2014 e 2017. A pesquisa teve como foco o ensino de História no contexto da inclusão escolar, compreendendo o processo de Educação Inclusiva após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece, entre outras coisas, a educação para alunos com deficiência em escolas da rede regular de ensino com a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados foram coletados no município de São Paulo em 2016 dentro de escolas que atendiam alunos cegos em salas comuns, mesmo ano em que foi decretada a Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Fundamentação teórica

A pesquisa teve como base teóricos que se alinham às áreas de Educação Especial e que se voltam especificamente para a questão da deficiência visual, tais como: Amiralian (1997), Ballester-Alvarez (2002), Lowenfeld (1971), Masini (1994; 2013), Profeta (2007), Reily (2004), Snyder (2007) e Soler (1999). Também foram consultados autores da área de História, Educação e Ensino de História, como: Bittencourt (1993; 1998; 2001; 2004; 2011), Burke (2004), Calazans (2014), Cerri (2010), Moreira e Câmara (2010) e Siman (2004). Por fim, trabalhou-se com Brun (1991) e Merleau-Ponty (1999), no sentido de refletir sobre propostas de ensino baseadas na fenomenologia, que considerem a percepção do aluno com deficiência visual, sua forma única de interação com o ambiente e as possibilidades de atuação educacional pela consideração do sujeito como corpo no mundo.

13 Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, SP, CAPES. E-mail: gabriel.bertozzi@gmail.com

Objetivos

O objetivo deste trabalho foi analisar as práticas pedagógicas de professores de História da educação básica, quando estes possuíam alunos cegos em sala de aula.

Metodologia

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com base em observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com os professores de História e do Atendimento Educacional Especializado que lecionam para alunos cegos do 7º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede pública municipal de São Paulo. Houve também uma intervenção pedagógica inclusiva, em parceria com os professores de História, que envolveu o uso e a análise de uma imagem como fonte documental e recurso didático para a disciplina. Os dados coletados foram analisados seguindo o referencial teórico de Bardin (2009).

Resultados

A partir de um mapeamento prévio, foram escolhidas três escolas das zonas oeste e sul de São Paulo, com seis sujeitos participantes: dois alunos cegos congênitos, dois professores de História e dois professores de AEE. Como alguns dos resultados da pesquisa de campo, percebeu-se: a forte presença da oralidade no ensino de História, considerada pelos professores como prática acessível dos conteúdos trabalhados; a falta do livro didático em formato acessível (Braille ou Dayse); poucas práticas pedagógicas da disciplina de História que considerassem as necessidades do aluno com deficiência visual; poucas descrições das imagens e, quando feitas, sem um rigor metodológico; a presença de materiais acessíveis aos alunos com deficiência visual nas escolas, tais como globos e mapas cartográficos táteis, apesar da não verificação do seu uso; e a pouca relação de trabalho colaborativo entre os professores de História e do Atendimento Educacional Especializado.

Por fim, foi desenvolvida nas escolas-campo uma proposta de intervenção pedagógica com o intuito de realizar a análise de duas imagens iconográficas, considerando seu potencial como documentação histórica, a fim de que essas informações visuais fossem acessíveis aos alunos com deficiência visual. A experiência contou com atividades de percepção de objetos presentes nas telas; de conceituação desses objetos; descrição da iconografia trabalhada, de

acordo com as metodologias de audiodescrição (SNYDER, 2007); contextualização histórica das imagens; debates sobre o assunto; e uma atividade escrita (em tinta e braille), entregue ao final pelos alunos sobre o tema trabalhado.

Considerações finais

Identificou-se uma necessidade de alfabetização ou letramento visual para alunos com e sem deficiência visual, prática pouco explorada no ambiente escolar e no ensino de História. Percebeu-se também a necessidade do uso de novas tecnologias, metodologias de ensino e do trabalho colaborativo entre professor de História e do AEE, para tornar os diversos conteúdos da disciplina acessíveis aos alunos cegos ou com baixa visão. Procurou-se, por fim, refletir e apontar possibilidades de ensino de História pautadas em uma abordagem multissensorial e fundamentadas na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), considerando o trabalho com o corpo e o empoderamento do público-alvo da Educação Especial por meio do ensino de História, permitindo ao aluno com deficiência visual uma inclusão mais consistente no sistema educacional.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M.. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BALLESTERO-ALVAREZ, J. A. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. 2003. 121 p.. Dissertação de Mestrado apresentada à ECA, USP – São Paulo.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BRUN, Jean. **A mão e o espírito**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: História e Imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CALAZANS, Antônia Terra de. História na escola: o presente questiona o passado. In: **Prêmio Educador Nota 10**, 2014.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. In: **Revista de História Regional**. 15 (2), Ponta Grossa, PR: UEPG, Inverno, 2010. p. 264-278.

LOWENFELD, B. **Our blind children**: growing and learning with them. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1971.

MASINI, Elcie A. F. S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O Papel dos Mediadores Culturais e da Ação Mediadora do Professor no Processo de Construção do Conhecimento Histórico pelos Alunos. In: ZARTH, Paulo A. et al. (Orgs.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.

SNYDER, Joel. Audio Description: The Visual Made Verbal. In: **The International Journal of the Arts in Society**, v. 2, 2007.

SOLER, M. A. **Didáctica multissensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

A CRIANÇA E A DIFERENÇA: uma aproximação entre atendimento educacional especializado e escola comum

Martha Célia Vilaça Goyatá¹⁴

Introdução

As relações entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Escola comum e as políticas de reforma educacional têm sido alvo de debates que vêm se ampliando ao longo dos anos num espaço de lutas e conquistas. As políticas públicas na perspectiva da Inclusão para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) vêm sendo construídas no Brasil nas últimas cinco décadas, com a intenção de garantir-lhes o direito à escolarização (BRASIL, 1994, 2007). Elas supõem um novo olhar para as diferenças, não apenas no sentido de combater atitudes discriminatórias em relação às pessoas em situações de deficiência, mas também às demais diversidades, como questões étnico-raciais, conflitos econômicos e de classes sociais (UNESCO, 1994). Se o trabalho com a inclusão visa fazer coexistirem os diferentes, em que sentido os processos sociais da Escola inclusiva poderiam construir também um novo olhar sobre as singularidades das crianças? Que sentido teria, para os alunos com NEE a ocupação de determinados espaços escolares como salas de recursos e a sala de aula comum? Vale salientar que, o AEE visa desenvolver recursos pedagógicos para lidar com alunos matriculados nas escolas comuns, mas que, dadas suas particularidades – deficiências ou dificuldades de aprendizagem necessitam de estratégias e ações pedagógicas diferenciadas, dentre elas, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e do professor de apoio. Este trabalho é o resultado de pesquisa realizada com crianças e adolescentes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades, matriculados na Escola comum e no Atendimento Educacional Especializado da rede estadual de ensino de Belo Horizonte. Discute o direito à ocupação dos espaços educacionais inclusivos segundo a legislação, dialogando com Mantoan (1998); Mendes (2006) e Bastos (2003) dentre outros, apontando alguns avanços e retrocessos. Ao se dar voz aos alunos nesse estudo, encontramos elementos decisivos para

caracterizar os efeitos subjetivos da inclusão, a partir de dados obtidos por meio do desenho e da narrativa dos mesmos.

Fundamentação teórica

A pesquisa abarcou não somente discursos conceituais sobre a noção de inclusão, mas também as concepções dos alunos considerados incluídos a respeito de sua própria situação de deficiência. Passando pelos estudos sobre Educação Especial no Brasil e pelos movimentos de Normalização e Integração o estudo enfatizou, no âmbito educacional, o conceito de diferença instituído ao longo das últimas décadas, explícito ou implicitamente nesse percurso, por efeito das políticas educacionais ligadas ao movimento mundial de respeito às diferenças. Nesse universo procurou-se localizar os modelos de subjetivação da diferença em quatro vertentes: (a) a diferença como condição constituinte do sujeito a partir da abordagem psicanalítica (Kupfer, 2001); (b) a diferença como condição a ser superada, a partir dos saberes e práticas de Ensino especial passando pela obra de Helena Antipoff (2009); (c) a diferença como construção social e política problematizando o conceito de deficiência na vertente biomédica e social; (Diniz, 2007); (d) a diferença interpelando a cultura escolar, a partir das políticas públicas de inclusão (1994; 2007).

Objetivos

O objetivo da pesquisa foi: analisar o significado que tinha para os alunos com necessidades educacionais especiais frequentar o atendimento educacional especializado e a Escola comum. Para tanto, identificar significações atribuídas por eles às salas de recursos e as salas comuns presentes nos desenhos e nas narrativas, para em seguida, analisar os elementos que caracterizavam o sentido dado por cada um deles a esses espaços educacionais.

Metodologia

Baseou-se no referencial teórico da Psicanálise que considera o sujeito capaz de dizer algo sobre sua experiência, utilizando-se de metodologia na vertente qualitativa e exploratória, o que permitiu abarcar a amplitude na identificação, análise, descrição e compreensão da subjetivação no espaço escolar, por meio da entrevista narrativa, que leva em conta como cada sujeito

experimenta a realidade pesquisada o que dificilmente se conseguiria com perguntas e respostas (FLICK, 2004). Os sujeitos da pesquisa foram trinta e um alunos de uma escola especial da rede pública estadual com faixa etária entre sete e dezoito anos, residentes em Belo Horizonte, matriculados no ensino fundamental da Escola comum e no ensino complementar da sala de recursos, nomeados com deficiência TGD e altas habilidades (superdotação) (OMS, 2003; BRASIL, 2007). Em um primeiro momento, pediu-se ao entrevistado para fazer um desenho como pergunta geradora, sobre ele na sala de recursos e outro sobre ele na sala comum. Em seguida, que apresentasse em forma de narrativa uma história sobre o desenho. No terceiro e último momento, foram propostas perguntas ao entrevistado no sentido de propiciar o esclarecimento da síntese. Esse recurso foi utilizado como uma adaptação, ao caso das crianças e adolescentes, permitindo ao pesquisador abordar as questões de modo mais abrangente, obtendo informações sobre experiências subjetivas que ele dificilmente conseguiria com o esquema de perguntas e respostas na medida em que o entrevistado é informante de sua própria história (FLICK, 2004).

Resultados

Desenhos e narrativas dos sujeitos da pesquisa

1. Linha de continuidade entre sala de recursos e sala comum

Sujeito 7: “Tudo foi mudando e mudando... eu fui aprendendo várias coisas que eu não sabia. [...] a professora deixava eu ouvir o rádio que eu queria ouvir e depois direto para a atividade”... (Sala de Recursos) “Aí eu fui aprendendo, aprendendo, aprendendo, aí de repente eu desenvolvi né porque eu não desenvolvia mas aí de repente eu fiquei animada e aprendi muitas coisas. acho que eu vou aprender muito porque é importante a gente aprender [...] passar de ano” (Sala Comum).



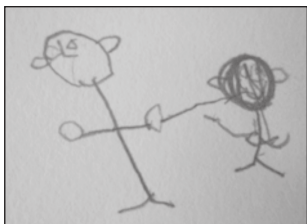
Sujeito 15:

“Eu na sala comum eu faço tudo e também eu vou bem com as professoras e quando elas mandam eu fazer um trabalho eu faço e eu coloquei na sala de recurso e to estudando aí eu fui lá e fiz desenho e escrevi sala de recurso e sala comum e escrevi o meu nome, e fiz meu desenho e pronto.”



“Eu na sala de recurso, eu bem desenhando e tava na sala de repete chegou a notícia pra mim que era pra eu vir e fazer continha de vezes e mais e caça palavras e coloca no quadradinho.”

2. Linha de continuidade entre escola e comunidade



Sujeito 31: No quadro estava escrito “leitura”, que a professora escreveu. Não lembra o nome dela. Todo mundo escrevendo, queria dar um soco na cara dele e depois deu na barriga.

[...] Zé, esse grandaço foi mexer com meu irmão e ele tá todo machucado e chamou um tal de Carlão e veio arrastando ele desde lá de cima e deu uma machadada e falou: ‘não mexe com ele, não!’ E ele ficou sangrando e o cara de moto caçou ele.



O Sujeito 1 “Aqui é o cabelo vermelho porque lá onde eu moro todo mundo tá pintando o cabelo... e eu pinteí o meu, mas não apareceu muito e coloquei uma camisa do exército e um colete a prova de balas... porque lá onde eu moro é favela. A calça é de militar. Venho vestido assim pra escola, com essa roupa a prova de bala. [...] Na escola, quando eu chego eu vou ali no botequinho comprar uma bala e de *lá* do botequinho eu venho pra *cá*”.

3. Descontinuidade entre o desenho sobre a sala de recursos e a sala comum

Sala de Recursos



“É uma bola. Eu! Não quero conversar”

Sala comum



“Bola também”.

Considerações finais

Os desenhos e narrativas das crianças e adolescentes exteriorizaram elementos cognitivos e afetivos de uma linguagem própria carregados de significação subjetiva e social “Deficiência” não foi característica definidora do discurso sobre inclusão na visão dos alunos, se considerarmos as atividades pedagógicas em curso nos dois espaços educacionais apontada por eles, como continuidade do processo de construção do conhecimento. A diferença apagada pela linha de continuidade da aprendizagem entre os dois espaços educacionais favoreceu o exercício do acolhimento das dificuldades. As vertentes da inteligência e da cognição como dados entrelaçados à noção de sujeito permitiu que os alunos deixem suas marcas sobre o exercício de aprender, com toda a complexidade que lhe é inerente. Todos os alunos demonstraram implicados em seu processo educativo, ao fazerem os dois desenhos, sendo que a maioria se incluiu neles, demonstrando grande envolvimento no processo de aprendizagem, inclusive aqueles com TGD, cujas narrativas apontaram peculiaridades em sua constituição subjetiva por meio do desenho, considerando aqueles que não falam, como no caso dos autistas. Conclui-se que foi possível apreender os posicionamentos subjetivos dos alunos ao associarem o conhecimento adquirido na escola a muito do que lhes acontece na vida. Por um lado, isso significa ampliar os recursos desses sujeitos para lidar com os conhecimentos trabalhados na escola, posto que, muitas vezes eles não correspondem à exigência curricular oficial. Por outro lado, os movimentos de inclusão devem levar em conta as questões que surgem como dificuldades de aprendizagem e também outras questões, que muitas vezes, encontram-se associadas ao meio social, familiar e cultural, trazendo impasses para sua vida escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. B. **Inclusão Escolar**: um trabalho com professores a partir de Operadores da Psicanálise. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007.

COPHA, **Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff**. Ibirité: março de 2009.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência**. Revisores: MUNHOS, Ana Terra Meya; BESSANA, Dida. Data de digitalização: 2010. Data de publicação: 200

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 10-117

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro. Psicanálise e educação**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Educação Escolar de Deficientes Mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Sept. 1998.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**: acesso e qualidade. Brasília: Corde, 1994.

EIXO TEMÁTICO 3:
Serviços e estratégias de apoio
à Educação Inclusiva

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: impasses no espaço da escola inclusiva

Rita de Cássia Costa Teixeira¹⁵

Introdução

Sexualidade e deficiência são conceitos que sofreram muitas transformações ao longo da história da humanidade e essas transformações se refletiram nos valores, nos comportamentos, na linguagem e nas relações sociais. O interesse pelo estudo da sexualidade da pessoa com deficiência surgiu no ano de 2004, a partir do depoimento de uma adolescente com síndrome de Down, cadeirante. Sua dificuldade no uso das palavras não dificultou a expressão de seu sentimento:

As pessoas não me enxergam. Elas enxergam minha cadeira, mas não me enxergam [...] o pior que já aconteceu comigo foi que me apaixonei. Falei para minha mãe e ela disse que isso não era para mim, que eu não sabia o que estava falando [...] olhem para mim, por favor. Eu sou uma pessoa inteira, estou amando, mas eu nunca vou poder ser amada... namorar. Gente, eu sou uma mulher e tenho desejos (Arquivo pessoal, 2004).

Seu depoimento causou em mim grande desconforto, pois me dei conta de que nunca havia pensado na sexualidade da pessoa com deficiência. Após algumas leituras sobre tal assunto, observei que abordar questões referentes à sexualidade no espaço da escola inclusiva pode gerar mal-estar nos professores, por isso escolhi investigar essa temática no Mestrado em Educação realizado na Universidade do Estado de Minas Gerais, em 2009.

Fundamentação Teórica

Para falar sobre sexualidade humana, é necessário considerar diversos fatores, entre eles o imaginário social gerado pelos traumas, pelos medos e pelo silêncio imposto pela repressão sexual ao longo da história; a concepção

de sexualidade marcada pela genitalidade; o fato de a sexualidade de determinado grupo ser compreendida como um problema social e mal-estar gerado nas pessoas ao abordar tal questão. Os estudos de Freud (1905), Foucault (1988) e Giami (2004) foram os principais suportes teóricos utilizados para discutir a sexualidade.

O estudo de Freud (1905) revela que faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado de puberdade. Esse equívoco contribui com nossa ignorância sobre as condições básicas da vida sexual nos levando a crer que a pulsão sexual na infância é um processo excepcional, uma curiosidade anormal ou um episódio de depravação precoce.

Freud foi o primeiro a apontar que aquilo que chamamos de fase adulta da sexualidade humana é, na verdade, o resultado de configurações parciais das relações afetivo-sexual vividas desde a infância. Assim, a construção da sexualidade está intimamente ligada à construção da subjetividade e, ao mesmo tempo, à construção da posição do sujeito em relação ao outro. A presença do outro que interpreta as experiências autoeróticas é um dos elementos decisivos para compreendermos a sexualidade no contexto escolar. Para Freud,

O comportamento das crianças na escola, que propõe aos professores um número bastante grande de enigmas, merece, em geral, ser relacionado com o desabrochar de sua sexualidade. O efeito sexual excitante de muitos afetos que em si são desprazerosos, tais como a angústia, o medo ou o horror, conserva-se num grande número de seres humanos por toda a vida, e sem dúvida explica por que tantas pessoas correm atrás da oportunidade de vivenciar tais sensações, desde que haja apenas certas circunstâncias secundárias (a pertença a um grupo imaginário, à leitura ou ao teatro) para atenuar a gravidade da sensação desprazerosa (FREUD, 1905, p. 81).

A distinção freudiana entre sexualidade como vivência sexual no sentido genital e sexualidade como experiência ampla da afetividade, que denominamos de erotismo, é importante quando queremos compreender a concepção presente nos discursos dos professores sobre a sexualidade no espaço escolar, inclusive a sexualidade dos alunos com deficiência intelectual.

Tais discursos, de acordo com Foucault (1988) se pretendem liberadores da sexualidade, mas estão permeados por mecanismos sutis de normatização e controle, pois neles o sexo torna-se objeto de saber por meio de dispositivos de poder e por mecanismos repressivos:

Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos,

saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo para alguma região obscura e inacessível, mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer (FOUCAULT, 1988, p. 70).

Para Foucault (1988), essa exposição funciona como uma técnica de controle sobre essa sexualidade que não passa mais pelo seu silenciamento, mas justamente pela sua confissão, pela incitação ao discurso sobre ela, pela sua visibilidade.

Giami (2004) constatou o mal-estar do educador ao tratar dessas questões e concluiu que ele se instala porque a sexualidade assume significados e produz impactos diferentes de acordo com o lugar e a situação. No contexto da escola inclusiva, esse assunto pode ser entendido como algo que deve ser evitado ou, ainda, como um problema sem solução que causa constrangimentos. Nas palavras desse autor,

as reticências do educador ao abordar esses assuntos estavam fundadas sobre a fantasia de se ver exposto. Falar da sexualidade do outro é vivido como falar da própria sexualidade. É compreensível que dentro de situações profissionais complexas os educadores busquem se proteger (GIAMI, 2004, p. 17).

Assim, a dificuldade para falar da sexualidade, em particular da sexualidade da pessoa com deficiência, reside no fato de que não há como falar da sexualidade do outro de forma objetiva. Falar sobre sexualidade, mesmo em se tratando de uma proposta de educação pode ser, em alguma medida, uma forma de interação sexual vivida no plano do simbólico ou do verbal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam que as manifestações mais frequentes da sexualidade infantil acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas, nas piadas e músicas com letras que se referem ao sexo, nas perguntas ou, ainda, na imitação de gestos e atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta. Considera que essas manifestações ocorrem também no âmbito escolar e que a intervenção do professor, nessas situações, deve apontar a inadequação de determinados comportamento às normas do convívio escolar (BRASIL, 1997, p. 300). Dessa forma, a proposta de educação sexual cumpre seu papel regulador, em detrimento da compreensão de todos os aspectos que abarcam a sexualidade humana, sobretudo seu aspecto constitutivo do sujeito.

Objetivos

Neste estudo, elegemos como objetivos: observar as atitudes de intervenção dos educadores em situações de vivência da sexualidade dos alunos com deficiência; compreender como ocorrem as práticas educativas de educadores colocados em contato direto com esses alunos; analisar suas concepções, mitos e conceitos frente à sexualidade desses alunos.

Metodologia

Propusemos o tratamento de nosso objeto de estudo a partir da pesquisa qualitativa, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977) a fim de analisar as dimensões subjetivas e simbólicas da organização escolar sobre a sexualidade. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação livre do fazer docente. Participaram da pesquisa quinze professores do ensino fundamental, que lecionavam em turmas do 1º ao 9º ano. As unidades de registro foram organizadas por meio de temas, na medida em que eles apareceram na narrativa dos educadores e, em seguida, foi feita uma categorização dos conteúdos (elaboração das categorias de análise) presentes na narrativa, a partir de correspondência entre o sentido existente no conteúdo das narrativas e a literatura existente sobre o tema.

Resultados

A análise dos dados da pesquisa nos permitiu tecer algumas considerações relativas à sexualidade no espaço escolar. Os dados revelaram que prevaleceu, entre os professores, a concepção de sexualidade entendida como genitalidade, como instinto incontrolável que se inicia apenas na puberdade. Alguns professores negaram a sexualidade do aluno com deficiência e justificaram o comportamento inadequado deles como sendo o resultado da influência da mídia, influência dos alunos sem deficiência que os estimulavam ou mesmo falta de limite por parte dos familiares. Os professores preferem ignorar as manifestações da sexualidade dos alunos com deficiência intelectual, pois temem o efeito de suas intervenções. Prevaleceu entre os professores, a crença de que o aluno com deficiência intelectual permanecerá num estado de infantilidade, mesmo quando ele se tornar adulto.

Considerações finais

Observou-se que a narrativa dos educadores sobre a sexualidade, tanto dos alunos considerados normais quanto dos alunos com deficiência, revela a existência de um conflito: identificar os comportamentos sexuais para reprimi-los, visando educar os sujeitos para a vivência do sexual de acordo com as regras sociais. Prevaleceu o discurso de uma normalidade sexual: sexualidade genital do adulto visando à reprodução. A perspectiva da sexualidade como aspecto constitutivo do sujeito é negligenciada no cotidiano da escola, especificamente quando se refere ao aluno com deficiente intelectual. A concepção dos educadores vai ao encontro do imaginário social que constrói a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual a partir de um conjunto de representações que remetem à anormalidade. As estratégias que intentam (des)sexualizar ou reprimir a sexualidade não são eficientes no espaço escolar causando mal-estar nos professores.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. v. 8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREUD, S. (1905) Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIAMI, Alain. **O anjo e a fera: sexualidade, deficiência mental**, Instituição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR EM ESCOLAS: crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação

Karina Fideles Filgueiras¹⁶

Introdução

Os alunos com altas habilidades/superdotação tem por lei a garantia de educação especial nas escolas regulares de ensino público e privado. Os trabalhos que versam sobre o tema superdotação apontam para uma lacuna existente entre a lei e a prática, principalmente no que se refere a dados quantitativos que justifiquem ações de políticas públicas educacionais para discentes com tais características.

Fundamentação teórica

Indivíduos com altas habilidades, segundo a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), apresentam características específicas e demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

No Brasil, estima-se que cerca de 8% da população apresente traços de altas habilidades/superdotação, ao passo que a Organização Mundial de Saúde aponta uma estimativa de 5% da população mundial com tais características (CUPERTINO, 2008). Alguns mitos rondam o tema tais como a superdotação é habilidade inata e não precisa do meio para se desenvolver; a superdotação só se desenvolve em crianças de classe economicamente favorecidas; a superdotação é característica predominantemente masculina; crianças e adolescentes com altas habilidades são ótimos alunos; superdotados não precisam de educação especial; as altas habilidades são fenômenos raros. Todos esses mitos giram em torno de uma visão estereotipada e equivocada sobre a temática.

Outro referencial teórico que baliza tanto o planejamento quanto as análises das ações desenvolvidas por crianças e adolescentes identificados com altas habilidades/superdotação é o das inteligências múltiplas de Howard Gardner (2000). Gardner desafiou o conceito de Quociente de Inteligência (QI) baseado na ideia da existência de uma inteligência genérica e única, capaz de ser medidas através de testes.

16 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Fundo de Incentivo à Pesquisa FIP/PUC Minas. Proreitoria de Pesquisa e Pós graduação – PROPPg PUC Minas. E-mail: kfideles@hotmail.com

Poucos são os pesquisadores brasileiros (GUENTHER, 2011; DELOU, 2014) que tem se dedicado a estudar sobre as altas habilidades/superdotação. Destacamos aqueles que tem se debruçado no desenvolvimento de metodologias de trabalho, como o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talentos – CEDET, de Lavras (MG) também pesquisadores que desenvolvem instrumentos de identificação (anexo 1) individual (para auto descrição e descrição de pais) e coletiva (para professores), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – FEUFF. Tais metodologias e instrumentos poderão ser utilizados na coleta de dados junto às escolas.

Objetivos

O principal objetivo da pesquisa foi mapear as escolas de origem das crianças e adolescentes que participam do projeto de extensão Enriquecimento da aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades: crianças e adolescentes que gostam de aprender para promover estratégias de enriquecimento curricular dos referidos participantes em suas respectivas escolas.

Para atingir tal objetivo foram necessários alguns objetivos específicos tais como Instrumentalizar professores e gestores escolares para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, através de entrevistas e a promoção de um Seminário com professores e gestores para a discussão de características e ações pedagógicas para esse público.

Metodologia

A pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa, de caráter exploratório. O público alvo foram as 30 escolas dos 40 alunos participantes (algumas escolas atendem mais de um aluno do referido projeto no segundo semestre de 2016). No período, entre meados de setembro e a segunda quinzena de dezembro, foram realizadas 11 entrevistas com representantes escolares a fim de levantar algumas informações esperadas dentro dos propósitos do estudo.

Análise e discussão dos dados

A discussão dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo das mensagens, fazendo para isso uma observação precisa e específica aos objetivos da pesquisa. Nesta etapa trata-se dos resultados buscando as possíveis inferências que o estudo produz, analisando e refletindo criticamente sobre as manifestações resultantes (BARDIN, 2006).

Categoria de Análise

Cate- gorias	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6	Escola 7	Escola 8	Escola 9	Escola 10	Escola 11
inclu- são educa- cional	adap- tação peda- gógica	PDI / lei 10%	adap- tação pedagó- gica	adap- tação pedagó- gica	adap- tada curri- cular e estruc- tural- mente	adap- tação peda- gógica	ações de desen- volvi- mento	adap- tação peda- gógica	-	adap- tação peda- gógica	adap- tação peda- gógica
alta abili- dade / super dotação	não identi- fica	identi- fica e percebe como	identifica e perce- be como	identifica e perce- be como	identi- fica e percebe como	não identi- fica o aluno mas identi- fica e percebe em outros	identi- fica e percebe como	não identi- fica	-	identi- fica e perce- be como	identi- fica mas não perce- be como
projeto	desco- nhece	mudan- ça com- portamen- tais do parti- cipante	conheci- mento super- ficial	mudan- ça com- portamen- tais do parti- cipante	desco- nhece	desco- nhece	mudan- ça com- portamen- tais do parti- cipante	desco- nhece	desco- nhece	mudan- ça com- portamen- tais do parti- cipante	desco- nhece
ações	apoio à família	apoio à família, ajuste na timbragem dos papeis, adapta- ção de jogos, material audio visual	fuga / esquiva	família, jogos, esporte, horta, interdis- ciplina- ridade de profis- sionais	música, arte, educa- ção física voltada para ativi- dades corpó- reas, judô, ballet, capoeira	Esquiva / adapta- ção peda- gógica apoio à família	apoio à família, jogos, música, exercí- cios que desper- tam poten- cialidades	apoio à família, traba- lhos integra- dos, jogos, música e teatro	-	ativi- dades cultu- rais e espor- tivas, inte- gração das ativi- dades	fuga / esqui- va
discipli- nas de interesse	mate- mática / história	Matemá- tica / história	-	-	-	-	-	-	-	-	-
outros públi- cos	-	Autismo, Asper, TDH	fuga / esquiva	-	autismo, TDH, dificul- dades motoras	-	-	-	-	TDH, autis- mo, hiper- ativi- dade	-
forma- ção do corpo docente	reuni- ões semana- is / oferta de cursos	-	reuniões semana- is	-	oferece cursos e reuniões semana- is	reuniões semana- is	-	cursos e pales- tras	-	forma- ção, pales- tras	-

Em relação ao campo educacional compreende-se uma dificuldade na definição das ações existentes, as palavras, em sua maioria, eram desfocadas em generalizações, “adaptação”, “readequação”, “estudo”, “planejamento” o que identifica uma indefinição de aspectos pedagógicos claros para esse público. Apenas 30 % das escolas entrevistadas demonstraram, em suas falas, ter um plano curricular integrado para a inclusão. A partir da constituição de 1988, a política de educação inclusiva sofreu diversas alterações para se chegar ao plano nacional de educação (PNE) que universalizou o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades na rede regular de ensino. Por lei é garantido a esses estudantes acesso as redes de ensino (públicas e privadas), professores com formação e ensino fundamental inclusivo, de qualidade e com igualdade de condições com as demais pessoas que convivem. (Art. 24). Os dados revelam que as escolas além de não estarem preparadas para atender alunos da educação inclusiva pedagogicamente, somente 27 % dos entrevistados alegam atender outros públicos, além de não formarem efetivamente seus educadores. 50 % identificam e percebem as altas habilidades/superdotação como parte da educação inclusiva o que expõe o conhecimento, porém quase não existem ações realizadas especificamente para esse público.

Considerações finais

O modelo educacional está centralizado em alguns preceitos inquestionáveis sobre como educar, fechando as portas para um diálogo como um fator fundamental à educação. Um desses preceitos é a ordem disciplinar ao qual é direcionada os conteúdos e práticas escolares, que comumente nas reuniões dos profissionais as pautas pouco se baseiam no processo educacional em si, como ações pedagógicas, projetos, revisões de matérias didáticos utilizados, mas sim na questão disciplinar. Foucault (1977) afirma que as escolas funcionam com estrutura que exige um espaço físico determinado e vigília. O autor também retrata que os mecanismos de controle funcionam tanto para o aluno quanto para o professor que é submetido a um regime disciplinar próprio que inclui plano de ensino determinado, imposições de atividades, exigência de aproveitamento integral do tempo e fiscalização dos seus alunos, produzindo relações hierárquicas de poder, instituindo os valores do sistema tradicional conservador.

As mudanças comportamentais dos alunos foram identificadas em 36% por cento das escolas entrevistadas, mostram os efeitos da participação no projeto de extensão referido, demonstrando certo grau de evolução que chega até a sala de aula.

REFERÊNCIAS

DELOU, CRISTINA M. C. Lista Básica de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de observação de alunos em sala de aula. In: Lucia de Mello e souza Lehmann; Luciana Gageiro Coutinho. (Org.). **Psicologia e Educação: Interfaces** (Série Práxis Educativa). 1ed.Niterói, RJ: EDUFF, 2014, v. 9, p. 71-93.

DELPRETTO; ZARDO. Alunos Com Altas Habilidades/Superdotação No Contexto Da Educação Inclusiva, 2010. In: **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Altas Habilidades/Superdotação Marcos Seesp-Mec Fascículo X** – C.qxd 28/out./2010

GARDNER; HOWARD. **Inteligências Múltiplas** – a Teoria na Prática, Artes Médicas Sul, RS, 2000.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Crianças Dotadas e Talentosas...Não as Deixem Esperar Mais**. São Paulo, SP: LTC, 2011.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESTIMULAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM MICROCEFALIA

*Josiele Aparecida Santos¹⁷
Ana Carolina Machado Ferrari¹⁸*

Introdução

A escolha desta temática fundamenta-se na importância de entender os processos de inclusão do aluno com microcefalia na Educação Infantil da rede regular, já que a Política Educacional vigente tem como uma de suas metas principais a inclusão na direção de uma educação para todos, preferencialmente, no ensino regular, independentemente das especificidades que o aluno apresente. A epidemia de Zika Vírus enfrentada pelo Brasil tem despertado preocupações acerca do combate ao mosquito transmissor da doença, *Aedes aegypti*, mas ainda são escassas as discussões sobre a inclusão dos microcefálicos no ambiente escolar.

Este tema é de grande relevância no atual contexto educacional, visto que a epidemia de Zika Vírus enfrentada pelo Brasil vem suscitando muitas discussões acerca do combate ao mosquito transmissor da doença, enquanto poucas são as medidas de sensibilização, especialmente no ambiente escolar, assim como a atenção necessária sobre as providências que devem ser tomadas para garantir a inclusão dos microcefálicos.

Fundamentação Teórica

Conceituando a Microcefalia

A Microcefalia é considerada como um quadro clínico caracterizado pela má formação da estrutura neurológica composta pelo cérebro, tronco cerebral e cerebelo, e, deste modo, as pessoas nascidas com essa característica nascem

17 Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. E-mail: josiele_apsantos@hotmail.com

18 GEINE/FAE-UFMG (CNPQ). E-mail: carolferrari2000@yahoo.com.br

com o tamanho da cabeça significativamente abaixo da média, quando comparada a crianças da mesma idade e do mesmo sexo.

Desenvolvimento Neuropsicomotor Voltado à Criança com Microcefalia

Na maior parte dos casos, recém-nascidos com microcefalia apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor (PEÑA, 2007; SEESPE, 2015). Ashwal (2009) identificou uma forte correlação entre microcefalia e paralisia cerebral, recomendando o acompanhamento precoce dos sinais de atraso do desenvolvimento neuropsicomotor para que tratamentos de suporte sejam iniciados o mais rápido possível, e para que esforços no campo da reabilitação sejam garantidos, quando necessários. “A totalidade do desenvolvimento neuropsicomotor depende da organização dos sentidos pelo sistema nervoso central, sendo este a base para potencializar o desenvolvimento das habilidades humanas, do comportamento e da aprendizagem” (CASTRO, 2006).

A criança com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor apresenta a dificuldade em seus movimentos, entre possíveis outras, o que prejudica a exploração do ambiente, a manipulação dos brinquedos e dos objetos, assim como a interação com as pessoas. A ausência de acessibilidade, principalmente nos ambientes externos frequentados pelos indivíduos, como escolas, prejudica a independência adquirida por meio do uso de adaptações nas atividades cotidianas (TEIXEIRA, 2003).

A Neurociência e a Estimulação Infantil no Processo de Aprendizagem de Crianças com Microcefalia

Os primeiros anos de vida de uma criança é um período onde ocorrem importantes e diferentes modificações, apresentado também as características do desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. Qualquer programa de estimulação deve ter seu início no período que engloba, desde o nascimento até os três anos de idade, devido ser nesta fase que o cérebro se desenvolve mais rapidamente, constituindo uma janela de dez oportunidades para o estabelecimento das fundações que repercutirão em uma boa saúde e ótima produtividade no futuro (UNICEF, 2015).

Segundo o Ministério da Saúde, programas de estimulação precoce podem ser definidos como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional, com bebês de alto risco e com crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas, entre as quais a microcefalia,

buscando o melhor desenvolvimento possível, por meio da redução de sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como, de efeitos na aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva, podendo contribuir, inclusive, para a estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças.

A estimulação infantil tem como objetivo desenvolver e fortalecer as utilidades do cérebro da criança, favorecendo seu lado intelectual, físico e suas emoções, através de jogos direcionados, exercícios, técnicas e atividades pedagógicas. Para Navarro (2008, p. 5), “a estimulação precoce é uma ciência baseada principalmente nas neurociências, na pedagogia e nas psicologias cognitiva e evolutiva; é implementada através de programas construídos com a finalidade de favorecer o desenvolvimento integral da criança.”

Os bebês nascidos com microcefalia quando participantes de programas de estimulação são provocados a um melhor desenvolvimento nas áreas motora, sensorial, perceptiva, proprioceptiva (sensação do próprio corpo), linguística, cognitiva, emocional e social, dependentes ou não da maturação do Sistema Nervoso Central.

Objetivos

Compreender como a neurociência e a estimulação infantil contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com microcefalia.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa (GALVÃO, 2010) na base de dados da Scielo, buscando trabalhos que auxiliassem na conceitualização da microcefalia (LEAL, 2005; BRASIL, 2016; PETTERSEN, 2016, SALLES, 2016); em como ocorre o desenvolvimento neuropsicomotor dessas crianças e sua influência no processo de aprendizagem (TEIXEIRA, 2003; CASTRO, 2006; ASHWAL, 2009; KANDEL, 2014; BRASIL, 2016); e como se dão as práticas pedagógicas para essas crianças mediante a estimulação precoce (CORREIA, 2005; PAINEIRAS, 2005; GORETTI, 2012; HANSEL, 2012; COSTA, 2013; SÁ, 2013; UNICEF, 2015; BRASIL, 2016).

Considerações Finais

Na atualidade o acesso educacional através da Educação Inclusiva, que passou a existir e vem ganhando espaço no mundo, com base no pressuposto

de que toda criança tem direito à educação de qualidade e, portanto, as escolas têm que se adequar para oferecer um bom atendimento e atender as crianças com diferentes necessidades. A escola deverá oferecer o que tem de melhor para os alunos com necessidade educacionais especiais. A Educação Inclusiva ampara os direitos dessas crianças e ressalta que todas igualmente precisam receber atendimentos multidisciplinar e ainda, tem o direito de conviver com as crianças de seu próprio bairro, seus irmãos, seus colegas, seus pais ou familiares, e todas merecem atenção educacional, cuidado e a oportunidade de se tornar melhor.

Sob os moldes de pesquisa qualitativa, foi possível perceber que todos os estudos revisados neste trabalho, coincidentemente, ressaltam como uma alternativa indispensável a utilização da estimulação e a intervenção infantil. Que proporciona avanço no sistema motor, sensorial, cognitivo, emocional, social e da linguagem, devendo iniciar-se de forma precoce, se possível desde os primeiros meses de vida. Alegam também que não só a estimulação precoce, como o meio em que vivem e o auxílio dos pais e familiares, é de suma importância no processo de desenvolvimento neuropsicomotor e aprendizagem da criança.

A estimulação precoce tem como objetivo desenvolver e potencializar, através de exercícios, jogos, atividades, técnicas e outros recursos, as atividades do cérebro das crianças, beneficiando seu lado intelectual, físico e afetivo. Uma criança bem estimulada aproveitará sua capacidade de aprendizagem e de adaptação a seu meio, de uma forma simples, intensa e rápida. A estimulação infantil deve, sempre que possível, estimular atividades funcionais ou atividades onde a criança consiga “enxergar” algum objetivo para aquele exercício que está sendo praticado. Este tipo de atividade favorece a motivação, a repetição e a transferência daquela atividade a outras situações do dia a dia da criança (CARR; SHEPHERD, 2003).

Percebe-se que as alterações mais comuns estão relacionadas ao déficit intelectual e a outras condições que incluem epilepsia, paralisia cerebral, atraso no desenvolvimento de linguagem e/ou motor, desordens oftalmológicas, cardíacas, renais, entre outras. Todos envolvidos devem ser orientados sobre a necessidade do aprender através do brincar e a importância de introduzir atividades comunicativas para o desenvolvimento dessas crianças. Os responsáveis precisam se envolver no processo para melhor desempenho dessas crianças.

O Ministério da Saúde, juntamente com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), continua investigando os casos para esclarecer como ocorre essa transmissão, a sua atuação no organismo humano, a infecção do feto e o período de maior vulnerabilidade para a gestante. A Faculdade de Medicina de

Ribeirão Preto será uma das contribuintes para tais investigações, pois está acompanhando mais de 3 mil grávidas na cidade. O resultado de tais pesquisas é previsto para o final de 2017.

Conclui-se, a partir da leitura desses estudos, que os estímulos e as intervenções que a criança recebe nos primeiros anos de vida são imprescindíveis, uma vez que lhes possibilitam alcançar novas fases em seu desenvolvimento, proporcionando, assim, experiências enriquecedoras dos aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais. Levando a criança a alcançar novos caminhos na sua trajetória acadêmica e pessoal, sendo assim um auxiliador no desenvolvimento integral dessas crianças. Portanto, pela escassez de trabalhos voltados à educação de crianças com microcefalia, se faz necessário e urgente a continuidade de pesquisas nessa área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia relacionada à infecção pelo vírus Zica**. Brasília, v. 2, 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília: MEC, 2006.

CARR, J.; SHEPHERD, R. **Ciência do movimento: fundamentos para a fisioterapia na reabilitação**. Barueri: Manole, 2003.

GALVÃO, M.C.B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, L. J.; PASSOS, A. D. C. (Org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010.

PAINEIRAS, L. L. **Narrativas sobre a estimulação precoce evidenciando as particularidades da criança portadora de síndrome alcoólica fetal (SAF)**. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/3482>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

AS INTERVENÇÕES COMUNICACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES AO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM MUTISMO SELETIVO

*Aline Gonçalves Prado¹⁹
Ana Carolina Machado Ferrari²⁰*

Introdução

A criança acometida pelo MS pode muitas vezes ser tratado como uma criança tímida e ignorado o seu sofrimento diante da dificuldade da fala, gerando dificuldades sociais e educacionais, já que, pela falta de diálogo com o professor muitas vezes não esclarece suas dúvidas ou diante da dificuldade do professor em avaliar sua leitura.

No Brasil há pouca literatura sobre o tema. Pesquisas apontam que o transtorno acomete cerca de uma a cada mil crianças, o que confirma que o transtorno não é tão raro quanto se imaginava. Na maioria das vezes o problema só é descoberto quando a criança entra para a escola, ou seja, por volta dos cinco anos, pois sua comunicação em casa e em ambientes familiares é normal.

Desta forma este estudo pretende colocar o tema em evidencia e esclarecer sobre as possíveis intervenções comunicacionais para trabalhar com a criança com o objetivo de fazê-la avançar em sua comunicação sem limitações.

Fundamentação teórica

Conforme Campos e Arruda (2014), o MS é considerado um transtorno que aflige crianças pequenas, entre dois anos e sete meses a quatro anos e um mês, mas há uma lacuna entre os primeiros sintomas e seu diagnóstico, porque na maioria das vezes o transtorno só é evidenciado quando a criança entra na escola, o que acontece por volta dos cinco anos, dificultando assim um diagnóstico preciso do início do transtorno.

19 Centro Universitário UNA, Minas Gerais. E-mail: alinegrado@gmail.com

20 Centro Universitário UNA, Minas Gerais. E-mail: carolferrari2000@yahoo.com.br

Não existe uma só causa para o MS, pois há uma mistura de fatores ambientais e individuais, podendo ser entendido como conflitos psíquicos não resolvidos, no qual a criança atribui na fala um significado inconsciente (CAMPOS; ARRUDA, 2014).

Alguns teóricos defendem que o MS se apresenta como um comportamento não verbal na forma de manipulação do ambiente que são reforçados por personagens significativos como pais e professores (PEIXOTO, 2006).

O foco principal no tratamento deve ser na compreensão do significado do silêncio para a criança, ao invés do estímulo para falar, desta forma o analista deve ter a capacidade de entender e interpretar as angústias manifestadas de forma verbal ou não.

Muitas vezes os pais se responsabilizam pela dificuldade de fala do filho (a), de acordo com Bergman (2013, p. 36), “nenhum padrão consistente de circunstâncias familiares, as decisões de educação, nascimento, ordem e similares tem sido associada ao desenvolvimento do SM”, mas é essencial que os pais compreendam a importância de seu auxílio para a criança superar o problema.

Existem vários tipos de intervenções voltadas ao Mutismo Seletivo, sendo indicadas tão logo seja identificado o transtorno já que os sintomas podem persistir e se tornarem mais resistentes com o tempo.

Nas intervenções voltadas à criança com MS, segundo Santos (2005, apud RIBEIRO, 2013) é preciso realizar um trabalho, que estabeleça uma relação de confiança, que convença à criança de sua capacidade de comunicação.

Nesse contexto a Ludoterapia é uma abordagem que se destaca, uma vez que a criança se exprime brincando o que favorece a formação de um campo rico para análise e compreensão das angústias da criança, a brincadeira se torna assim um meio pelo qual é possível ter acesso ao seu inconsciente.

Objetivos

Demonstrar as possíveis intervenções comunicacionais no trabalho com crianças que apresentam o transtorno de Mutismo Seletivo.

Metodologia

A metodologia deste trabalho é a pesquisa explicativa, tendo como coleta de dados o levantamento bibliográfico de Peixoto (2006), Bergman, (2013), Campos e Arruda (2014), DSM-5 (2014).

Resultados

Através deste estudo foi possível conhecer as características e sintomas do Mutismo Seletivo, sua etiologia, prognóstico e tratamento.

Um estudo realizado por Peixoto (2006) mostrou que, entre as crianças que atenderam aos critérios para MS, 40% nunca falaram na escola, 40% nunca falaram com o professor, 40% só falam com o professor em situações específicas e de forma monossilábica e 40% nunca falaram com um colega de sala, identificando assim um mutismo persistente. Este resultado confirma que o Mutismo Seletivo não é um transtorno tão raro quanto se imaginava sendo sua porcentagem de incidência igual à de outros transtornos da infância e da adolescência.

De acordo com Peixoto (2006, pag. 94), as crianças com MS apresentam quadro de medo e esquiva de falar em público, estes sintomas são características de Fobia Social. Cerca de 70,85% dos casos de MS se manifesta primeiramente no ambiente escolar, na avaliação dos professores 100% dos alunos com MS foram considerados tímidos e retraídos.

Como a escola é o primeiro ambiente externo em que a criança passa a viver e que dela serão cobradas situações de socialização e o MS está relacionado com a ansiedade, de acordo com a pesquisa de Peixoto (2006 p. 89) em torno de 50% das crianças com MS apresentam certa resistência para ir à escola.

Há teorias que defendem que o MS é visto como um comportamento que é reforçado e por isso a criança deve ser desafiada a mudar (Ribeiro, 2013). Através da terapia e da ludoterapia a criança consegue expor seus sentimentos ao terapeuta que os trabalha de forma lúdica, ensinando a criança a desenvolver habilidades sociais, a autoconfiança e a capacidade de se concentrar e relaxar diante de situações tidas como causadoras de ansiedade com sua própria ansiedade. Este processo refletirá na escola, onde a criança será capaz de se expor gradualmente a situações até então causadoras de ansiedade e sofrimento para ela.

Foi possível compreender que o transtorno ainda é pouco divulgado no Brasil e há uma escassez de literatura sobre o tema no país. Sendo um transtorno que afeta a socialização e a educação da criança é fundamental que os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental tenham bases de conhecimento para identificar o transtorno de forma precoce, já que a demora dificulta o tratamento e torna o transtorno mais resistente.

Considerações finais

É preciso desmistificar algumas ideias que permanecem no senso comum de que a criança com MS tem o seu silêncio de forma voluntária, confundido muitas vezes como uma birra.

Faz-se necessário maiores estudos sobre a incidência do MS no Brasil, bem como pesquisas com grupo controle para informações mais aprofundadas quanto ao sucesso do tratamento e informações conclusivas sobre a carga genética e o uso de fármacos no tratamento, o que pode ser um campo para pesquisas futuras.

É necessário sensibilizar os professores e educadores quanto ao aspecto involuntário da criança quanto ao seu silêncio dentro de sala, e que qualquer pressão para forçá-la a falar pode aumentar a sua insegurança e ansiedade, aumentando sua frustração e agravando o quadro, dificultando suas interações sociais, e a superação dos sintomas.

O Educador deve buscar apreender as características ansiosas presentes no MS de maneira a identificá-las evitando equívocos comuns, como por exemplo, entender a mudez do aluno como uma atitude de teimosia ou manipulação.

REFERÊNCIAS

BERGMAN, R. L. **Tratamentos para crianças com mutismo seletivo: uma abordagem comportamental integrativa**. Nova Iorque, 2013. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.drdelavari.com/download/2.pdf&prev=search>>. Acesso em: 03 maio 2017.

CAMPOS, M. L. K. S.; ARRUDA, S. L. S. Brincar como Meio de Comunicação na Psicoterapia de Crianças com Mutismo Seletivo. **Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia**. v. 5 n. 2. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/14993>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

MANUAL Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. **American Psychiatric Association**. 2014. Disponível em: <<http://blogdapsicologia.com.br/unimar/wp-content/uploads/2015/12/248320024-Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PEIXOTO, A. C. A. **Mutismo seletivo: Prevalência, Características Associadas e Tratamento Cognitivo-Comportamental**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=43178>. Acesso em: 26 fev. 2017.

_____, A. C. A.; CAMPOS, L. A. O desafio do mutismo seletivo em sala de aula. **Revista Científica Digital da Faetec**. Rio de Janeiro. v. 2, n. 1. 2013. Disponível em: <<http://faeterj-caxias.net/revista/index.php/edutec/article/view/219>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA DE BELO HORIZONTE/MG: a percepção dos professores

*Bruna Cristina da Silva Hudson*²¹

*Merie Bitar Moukachar*²²

Introdução

Atualmente existe a necessidade de se pensar educação inclusiva com o intuito de diminuir práticas discriminatórias e exclusão de pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Para Mantoan e Pietro (2006) a mudança para uma perspectiva mais inclusiva insurge na modificação das estruturas e culturas escolares visando atender com eficiência as necessidades dos estudantes. Os autores afirmam que para reformular as práticas escolares

[...] é necessário que haja uma reorganização do trabalho escolar e uma resignificação das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola. Para tanto, é preciso uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão, o universal (MANTOAN; PIETRO, 2006, p. 80).

Portanto, são necessárias adequações nas escolas e é possível pensar em práticas que envolvam vários profissionais para compor uma rede especializada de atenção e apoio a educação e a educação inclusiva, que funcione de maneira multidisciplinar, envolvendo profissionais qualificados em educação especial, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, agentes de saúde, e todos aqueles que, de alguma maneira, possam auxiliar na promoção de qualidade de vida e bem-estar ao aluno.

Fundamentação teórica

Explanar sobre questões referentes a um histórico legislativo é importante tendo em vista a necessidade de entender as garantias e direitos de todos os

21 Centro Universitário UNA, MG.. E-mail: brunacris_huds@hotmail.com

22 Centro Universitário UNA, MG.. E-mail: merie.moukachar@gmail.com

envolvidos no processo da inclusão. Desse modo, é apresentado no trabalho as leis, decretos, resoluções e documentos que marcam não só a história de conquistas da efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, mas também uma mudança no pensamento e comportamento social e cultural dos indivíduos que acolhem e reconhecem com maior frequência a importância de se respeitar e conviver com o diferente/igual no coletivo.

Numa tentativa de mensurar essas conquistas, através de gráficos elaborados pela pesquisadora a partir dos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Básica, ocorre uma exposição de indicadores para avaliar as intervenções governamentais no sistema educacional brasileiro, ponderando que apresentar e estudar tais indicadores auxilia na compreensão da realidade e permite discutir sobre quais são as melhores propostas de políticas públicas.

Além das análises estatísticas é preciso pensar na atuação dos vários profissionais que atuam no contexto escolar e a necessidade de um trabalho em rede multiprofissional para obtenção de sucesso nos processos educacionais. O psicólogo contribuirá para um bom desenvolvimento e desempenho dos envolvidos no processo de educação e, segundo a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), o profissional no campo poderá auxiliar nos

[...] processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, escolarização em todos os seus níveis, inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, políticas públicas em educação, gestão psicoeducacional em instituições, avaliação psicológica, história da psicologia escolar, formação continuada de professores, dentre outros (ABRAPEE, 2005, p. 1).

Lev Semenovich Vygotsky (1998/1987, 2000/1884) é um referencial significativo no sentido de subsidiar o trabalho do psicólogo na escola com contribuições importantes sobre o desenvolvimento intelectual de crianças e a influência das interações sociais nesse processo, enfatizando que a interação com a cultura faz parte e é necessário para que o sujeito desenvolva habilidades de comunicação e de instrumentalização que somente humanos podem realizar.

Por fim, é necessário dizer sobre a falta do psicólogo no contexto escolar público e salientar a existência do Projeto de Lei n.º 3.688 de 2000 (PL 3.688), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Assistência Social nas escolas públicas de educação básica. Tal projeto tramita na câmara desde o ano 2000, ou seja, esta proposta existe há 17 anos. Destaca-se, portanto, a necessidade de fomentar argumentos para influenciar a implantação e sanção com celeridade, tendo em vista a lentidão evidente, mas também apresentar os empecilhos identificados que dificultam a promulgação da lei.

Objetivo

Identificar possibilidades de atuação da Psicologia Escolar e Educacional a partir da percepção de educadores que atuam na rede pública de atenção especializada em educação inclusiva na cidade de Belo Horizonte/MG.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, a fim de verificar como se dá o funcionamento em rede para educação inclusiva em Belo Horizonte/MG na regional noroeste, além de um levantamento das práticas e das dificuldades apresentadas no setor educacional. Como instrumento metodológico, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada realizada com três profissionais que compõem uma equipe de apoio a inclusão e com uma profissional da educação inclusiva de uma das escolas da regional em questão. Após a coleta de dados, foi realizada uma análise do discurso.

Resultados

Segundo as entrevistadas existem vários órgãos e profissionais que atuam na rede pública de atenção especializada em educação inclusiva na cidade de Belo Horizonte sendo que vários órgãos e pessoas se comunicam para a promoção de uma educação mais inclusiva. A partir dos dados coletados pôde-se observar que existe uma boa relação entre a equipe de apoio a inclusão e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que todos estão em constante comunicação com o intuito de trocar informações sobre alunos, famílias e procedimentos, além do constante diálogo e reuniões com os auxiliares de apoio a inclusão, os professores da rede regular de ensino, as famílias, os coordenadores, os órgãos de saúde, a Secretaria Municipal de Educação, entre outros.

As participantes dessa pesquisa são profissionais qualificadas para trabalhar na função que ocupam na rede municipal de educação. Não é de se surpreender que elas tenham conhecimento sobre o processo histórico da conquista pela inclusão e que tenham participado da promoção desse direito. Desse modo, foi possível interpretar o discurso das participantes podendo destacar a experiência vivencial diante da mudança de um paradigma social das escolas e da sociedade que prezava pela exclusão para um novo posicionamento que visa receber e integrar o aluno que possui algum tipo de deficiência na rede regular de ensino. Entende-se que a preocupação hoje não

se volta mais para a matrícula na escola, pois todos devem receber o aluno, e sim com a qualidade e promoção de condições de permanência do estudante.

Com o intuito de identificar a percepção de educadores sobre atuação do Psicólogo no contexto escolar e no desafio da educação inclusiva vale ressaltar que não há na rede municipal de Belo Horizonte profissional psicólogo específico para atuar no setor educacional. Percebeu-se, durante o processo de entrevista, que algumas entrevistadas se equivocam em relação a atuação do psicólogo educacional uma vez que consideram que o atendimento oferecido no posto de saúde é um atendimento educacional, sendo que foi necessário debater sobre o assunto e dizer que o psicólogo é da saúde e não da educação, que o mesmo trata do sujeito e sua doença e não do sujeito na escola e da escola como um todo que recebe esse sujeito. Ainda é possível analisar, a partir das falas explícitas e implícitas, que as entrevistadas consideram que o psicólogo escolar poderá articular com os demais membros da educação compondo uma rede multiprofissional, que muitas questões vivenciadas por elas poderiam ser melhor resolvidas com a presença desse profissional com o olhar diferenciado. Cita-se aqui uma abordagem qualificada as famílias, aos alunos, aos professores e aos demais profissionais que carecerem.

Considerações finais

Essa pesquisa identificou importantes instrumentos que viabilizam a inclusão escolar de maneira efetiva a partir de leis, serviços em rede multiprofissional e atendimento educacional especializado. Além disso, permitiu o levantamento das falhas no sistema que prejudicam a inclusão e o reconhecimento sobre a falta do psicólogo no contexto educacional considerando suas importantes contribuições. Considera-se também o reconhecimento de uma prática multidisciplinar em uma rede multiprofissional de atuação, sendo essa rede essencial para o sucesso da inclusão, e, ainda, a necessidade de um maior empenho e formação de professores para promover uma inclusão com qualidade e a participação efetiva do aluno no contexto escolar.

Sugere-se que a inserção do psicólogo educacional se dê na rede municipal seguindo os moldes de funcionamento da equipe de apoio a inclusão, que esse profissional se localize na própria regional e faça as visitas periódicas as escolas visando auxiliar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com o olhar diferenciado e capacitado para intervir de acordo com o seu campo de saber.

REFERÊNCIAS

ABRAPEE (2005). **Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas: São Paulo.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PIETRO, Rosângela Gavioli. (2006). **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1998). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1987).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (2000). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1984).

CATEGORIA PÔSTER

O ENSINO DE CIÊNCIAS E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Renata de Souza Capobiango*²³
*Luciana Hoffert*²⁴

Introdução

É sabido que a formação docente perpassa por várias áreas do conhecimento e a educação especial permeia por esse caminho. A heterogeneidade das salas de aulas contemporâneas faz com que professores busquem conhecimento sobre essa diversidade que adentra as escolas brasileiras. Os alunos com Transtorno do Espectro Autista foram beneficiados com a Lei 12. 764, que reconhece o transtorno com uma deficiência, garantido assim sua matrícula no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente oferecido em contra turno na própria escola.

Referencial teórico

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determina que os alunos com TEA, devem estar incluídos na rede regular de ensino. Entretanto a garantia de acesso à escola para alunos com TEA em salas regulares não é condição suficiente para que o processo de ensino aprendizagem se torne realidade, portanto, as estratégias educativas devem ser adaptadas e direcionadas para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA.

As Ciências são importantes por proverem explicações de fatos naturais que têm impacto direto no cotidiano das pessoas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 15), “o papel das Ciências Naturais é o de colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo”. Entretanto, o ensino de Ciências é pautado no conhecimento científico e dentro

23 Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: renatacapobiango30@gmail.com

24 Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: luhoffert@yahoo.com.br

da perspectiva inclusiva alguns problemas lhe são característicos, tais como: dificuldade de transposição da linguagem científica, acesso aos conteúdos e a falta de compreensão sobre a natureza do conhecimento científico.

Objetivo

Propor estratégias pedagógicas complementares que facilitem o processo de ensino aprendizagem no ensino de Ciências de alunos regulares e com TEA, como: mapa conceitual, jogos da memória, quebra cabeças, bingo, transposição didática através de desenhos animados com temas científicos.

Metodologia

A aplicação da pesquisa ocorreu durante o Congresso Nacional de Ensino de Ciências e Formação de Professores – CECIFOP – na cidade de Catalão-Goiás no ano de 2017. Para coleta de dados foi utilizado, como instrumento, um questionário pré-teste e pós-teste. O estudo estatístico da análise das respostas foi realizado propondo-se a consecução dos objetivos de estudo, sendo realizada análise quantitativa para as respostas passíveis de quantificação e em respostas discursivas foram destacadas períodos expressivos conforme objetivo de estudo. E as questões com itens ancorados em 5 pontos de escala tipo Likert (1932), de 1=discordo totalmente a 5=concordo totalmente.

Resultados

A *questão 1* retrata a formação acadêmica, observou que 50% dos participantes são estudantes de graduação, 20% são estudantes de Pós Graduação Scrito Senso na modalidade de Mestrado, e 30% dos participantes já concluíram a Especialização e ou Mestrado, e ou Doutorado. A *questão 2* retrata se o participante já fez durante sua formação inicial ou continuada, algum curso de aperfeiçoamento ou atualização que tratasse das temáticas referentes à educação de alunos com necessidades Educacionais Especiais. Os dados analisados revelam que 60% participantes não tiveram contato com a temática em cursos de atualização ou aperfeiçoamento. Entretanto 40% dos participantes responderam positivamente a questão.

Em relação à *questão discursiva 1*, que indaga o participante acerca do que ele entende sobre o que é inclusão, 50% dos participantes responderam a questão sem consonância com o movimento de Inclusão Escolar.

Os outros 50% da amostram responderam apresentando conhecimentos básicos sobre a inclusão.

A *questão 2* averigua se suas práticas docentes atuais promoveriam a inclusão e o aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista, para esta questão os participantes optariam por assinalar a opção SIM ou NÃO. Obteve-se como resultado 30% dos participantes assinalou a opção Sim e 70% assinalaram a opção Não.

Em relação à *questão 3: Seria capaz de citar características clínicas de sujeito com Transtorno do Espectro Autista? Em caso afirmativo relate pelo menos três dessas características.* 50% dos professores relataram não saber responder, Enquanto a outra metade dos participantes afirmou conhecer as características de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista como observado na transcrição de respostas abaixo:

PI: “Sim, movimentos repetitivos (estereotípias), ecolalia, e dificuldade de se relacionar.”

Na *pergunta discursiva 4- Seria capaz de citar estratégias pedagógicas que garantam a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista?* 80% dos participantes responderam negativamente a questão, entretanto dois participantes responderam positivamente à esta questão.

A *questão 5: O ensino regular garante o aprendizado de alunos com transtorno do espectro Autista?* 90% dos participantes acreditam que a escola regular não está preparada para garantir a aprendizagem de alunos com TEA. Entretanto 10% responderam que a situação depende da escola como observado na transcrição:

PI: “Depende algumas escolas do ensino regular sim, mas a grande maioria não.”

A *pergunta 6* faz o seguinte questionamento: *Considera necessária e pertinente a adequação curricular, objetivos e metodologias para atender aos alunos com TEA?* Todos os participantes foram unânimes na afirmação da pergunta, com algumas complementações nas respostas como verificada abaixo por meio da transcrição:

PI: “Considero muito pertinente inclusive nos centros de formação que em minha opinião não prepara os futuros professores para esse desafio”

O questionário pós-teste foi aplicado ao final do minicurso com intuito de avaliar a aplicabilidade desta metodologia para professores e estudantes de licenciaturas. A *questão 1* foi subdividida em 5 itens numerados por meio de letras do alfabeto ancoradas na escala Likert com 5 pontos, conforme observado abaixo. As respostas encontram-se dentro dos parênteses correspondente a escala utilizada.

Tabela 1 – Questões utilizando Escala LiKert

A- Eu indico este minicurso para algum colega:	1 () 2 () 3 (2) 4 () 5 (8)
B- Eu não tive dificuldade em acompanhar a parte teórica do minicurso:	1 () 2 () 3 () 4 (1) 5 (9)
C- Eu não tive dificuldade em acompanhar a parte prática do minicurso:	1 () 2 () 3 () 4 (1) 5 (9)
D- O minicurso modificou o meu conceito em relação às práticas pedagógicas e inclusão:	1 () 2 (1) 3 (2) 4 (1) 5 (6)
E- É possível adotar práticas pedagógicas diferenciadas?	1 () 2 () 3 () 4 (2) 5 (8)

Fonte: elaborada pela autora.

A questão 2: *Com as informações do minicurso você seria capaz de identificar três características clínicas de alunos com Transtorno do Espectro Autista? Quais?* Todos os participantes foram capazes de relatar essas características.

A questão 3: *Cite duas estratégias educacionais para alunos com transtorno do Espectro Autista?* Todos os participantes foram capazes de citar estratégias pedagógicas, exemplificando as respostas com: *“explicações objetivas, relacionar as informações a situações de funcionalidade, estratégias visuais, uso de jogos”*

A questão 4: *Considera que o aluno com TEA tenha potencial para o aprendizado na escola Regular? Por quê?* Todos os participantes afirmaram positivamente a essa questão.

Considerações finais

A formação continuada dos docentes é de enorme importância para que o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais como Transtorno do Espectro Autista se concretize não somente com a efetivação de sua matrícula, mas como fomento de aprendizagem. Oportunizar aos professores a compreensão do processo de inclusão e no entendimento das Necessidades Educacionais Especiais como o Transtorno do Espectro Autista, poderá facilitar o acesso ao conhecimento científico destes alunos no ensino regular, assim como beneficiará aos demais discentes no processo ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino de Ciências de 5ª a 8ª série**. Ciências Naturais. Brasília: DF; p. 15, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2017.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives in Psychology**, 140, p. 1-55, 1932.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INDISCIPLINA: problematizando algumas questões

Rosane Barreto Ramos dos Santos²⁵

Mônica Freitas Oliveira²⁶

Paulo Pires de Queiroz²⁷

Introdução

Este trabalho propõe uma discussão sobre as concepções de indisciplina no contexto da educação de alunos com deficiência intelectual a partir de um relato de experiência. As questões indisciplinadas indicam que algo no processo de aquisição de conhecimento não está tendo o êxito esperado. Alunos com algum tipo de deficiência também podem estar implicados nos processos indisciplinados. Culpa exclusiva do aluno? Do professor? Da família? Do sistema educacional que não percebe o fato que para além da deficiência, há atitudes comportamentais, que podem não estar estritamente associados às necessidades educacionais especiais?

Nesse sentido, a escola tende a estar numa “zona de conforto” quanto às práticas políticas e pedagógicas, quando insiste em limitar, rotular e/ ou justificar o indivíduo somente quanto à sua deficiência em detrimento de um olhar holístico sobre o aluno, protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentação teórica

Utilizando como referencial teórico Yves de La Taille e Júlio Groppa Aquino, para contextualizar as situações referentes à indisciplina, trabalhamos as questões dos limites como necessários a qualquer forma de aprendizado. Não se trata de um limite que restrinja o espaço, mas, sim que auxilie na melhor forma de proporcionar um aprendizado que leve em consideração os questionamentos e as atitudes dos discentes, partindo-se deles, de suas experiências e necessidades.

25 Universidade Federal Fluminense (UFF), RJ. E-mail: rosanebarretorj@yahoo.com.br

26 Universidade Federal Fluminense (UFF), RJ. E-mail: monikinhafreitas@hotmail.com

27 Universidade Federal Fluminense (UFF), RJ. E-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br

Continuando nossa reflexão pelo trabalho de Maria Teresa Eglér Mantoán, podemos entender que para a educação ser efetivamente inclusiva, não basta colocar o aluno com deficiência na escola regular. O aluno com deficiência deve fazer parte do contexto escolar, o que inclui uma perspectiva sobre as questões da indisciplina. O aluno com deficiência intelectual precisa de um olhar que respeite as suas diferenças, mas que não o coloque na posição de inabilidade, mesmo inabilidade em compreender e respeitar certas regras básicas de convivência.

A indisciplina é um tema recorrente nas discussões que rodeiam o espaço escolar, causando um constante desconforto entre os profissionais da educação ao debater e ponderar acerca dos comportamentos indisciplinados e/ou violentos dos alunos. A indisciplina não é algo novo que surge na escola. Ela vem acompanhando o percurso escolar, lado a lado com as questões que discutem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nunca vista com olhares positivos, muito pelo contrário, indo de encontro aos aspectos axiológicos traçados por determinado convívio social assim como por determinado sistema de ensino, a indisciplina constantemente faz emergir diversas perguntas, por vezes sem resposta.

A indisciplina nos sinaliza que situações diversas no ambiente escolar não caminham bem e dessa forma podemos exemplificar o espaço da sala de aula que não está adequado às reais necessidades da turma, os conteúdos apresentados de forma monocultural e homogênea que não contemplam as individualidades dos sujeitos tornando-se desinteressante, a falta de diálogo entre docente e discente e entre esses e equipe técnico-pedagógica, a falta de um apoio familiar que trabalhe em sistema de cooperação, aproximando aluno e escola, entre outros fatores que indicam necessidade de mudanças em prol de uma aprendizagem significativa.

Essencialmente tradicional, a escola tende a se situar em uma “zona de conforto” em relação às suas práticas expositivas que não contemplam a diversidade da sala de aula e dessa forma, conteúdos oriundos dos currículos prescritivos, assim como os processos avaliativos e de planejamento de atividades são moldados para responderem às expectativas da escola sem que sejam levadas em consideração as diferenças culturais e sociais, fazendo com que vários alunos não se sintam refletidos nos conhecimentos escolares e dessa forma não valorizem o que aprendem, porque não veem razão para entenderem esse ou aquele conteúdo tão aquém de suas realidades, o que pode ocasionar situações indisciplinadas.

Conforme nos informa La Taille (1999), a maior queixa em relação à motivação dos alunos não é o tédio. Para o autor, não basta tornar o conteúdo mais agradável, é necessário que se promova o real desenvolvimento do aluno, uma formação com significado. Assim, uma das motivações para estudar, poderia estar ligada às áreas de interesse dos alunos. Se for intrinsecamente motivado, já traz consigo objetivos e a curiosidade para estudar, pois sabe que a escola é o meio pelo qual ele terá seus ideais realizados.

A motivação pode ser construída extrinsecamente, com aulas bem estruturadas, aguçando nos indivíduos a vontade de aprender, trazendo às claras conhecimentos até então ignorados ou pouco conhecidos, para que façam parte da construção epistemológica dos saberes, em um ambiente propício ao aprendizado, utilizando-se conteúdos que dialoguem com sujeitos na sala de aula, num elo que deve ser construído entre professores e alunos.

Independentemente de serem motivações intrínsecas ou extrínsecas, se esses interesses não encontram respostas no cotidiano da sala de aula, pode gerar frustrações e comportamentos indisciplinados; a promoção de uma efetiva aprendizagem fica comprometida pelas interferências que ocorrem ao longo do processo. A indisciplina também pode surgir quando as zonas de interesse dos alunos falham, tornando-se potencialmente desafiadora para o trabalho escolar que constantemente sofre com as insubordinações dos alunos.

É essencial não só professores como também equipe pedagógica, terem um olhar diferenciado sobre a clientela presente no espaço escolar em suas demandas sociais, realidades de vida e necessidades educacionais, para que logrem êxito no desempenho de suas tarefas ou pelo menos descubram o melhor caminho e a estratégia mais apropriada a cada tipo de necessidade educacional.

É importante desmistificarmos a indisciplina como se constituísse alguma espécie de “patrimônio” dos alunos sem deficiência. Há necessidade de traçarmos estratégias que entendam de que forma a indisciplina atinge a todos os atores envolvidos no processo educacional, ou seja, que também diz respeito aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Isso vai continuar configurando, da mesma forma como se configura para os que não apresentam alguma deficiência, os mesmos critérios descritos acima no que tange a sinalização de que algo no processo educacional não caminha bem e que se deve ter a sensibilidade de perceber quais medidas mais apropriadas para minimizar ou extinguir situações de indisciplina ou violência no espaço da sala de aula que envolvam pessoas com deficiência.

Objetivo

Trabalhar sobre os conceitos preconcebidos relacionados à indisciplina de alunos com deficiência intelectual que os rotulam como alunos aparte dos contextos indisciplinados.

Metodologia

Optamos pela metodologia de pesquisa ex post-facto para analisar um relato de experiência visto a proposta de analisar um fato passado ao qual não

temos controle: o caso de um aluno matriculado em turma de classe especial com comportamento indisciplinado e agressivo.

Resultado

O discente com deficiência intelectual estava matriculado em uma turma de classe especial e apresentava significativo avanço em seu aprendizado quando era acompanhado por uma professora por um período de sete anos. Entretanto, passou a não mais responder a qualquer tipo de atividade proposta, quando um novo docente assumiu a função da continuidade de seus estudos. A receptividade do discente, não só a esse professor, como também a qualquer iniciativa de aprendizado, assim como no relacionamento com a equipe escolar, se dava de forma agressiva e indisciplinada. Apesar das diferentes abordagens empregadas numa tentativa de aproximação, não só por parte do docente atual, mas, também, da equipe técnico-pedagógica da escola na relação com o aluno sujeito da pesquisa, inclusive em parceria com a família, num esforço conjunto de resgate desse aluno, o mesmo se evadiu da escola. O que nos leva a refletir: Em que ponto o sistema educacional falhou no resgate desse aluno? Quais influências não permitiram o sucesso das inúmeras tentativas de trabalhar a indisciplina e contribuir para um real aprendizado, apesar das limitações apresentadas? Portanto, a reflexão aqui proposta é de grande relevância para a Academia e para o despertar de concepções que vão além do olhar para e pela deficiência.

Considerações finais

Após inúmeras tentativas de reaproximar o discente da continuidade de sua aprendizagem, cujos resultados já eram visíveis ao longo de seu percurso educacional (parceria esta iniciada com a docente dos anos anteriores), o aluno se recusou a aprender. O sistema educacional falhou em sua tarefa com este aluno, quando não foi capaz de possibilitar não apenas o acesso, mas também a permanência do mesmo na escola. As dificuldades em lidar com as motivações de sua indisciplina possibilitaram a evasão. A dificuldade em lidar com a indisciplina é apenas um dos fatores que contribui para a evasão desses alunos. Segundo dados do INEP (2017), a taxa de matrículas de alunos com deficiência diminuiu em quase 50% entre os anos iniciais e os finais do ensino fundamental. Os resultados do trabalho alertam para dois aspectos importantes: a) precisamos entender as relações de poder que se afirmam na escola e b) faz-se necessário encarar o fato de que o aluno com deficiência intelectual também é um cidadão, detentor de direitos e deveres, precisando assim, ter seu espaço respeitado no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 15. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica de 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 07 set. 2017

LA TAILLE, Yves de. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

INCLUSÃO X EXCLUSÃO: dicotomia ou dialética?

*Elis Maria Natividade Souza*²⁸

*Sandra Regina Diniz*²⁹

*Dani Cristina de Castro Andrade de Gonçalves*³⁰

Introdução

A inclusão escolar objetiva proporcionar as pessoas com necessidades especiais condições para que desenvolvam suas potencialidades. A prática deste conceito inserida nas instituições educacionais presentes no cotidiano apresentam conceitos integracionistas que muito se diferem das reais intenções presentes nesse termo.

Nesta óptica vê-se necessidade do pedagogo em ampliar cada vez mais seus conhecimentos para obter uma ação pedagógica que mais se aproxime da proposta de uma escola inclusiva. Assim pesquisas que buscam melhor compreender esta temática são atuais e fundamentais para tal necessidade.

Fundamentação teórica

Os movimentos inclusivos propagados pelo mundo, como a Conferência Educacional de Jontien e a Declaração de Salamanca, trouxeram grandes modificações nos objetivos e políticas que regiam a educação proporcionando reformulações nas instituições educacionais e no trabalho pedagógico escolar.

Com a reformulação das leis e das obrigações que a escola deve exercer frente à educação inclusiva, esta instituição se encarregou de receber alunos sem nenhuma distinção, promovendo sua aprendizagem de forma efetiva na busca de atender as necessidades e dar suporte na sua formação como cidadão.

O ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos – independente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas[...] Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência tem oportu-

28 Fundação Educacional de Oliveira-FEOL. E-mail: elisms1995@yahoo.com

29 Fundação Educacional de Oliveira-FEOL. E-mail: sandra_diniz77@outlook.com

30 Fundação Educacional de Oliveira-FEOL. E-mail: danifono1@yahoo.com.br

nidade de prepara-se para a vida na comunidade, os professores melhoras suas habilidades profissionais, a sociedade toma a decisão consciente de funcionar com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (GUHUR 2003apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Os objetivos inclusivos que surgiram após os movimentos internacionais pela inclusão complementaram a atual LDB (Lei nº 9.394/96) proporcionando mudanças nos sistemas de ensino. As escolas deveriam, de acordo com o artigo 59 desta mesma lei, assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender às necessidades apresentadas pelos alunos dentro do contexto educacional (BRASIL, 1996).

Inspirados em experiências concretizadas nos Estados Unidos da América e na Europa, alguns brasileiros, iniciaram no século XIX, uma organização que atenderia surdos, cegos, deficientes mentais e físicos. Porém a “educação dos excepcionais” só veio ocorrer no final do século XX (MAZZOTTA, 1996).

Conforme Mazzotta (1996) no período, de 1854 a 1956, na década de 50, concretizado por D. Pedro II, teve o início do primeiro atendimento por escola as pessoas com necessidades especiais, que somente entre os anos de 1957 a 1993, foi assumido pelo governo federal, o qual investiu em várias campanhas relacionadas a este fim.

O processo de inclusão traz para a escola diversas experiências e realidades (sociais, econômicas, religiosas, etc.) que propiciam enriquecimento das práticas pedagógicas frente aos conceitos que os alunos precisam aprender e na formação do sujeito consciente que sabe dos seus direitos e procura melhorar seu modo de vida.

Conforme Guijarro (2005) as barreiras presentes no contexto educacional são capazes de afetar todos os alunos, principalmente aqueles que possuem deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem. Muitas escolas não possuem atendimento pedagógico especializado e a segregação presente na forma de avaliar prejudica a aquisição de conhecimentos destes alunos.

Ao possuir em sua classe um aluno com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem o professor precisa buscar promover sua inclusão e usar suas peculiaridades como forma de enriquecimento a todos. Neste momento é preciso ser ágil, flexível e usar todos os recursos possíveis que podem facilitar a situação inclusiva. Porém não é bem isso que acontece (ALONSO, 2013).

A falta de orientação e formação profissional adequada, assim como a acomodação gerada pelo sistema de ensino, faz com que o professor não mude sua metodologia de ensino e proporcione somente para o aluno deficiente atividades diferenciadas, desacreditando do potencial do mesmo considerando-o muitas vezes um incapaz. A partir daí a metodologia de ensino não apropriada e conceito de classificação presentes em sala gera não só a exclusão deste aluno como prejudica sua aprendizagem.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o conceito de inclusão e suas dificuldades no ambiente escolar e para que tal ocorresse foram estabelecidos como objetivos específicos: fazer um estudo exploratório através de pessoas que vivenciam o processo de inclusão na vida escolar; e levantar possíveis dificuldades e melhorias através do uso da legislação inclusiva.

Metodologia

O trabalho consistiu em uma pesquisa exploratória realizada nos municípios de Carmo da Mata e São Francisco de Paula – MG, com professores do Ensino Fundamental I com salas de inclusão, pais de alunos deficientes e pais de alunos que não apresentam deficiência. Ressalta-se que a seleção das pessoas participantes foi feita de maneira aleatória. A amostragem desse estudo foi composta por 10 pessoas que responderam a um questionário. Como critério de inclusão x exclusão adotou-se a disponibilidade e o interesse de alguns participantes em contribuir com o estudo. Os questionários foram aplicados durante o mês de agosto e setembro do ano de 2017.

Quadro 1 – Características principais dos sujeitos de pesquisa

Características	
Idade	Variando entre 38 anos e 54 anos
Tempo de docência	Variando entre 07 meses e 25 anos
Escolaridade	04 possuem curso superior 04 possuem especialização 6 possuem ensino médio completo
Sexo	Todos os participantes são do sexo feminino

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

Resultados

Os questionamentos tiveram como foco as temáticas da formação do docente, as práticas nomeadas inclusivas, o conceito de inclusão e o contraponto com o conceito de integração, conhecimento da legislação e os anseios frente a inclusão. Pode-se perceber nas entrevistas que a associação da matrícula compulsória, o discurso de que a escola ainda não está preparada e que as barreiras atitudinais são muitas ainda fazem parte das expressões tanto dos docentes quanto dos pais, entretanto já são manifestadas opiniões e apontamentos de que as mudanças partem do indivíduo e não de uma norma a ser cumprida.

Percebeu-se que apesar das leis existentes para esse termo, a escola ainda não se encontra preparada para atender os alunos com necessidades educacionais especiais. Dentre os problemas encontrados salienta-se a falta de estruturação da escola, os currículos engessados, o preconceito, a falta de conhecimento das leis inclusivas e a formação pedagógica deficitária.

No que concerne os principais eixos relacionais da criança, família e escola, os entrevistados não souberam diferenciar o tipo de ensino que ocorre dentro das escolas dos municípios. Os familiares demonstram que o fato de seu filho estar em escola regular já é o suficiente para falar de inclusão. Pais que garantem que seus filhos estão sendo incluídos porque estão se adaptando ao ambiente escolar e sendo tratados com carinho.

Considerações finais

A definição de inclusão e integração diante das respostas do questionário demonstram a realidade presente na sala de aula: aceitar o aluno sem condições de atendê-lo com qualidade.

A falta de informação de pais e professores sobre os princípios da inclusão gera dentro da escola o comodismo que não altera o processo de ensino. Esse fato gera exclusão de grande parte dos alunos deficientes que se encontram inseridos no sistema educacional da região. A mudança para essa situação pode estar na definição de novas concepções educacionais que visem alterar todo o sistema de ensino. É preciso alterar o currículo escolar, as formas de avaliação, a organização dos conteúdos e ter planejamento de modo que atenda às necessidades dos alunos.

Dentro do contexto inclusivo, os professores precisam repensar suas práticas pedagógicas. Os pais precisam participar melhor da vida dos filhos e dos movimentos escolares, tendo conhecimento dos direitos e dos recursos que a escola fornece a criança. Mais que um investimento do governo, é preciso que a sociedade como um todo mude de postura e efetue transformações na educação do país. O poder das políticas públicas contribui para ampliação de espaços, materiais, projetos mais eficazes, entretanto não há garantia nenhuma sobre uma verdadeira inclusão escolar se as pessoas não se envolverem. Envolver requer compromisso, responsabilidade, conhecimento e consecutivamente aumenta o trabalho, ou seja, é um processo lento de passos curtos.

Sobretudo analisamos que há uma dialética e uma dicotomia entre inclusão e exclusão, não havendo como incluir sem haja uma ação excludente, assim como não se pode excluir sem haver alguma prática inclusiva, portanto entendemos que estudos como este poderão servir como fundamento para que sejam revistas intervenções realizadas em nome de uma inclusão minimizando seus efeitos excludentes.

REFERÊNCIAS

ALONSO, D. Os desafios da Escola inclusiva: foco nas redes de apoio. **Revista Nova Escola**. Fev/2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

GUHUR, M. DE L. Dialética Inclusão-Exclusão. **Revista brasileira**. Edição Espacial. Marília, jan./jun., 2003, v. 9, n. 1, p. 39-56.

GUIJARRO, MARIA ROSA BLANCO. **Inclusão**: Um desafio para os sistemas educacionais. Ensaio pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília, 2005, p. 07-14.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1996.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Artur Pires de Camargos Júnior³¹

Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) criam novas condições culturais, laborais e de relacionamento interpessoal. O tema deste estudo é TICs na Educação Especial e Inclusiva (EEI). Assim, definiu-se como problema de pesquisa: Quais as potencialidades das TICs na Educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)?

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as TICs potencializam o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com NEEs. A inclusão digital, neste sentido, pode favorecer a construção do conhecimento na escola inclusiva. Os Profissionais da Educação necessitam refletir sobre esta questão, a fim de que surjam propostas inovadoras e significativas para os alunos.

Fundamentação teórica

As TICs são tecnologias que permitem a “produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real” (KENSKI, 2016, p. 28). Ainda segundo a pesquisadora, elas “não são apenas meros recursos tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas” (IBID., p. 38).

Ao analisar as transformações ocasionadas com a inserção das TICs na sociedade, Lévy (2010) propõe o conceito de cibercultura. Trata-se de uma nova forma de estabelecer relacionamentos interpessoais, culturais, cognitivos, afetivos e de comércio mediada pelas TICs.

No que se refere à Educação na cibercultura, as TICs podem alterar os papéis assumidos por estudantes e professores (RIBEIRO; OLIVEIRA; MILL,

31 Universidad de la Empresa (UDE), Mestrado em Educação, Uruguai. E-mail: arturpcj@yahoo.com.br

2013). O aluno poderá assumir um papel mais ativo, enquanto o docente exerce a função de mediador do processo. Além disso, a facilitação do acesso ao conhecimento potencializa a Educação, pois as informações podem estar disponíveis em rede e de modo acessível a todos.

A convivência entre nativos digitais (os estudantes) e imigrantes digitais (a maioria dos Profissionais da Educação), na concepção de Prensky (2017), impacta o processo de ensino-aprendizagem. Na EEI, os impactos também ocorrem, pois a nova geração de estudantes está presente nas diversas modalidades de Educação. É necessário, assim, refletir sobre as potencialidades das TICs em relação à aprendizagem de sujeitos com NEEs. Galvão-Filho (2012), Heredero (2012) e Rodrigues (2012) destacam as influências das TICs na EEI e sugerem a necessidade de promover um ensino inclusivo em tempos de cibercultura.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as potencialidades das TICs na Educação de pessoas com NEEs. Os objetivos específicos são: identificar o papel do estudante com NEEs em relação às TICs no processo de aprendizagem; analisar a atuação do professor em relação às TICs no processo de ensino para estudantes com NEEs e identificar formas de utilização das TICs na Educação de pessoas com NEEs.

Metodologia

Para desenvolver esta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, classifica-se a investigação como exploratória. Em relação aos procedimentos ou técnicas de coleta de dados, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica na concepção de Gil (2002).

Resultados

Estabeleceram-se três categorias de análise para os dados coletados: o papel do estudante, o papel do professor e os recursos didáticos. As categorias dialogam entre si para formar o todo do objeto analisado.

No que se refere ao papel dos estudantes com NEEs, as TICs podem favorecer a autonomia em relação ao objeto de conhecimento. Rodrigues (2012, p. 35) ressalta que “as TIC podem ser usadas numa perspectiva de

reforço de modelos tradicionais ou como reforço de modelos inclusivos”. Os estudantes devem, desta forma, estar incluídos em um contexto de utilização crítica e ativa de TICs.

A aprendizagem conforme o ritmo de cada estudante é outra potencialidade das TICs. O acesso ao conteúdo das disciplinas pode ser flexibilizado com a utilização de recursos tecnológicos digitais em situações e horários alternativos à rotina escolar. Neste sentido, Galvão-Filho (2012, p. 79) destaca que a tecnologia

surge, para a pessoa com deficiência, em muitos casos como um privilegiado elemento catalisador e estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e desenvolvimento, na medida em que se situa com instrumento mediador, disponibilizando recursos para o “empoderamento” dessa pessoa.

As inteligências múltiplas podem ser estimuladas pela convergência das mídias. Assim, estímulos audiovisuais podem atender aos interesses dos estudantes conforme as aptidões de cada um. Devidamente orientado, o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva poderá ter acesso a recursos adequados e, assim, criar redes de colaboração na perspectiva de Heredero (2012).

A utilização de múltiplas linguagens pelas TICs permite aos estudantes desenvolver a oralidade, a escrita, a linguagem de sinais e a leitura de imagens fixas ou em movimento a partir de atividades colaborativas. Acrescente-se a esta constatação o fato de que, conforme Prensky (2017), os nativos digitais demandam propostas desafiadoras e que permitam a ação sobre o objeto do conhecimento.

No contexto da cibercultura (LÉVY, 2010), o mundo do trabalho também sofreu influências. Assim, em uma perspectiva mais ampla da EEI, deve-se considerar também a inclusão das pessoas com NEEs no trabalho. As novas tecnologias poderão contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias ao acesso e permanência no mundo do trabalho.

Em relação ao professor, este assume a função de mediador das aprendizagens. Rodrigues (2012) enfatiza a necessidade de metodologias de trabalho que permitam ao estudante construir o próprio conhecimento. Devem-se evitar propostas tradicionais baseadas na mera transmissão de conteúdo.

O professor deve utilizar as TICs como recurso didático, pois a atual geração de estudantes é composta por nativos digitais. Assim, deve-se orientar o trabalho de forma que a interdisciplinaridade, a ação do discente e a colaboração favoreçam o desenvolvimento das competências midiáticas de alunos com NEEs (KENSKI, 2016).

No tocante aos recursos didáticos, constata-se que as TICs podem promover a acessibilidade ao conhecimento para todos. Elas podem atuar como

Tecnologias Assistivas, na concepção de Galvão-Filho (2012). Assim, elas poderão atender às demandas específicas de cada pessoa com NEEs.

A interatividade é uma potencialidade das TICs que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de comunicação de pessoas com NEEs. Lévy (2010) destaca este aspecto das novas tecnologias como a possibilidade de interagir com pessoas distantes no espaço e/ou no tempo de forma a produzirem algo novo.

Considerações finais

A Educação Especial e Inclusiva pode se beneficiar das potencialidades das TICs. É necessário, para tanto, assumir uma postura crítica em relação ao papel dos estudantes, dos professores e dos próprios recursos tecnológicos. O novo perfil de aluno e a cibercultura impõem à EEI o desafio de educar com as tecnologias em um contexto de mudanças rápidas e incertezas constantes.

REFERÊNCIAS

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

GALVÃO-FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bertolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

HEREDERO, Eladio Sebastián. **Aprendizaje colaborativo en red**: una nueva estrategia para el uso de la TIC en una escuela inclusiva. In: _____. p. 41-64.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Disponível em: <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; MILL, Daniel. Tecnologia e educação: aportes para a discussão sobre a docência na era digital. In: MILL, Daniel. **Escritos sobre educação**: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013. p. 137-164.

RODRIGUES, David. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bertolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 25-40.

INCLUSÃO ESCOLAR, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Luana Resende Moreira*³²

*Camilla Nogueira*³³

*Mônica Maria Farid Rahme*³⁴

Introdução

No ocidente, as primeiras iniciativas de escolarização disponibilizadas a pessoas com deficiência ocorreram em países europeus, expandindo-se posteriormente para os Estados Unidos, Canadá e Brasil, dentre outros (MAZZOTA, 2005). A maior parte dessas propostas educacionais se destinou inicialmente às pessoas surdas e cegas, ampliando-se, posteriormente, para as pessoas com deficiência intelectual (DI). Grande parte dessas iniciativas ocorreram, primeiramente, em instituições especializadas, o que foi-se modificando gradativamente, sobretudo a partir da segunda metade do Século XX, quando movimentos de questionamento das instituições asilares se fortaleceram, promovendo a emergência de proposições integradoras e, mais recentemente, inclusivas.

Fundamentação Teórica

O *Sistema 2002*, da *Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, 1992)*, institui cinco dimensões para uma visão multidimensional da DI: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interação e papéis sociais; Saúde; e Contextos. O documento propõe, ainda, que se considere na classificação da DI a intensidade dos apoios demandados pelos sujeitos.

No campo educacional, a constatação de um quadro de DI se constitui como um desafio para a educação escolar, diante do que, não raras vezes, os discursos médico e psicológico são acionados, com o objetivo de diagnosticar, tratar e mesmo orientar a implementação de práticas pedagógicas. Todavia,

32 UFMG, PROBIC, Minas Gerais, e FAPEMIG. E-mail: luuh.resende@hotmail.com

33 UFMG, PROBIC, Minas Gerais, e FAPEMIG. E-mail: camillanogueira@outlook.com

34 UFMG, PROBIC, Minas Gerais, e FAPEMIG. E-mail: monicarahme@hotmail.com

embora as definições de DI pareçam remeter a uma condição cognitiva permanentemente abaixo da média, pesquisadores têm problematizado essas concepções, indicando a necessidade de considerá-las não apenas uma questão do indivíduo, mas, também, uma construção histórica e social, que deve ser continuamente investigada (SANTOS; MORATO, 2012). Atualmente, o processo de inclusão escolar de alunos com DI tem-se constituído em um dos principais desafios para a efetivação de uma educação inclusiva, dadas as dificuldades que a escola comum apresenta em construir propostas de trabalho que sejam condizentes à realidade desses estudantes (PLETSCH; GLAT, 2008; PLETSCH, 2010).

Objetivo

Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes com DI, no contexto da educação básica, por meio da realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema.

Metodologia

Para estabelecimento da metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica, a partir do mapeamento das produções sobre o tema, publicadas em revistas científicas; de trabalhos socializados em eventos acadêmicos da área; e em dissertações e teses divulgadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE-FaE-UFGM).

Resultados

Os dados levantados até o momento indicam um número crescente de pesquisas sobre o tema a partir do ano de 2014, período em que foram publicados 28 dos 38 trabalhos localizados. Em relação às universidades que apresentaram mais registros de pesquisas sobre o tema, pode-se observar a UFSCar, junto à UNESP, com 6 pesquisas cada (16%), seguidas pela UFES com 4 (11%), e a UnB com 3 (8%). No que diz respeito às metodologias empregadas, a maior parte das pesquisas tem como referência a abordagem qualitativa, sendo 29% estudos de caso, 8% pesquisa experimental e 5% pesquisa-ação. A análise preliminar dos dados demonstra, ainda, a existência de um uso limitado dos

recursos pedagógicos para o desenvolvimento da prática pedagógica; um desconhecimento dos profissionais em relação às possibilidades de aprendizagem dos sujeitos com DI; demanda pela institucionalização de processos de formação docente que contribuam para um maior aprimoramento da ação pedagógica desenvolvida com esse público; e, ainda que em número reduzido, um conjunto de pesquisas que indicam mudanças de práticas escolares com estudantes com DI, bem como a positividade da articulação entre profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Considerações finais

Com base no trabalho realizado, pode-se indicar a necessidade de implementação de um conjunto de ações que, de modo articulado, incida na transformação das práticas educativas, como, dentre outros, a valorização da docência, dos processos formativos e da escola como espaço coletivo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoios. 10. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, Márcia. CARNEIRO, Maria Sylvia C. O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a Deficiência intelectual. In: **Reunião anual da ANPED**, 29, 2006, Caxambu, 2007, p. 1-16.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A organização curricular, o tempo e o espaço da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular. In: **III Congresso Brasileiro de Educação Especial**. Novembro de 2008, p. 1-9.

SANTOS, Sofia; MORATO, Pedro. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v. 18, n. 1, p. 3-16, jan./mar., 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um relato de experiência

*Ana Carolina Machado Ferrari³⁵
Natalia Schuffner de Andrade Leão³⁶*

Introdução

O presente trabalho visa apresentar as contribuições do projeto de extensão “Formação de professores da educação básica para a educação inclusiva”, desenvolvido no Centro Universitário UNA, Campus Barro Preto (Belo Horizonte, Minas Gerais) na formação de professores e gestores da educação básica para a promoção de uma educação inclusiva.

Não há como pensarmos na promoção de uma educação inclusiva sem atentarmos às múltiplas demandas que dela fazem parte, uma vez que esta tem como base a educação para todos, não restringindo a um público específico, mas sim contribuindo a uma educação de qualidade, focada no potencial de cada um.

Buscou-se nessa proposta, colaborar para uma educação que desenvolva uma sociedade inclusiva, capaz de fazer com que todos convivam com as diferenças, respeitando-as e, a partir daí, consigam compreender que todas corroboram para a universalidade humana (CROCHIK et al., 2013).

Fundamentação teórica

Um dos desafios para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, no que se refere aos alunos com deficiências em salas regulares, está relacionado às práticas pedagógicas (SAMPAIO, 2012). A escola deve refletir sobre suas práticas e sobre como torná-las inclusivas, considerando a diversidade e especificidades de seus alunos, não reproduzindo metodologias, mas oportunizando diversas formas de aprendizagem.

Na fala dos professores, um dos fatores que influenciam diretamente a não promoção de uma prática diferenciada é o despreparo docente para lidar com a complexidade do processo inclusivo.

35 Centro Universitário UNA, Minas Gerais. E-mail: carolferrari2000@yahoo.com.br

36 Centro Universitário UNA, Minas Gerais. E-mail: natyschu@gmail.com

Em uma pesquisa realizada para compreender a formação de professores brasileiros enfatizando o a inclusão dos alunos com deficiência, Pletsch (2009) salienta que o investimento na formação em nível superior para os professores da educação básica não garantirá a promoção de uma educação inclusiva, visto que o processo educacional é diversificado e envolve diversos aspectos, sendo necessário articular as teorias com as práticas pedagógicas. O distanciamento da teoria da prática não permite o estudante desenvolva a ação pedagógica de acordo com o contexto da educação no Brasil.

Outro ponto destacado por Pletsch (2009) sobre o atual e grande desafio da formação de professores é a produção de conhecimento, que possam impulsionar novas atitudes que permitam a reflexão sobre as situações complexas de ensino.

Antunes e Glat (2011) corroboram com a percepção de Pletsch (2009), ao afirmarem que a organização das disciplinas, em cursos superiores, que tratam educação e inclusão de alunos com necessidades especiais são trabalhadas de forma fragmentadas.

É entendido que, para que promoção da inclusão aconteça a formação dos professores deve ser qualidade e embasada na perspectiva da educação inclusiva. Porém ainda existe uma lacuna na formação inicial dos professores, e muitos ainda se sentem despreparados para receber um aluno com deficiência.

Objetivos

O projeto objetivou a formação de professores para a educação inclusiva, contribuindo para a formação teórica e prática que subsidiarão suas práticas em espaços escolares e não escolares.

Metodologia

A partir de encontros mistos, com aulas expositivas dialógicas e atividades práticas, os participantes vivenciaram as múltiplas oportunidades de se desenvolver a inclusão nos diversos espaços escolares, na educação básica.

Ao todo, 55 pessoas já participaram da formação, entre profissionais da educação básica (professores e gestores) e graduandos de licenciaturas, além de 06 alunas do curso de Pedagogia que atuaram como monitoras ao longo dos três semestres.

Foram trabalhados os seguintes temas: Conceituando inclusão, exclusão, educação inclusiva e educação especial; Pessoa com deficiência auditiva, surda; Pessoa com deficiência visual – cegueira e baixa visão; Pessoa com deficiência

física; Pessoa com deficiência intelectual; Crianças com transtorno global do desenvolvimento; Crianças com superdotação e altas habilidades; Plano de Desenvolvimento Individual – PDI. Os participantes, no início do curso, foram agrupados conforme temática que mais lhe interessavam. O objetivo era que, ao final do curso, eles produzissem um material adaptado a aquele tipo de necessidade.

Resultados

As atividades e discussões realizadas ao longo da formação proporcionaram uma capacitação básica acerca da educação inclusiva, bem como a construção de atividades adaptadas baseadas em estudos de casos.

A partir das observações realizadas, bem como dos relatos dos participantes, foi possível perceber a insegurança frente ao processo inclusivo na escola, muitas vezes atrelado ao discurso do despreparo docente.

Entretanto, ao desenvolverem as práticas inclusivas, como a construção de objetos de aprendizagem adaptados, os participantes perceberam que a preparação necessária ao atendimento das pessoas público-alvo da educação especial em escolas regulares relaciona-se não apenas à formação teórica, mas principalmente à sensibilidade e percepção que temos dessas pessoas, o que influencia diretamente em nossas práticas.

Imagem 1 – Desenvolvimento de objetos de aprendizagem adaptados



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Isso nos leva a refletir sobre o que Sacristan (1995) diz sobre as transformações das práticas educativas

“as mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo ‘em andamento’. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória” (SACRISTÁN, 1995, p. 77).

Foi identificado, nas falas dos participantes, a contribuição do curso para uma nova visão sobre as possibilidades práticas de se adaptar materiais nas escolas com um baixo custo e, ao mesmo tempo, de qualidade.

Considerações finais

O desafio da inclusão não é novidade e a cada dia ganha mais aliados. Pessoas e instituições se juntam para, através de Fóruns e outras ações, descobrirem caminhos para a construção de uma sociedade mais justa. Estamos avançando, é claro, mas o caminho a percorrer ainda é longo.

Construir uma sociedade onde todos possam conviver equitativamente é responsabilidade de todos. E nós, educadores, temos um papel fundamental: conscientizar essa sociedade para um compromisso com o outro, já que incluir é uma questão de atitude.

A desarticulação entre teoria e prática na formação de professores por ser um dos fatores que influenciam à insegurança docente frente a diversidade da sala de aula, principalmente no que tange à inclusão de pessoas com deficiência. A promoção dessa articulação, seja em formação inicial, seja em formação continuada, poderá contribuir para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. **Seropédica**: Edur/UFRRJ, p. 188-201, 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, M. J. A. **Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.

MOSTRA DE TRABALHOS

OBJETO DE APRENDIZAGEM: construção de sequências algébricas para inclusão de alunos com Síndrome de Down

Maria Aparecida Santos Freitas³⁷
Regina Célia Passos Ribeiro de Campos³⁸
Teresinha Fumi Kawasaki³⁹
Fabiana Silva Zuttin Cavalcante⁴⁰

Introdução

O Laboratório Interdisciplinar de Produção de Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência (LAPOA), pertencente ao grupo GEINE (Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Especiais) desenvolve ações de formações que tem como proposta construir objetos de aprendizagem para inclusão escolar do público-alvo da educação especial. O presente projeto, desenvolvido nesse laboratório na Faculdade de Educação da UFMG, visa promover o desenvolvimento do pensamento algébrico em uma turma inclusiva com aluno com síndrome de Down nas aulas de matemática. O projeto teve início em abril de 2017 e tem previsão para terminar em dezembro do mesmo ano.

Fundamentação Teórica

Sidma (1995) apud Souza et al. (2005) expõe que não há avaliação que possa detectar o limite de aprendizado para a deficiência intelectual. Os educadores devem esperar mais do aluno, sem deixar de atentar para suas características específicas e buscando usufruir de recursos que explorem as habilidades e potencialidades desses alunos.

Os autores Castro e Pimentel (2007) destacam a importância de ter informações específicas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, já que o conhecimento das singularidades desses indivíduos possibilita afastamento

37 UFMG, GEINE/UFMG, NAI. E-mail: cidafreitas_mas@hotmail.com

38 UFMG, GEINE/UFMG, DECAE. E-mail: geine.ufmg@gmail.com

39 UFMG, GEINE/UFMG, DMTE - E-mail: geine.ufmg@gmail.com

40 GEINE/UFMG, SEE/MG. E-mail: fabianazuttin@yahoo.com.br

do preconceito. Na turma regular, um conhecimento que o professor deve saber para lidar com as pessoas com síndrome de Down é que a memória verbal de curto prazo pode ser afetada, gerando implicações na linguagem e no desenvolvimento cognitivo (BISSOTO, 2005). No entanto, não existem estudos que mencionam o déficit na memória viso espacial (YOKOYAMA, 2012). O estímulo e investimentos externos para a pessoa com Síndrome de Down contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizado.

Consideram que, assim como apresentado por Bissoto (2005), no processo de aprendizagem há fatores que facilitam essa aprendizagem, “como falar de forma clara e descritiva, evitar o excesso de palavras, buscar narrar ações e situações que eles possam compreender e processar informações” (DESIDERIO; MARCONDES, 2015, p. 3). O estímulo como fomentador do interesse e facilitador do processo de ensino aprendizagem é apresentado como um importante fator.

A dificuldade do aprendizado em matemática para essas crianças está relacionada ao modo e aos recursos utilizados para esse aprendizado. Faz-se necessária a criação de recursos que explorem melhor as habilidades das pessoas com Síndrome de Down (SD), como por exemplo, a memória viso espacial.

Objetivo

Construir um objeto de aprendizagem para o ensino de matemática em uma turma regular inclusiva, do terceiro ano do ensino fundamental de uma Escola municipal de Belo Horizonte que tem matriculado um aluno com Síndrome de Down.

Metodologia

A metodologia fundamenta-se na pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica que busca analisar o processo de inclusão de crianças com SD e a relação com ensino de matemática. Foi realizado um período de observação em uma turma inclusiva do 3º ano do primeiro ciclo da rede municipal de Belo Horizonte – MG, estando incluída uma aluna com síndrome de Down, com 9 anos de idade. Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora de matemática e a monitora da sala de aula, além da construção do protótipo e do objeto de aprendizagem. Assim, foi desenvolvido um quadro com números naturais que permite aos alunos o reconhecimento de padrões, regularidades e a construção de sequências recursivas colaborando para desenvolver o pensamento algébrico (Figura 1).

Figura 1 – Quadro de seqüências recursivas com números naturais



O quadro permite o reconhecimento de padrões através do desenho formado a partir da montagem de uma seqüência recursiva com o intuito de possibilitar o desenvolvimento do pensamento algébrico. Este pensamento não se limita ao simbolismo e a equações, mas se compõem também do aluno criar estratégias, fazer deduções em “situações envolvendo relações de regularidades, variação e modelação” (PONTE; BRANCO; MATOS, 2009, p. 10). Além disso, foi elaborada uma atividade pedagógica que contemplasse o uso deste objeto juntamente com seu manual de aplicação. Após a realização a atividade, será aplicado um questionário a professora e a monitora a fim de avaliar a eficácia do objeto de aprendizagem para o ensino da matemática em uma sala inclusiva.

Resultados

A fase atual deste projeto encontra-se na elaboração da atividade pedagógica e do manual do objeto. Para a atividade pedagógica está sendo desenvolvido quebras cabeças utilizando figuras do artista Escher (Figura 2) e o registro com giz de cera com espessura maior para facilitar o registro da criança com Síndrome de Down.

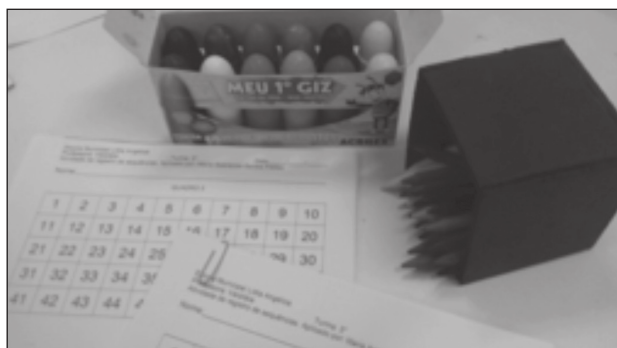
(Figura 3). O objeto desenvolvido consiste em um quadro de números naturais que busca utilizar recursos visuais para o reconhecimento de padrões e seqüências recursivas. Este objeto foi construído a partir da coleta de dados por meio da realização da entrevista e de 20 horas de observação do contexto escolar.

A aplicação da atividade em conjunto com objeto de aprendizagem para a turma inclusiva está previsto para o mês de novembro deste ano.

Figura 2 – Quebra cabeça da figura do Escher



Figura 3 – Giz de cera e folha para registro da atividade



Considerações finais

As atividades pedagógicas desenvolvidas com padrões, regularidades e sequências simples têm a finalidade introduzir para a turma inclusiva conteúdos que desenvolvam o pensamento algébrico por meio da promoção da interação entre os alunos. Espera-se que o objeto de aprendizagem nesta área do conhecimento promova também a inclusão nas turmas regulares do ensino de matemática.

REFERÊNCIAS

BISSOTO, M.L. Desenvolvendo cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Revista científica Ciência e cognição**, v. 04, p. 80-88, 2005.

CASTRO, ASA., and PIMENTEL, SC. Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F., *et al.*, orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 303-312.

DESIDERIO, E. A. G. MARCONDES, F. G. V. O aluno com síndrome de Down e a Matemática: investigando conceitos de área com as barras de cuisenaire. Pôster Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades – São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016, **Enem – Encontro Nacional de Educação Matemática**.

FONTES, R. de S. *et al.* Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental na ensino regular. Cap. 5. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e Cotidiano Escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

YOKOYMA, L. A. **Uma abordagem multisensorial para o desenvolvimento do conceito de número natural em indivíduos com síndrome de Down**. Universidade Bandeirante de São Paulo. Tese 230 p, 2012.

OBJETO DE APRENDIZAGEM: alfabeto vocalizador em Braille

Beatriz Fonseca Torres⁴¹

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos⁴²

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves⁴³

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante⁴⁴

Introdução

O projeto, vinculado ao Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade (PIPA/2017), iniciou em abril de 2017 no Laboratório de Produção de Objeto de Aprendizagem (LAPOA) do GEINE/UFMG, promovendo ações de formação que envolvam, numa perspectiva interdisciplinar, a produção e sistematização de ideias inovadoras e construção de objetos de aprendizagem para inclusão escolar do público-alvo da educação especial, nos respectivos níveis ou modalidades de ensino. As políticas de educação no Brasil sinalizam práticas inclusivas e asseguram o direito à educação para todos (BRASIL, 1996, 2008, 2011). O projeto em questão propõe a construção de um objeto de aprendizagem voltado para a alfabetização em Braille, a ser utilizado em atividades pedagógicas, em turmas inclusivas com alunos com deficiência visual.

Fundamentação teórica

Um fator que teve grande importância no avanço da educação de pessoas com deficiência visual foi a aplicação das teorias de Vygotsky, psicólogo soviético do século XX. Para ele, uma criança não perdia sua capacidade intelectual por não enxergar, apenas demandava uma abordagem diferenciada de aprendizado, empregando outros sentidos para perceber e aprender com o mundo. A escola e professor cumprem um papel importante neste processo, pois devem estimular os sentidos (especialmente o tato) da criança, uma vez que serão fundamentais para sua comunicação e busca de conhecimento. Outro ponto defendido por Vygotsky é a importância da linguagem, uma vez

41 UFMG, GEINE/UFMG, NAI. E-mail: torresfbia@gmail.com

42 UFMG, GEINE/ UFMG, DECAE . E-mail: geine.ufmg@gmail.com

43 UFMG, GEINE/ UFMG, DECAE . E-mail: geine.ufmg@gmail.com

44 GEINE/ UFMG, SEE/MG. E-mail: fabianazuttin@yahoo.com.br

que esta é, segundo ele, a principal ferramenta de compensação da deficiência (BIAZETTO, 2016).

Objetos inclusivos de aprendizagem são importantes auxílios na educação destes estudantes, uma vez que ferramentas que estimulem os sentidos não afetados pela deficiência, em especial o tato, são fundamentais para que o aluno possa perceber o mundo, a sua maneira, mas sem grandes prejuízos. Esta estimulação deve acontecer precocemente, para que o aluno seja alfabetizado em Braille e possa compreender de maneira mais efetiva as demais disciplinas. Esta é a ideia central da compensação pela linguagem: ao aprimorar o tato e se alfabetizar em Braille, o deficiente ganha ferramentas importantes para compreender a realidade e se comunicar (BIAZETTO, 2016).

Campos (2016) apresenta que a pessoa com deficiência visual nasce cognitivamente similar as outras, se não houver outro tipo de comprometimento agregado. Sua aptidão intelectual, de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem permanece intacta, mostrando que quanto mais cedo ocorrer a intervenção na educação dessas crianças, maiores serão os resultados positivos voltados a sua apropriação do mundo.

A pessoa cega estabelece conceitos empíricos, o que se torna consequência do seu grau de conhecimento, interação social e aquisição da linguagem. Então, é necessário se atentar a via que atenda a trajetória que segue o processo cognitivo da pessoa com deficiência, promovendo à acessibilidade na educação e a materiais compatíveis com sua demanda. Vale ressaltar que o tato não substitui a visão, ele permite apenas uma assimilação cognitiva diferenciada (CAMPOS, 2016).

Nunes (1992) relata que a maioria das crianças se deparam com alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita, o que mostra a importância do professor ao ensinar à criança a ler no seu próprio dialeto. Deste modo, considera-se relevante a construção de objetos de aprendizagem para o processo de alfabetização, visando auxiliar a professora no ensino do Braille e conseqüentemente favorecer no ensino e aprendizagem dos alunos matriculados em uma turma inclusiva.

Objetivo

Construir um objeto de aprendizagem pautado no Código Braille para uma turma de 1º ano, do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Belo Horizonte/MG, em processo de alfabetização e que tem matriculado um aluno de 6 anos com Deficiência Visual (cegueira).

Metodologia

Inicialmente, a metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica acerca dos temas, Educação Inclusiva, deficiência visual, tecnologia assistiva, Braille, alfabetização e práticas pedagógicas na sala inclusiva, entre outros. Em uma segunda parte, foi localizada uma escola da rede pública de Belo Horizonte/MG, que apresentava a matrícula de aluno com deficiência visual da educação especial, para a realização de uma observação da sala de aula escolhida, por uma semana, que serviu de subsídio para a construção do protótipo do objeto de aprendizagem e para coleta de dados para a pesquisa, que foram registradas em um diário de campo, para posteriormente serem feitas as análises. Foi realizado também uma entrevista com o professor regente, buscando identificar sua formação e experiência profissional, metodologia de ensino utilizada na sala inclusiva, se o aluno mostra evolução no processo de aprendizagem, entre outros aspectos. Na terceira etapa o objeto Teclado Vocalizador em Braille foi confeccionado no Laboratório Interdisciplinar de Produção de Objetos de Aprendizagem para a pessoa com deficiência (LAPOA), em parceria técnica com o Professor Dr. Maurílio Nunes Vieira da Escola de Engenharia da UFMG, sendo um teclado com a parte sonora acoplada, composto por 26 letras do alfabeto e os números de 0 a 9 em código Braille, que serão acompanhados pela sonorização das respectivas letras e números (Fig. 1).

Figura 1 – Teclado Vocalizador em Braille



O Teclado Vocalizador em Braille será acompanhado de um manual de utilização onde será proposta uma atividade lúdica com enfoque pedagógico, utilizando o juntamente com algumas frutas e legumes de plástico (Fig. 2), para serem tateadas. Essa atividade abordará o tema *Nutrição*, na turma de 1º ano do ensino fundamental. Os alunos irão descobrir os sons, letras do alfabeto e números através da vocalização efetuada pelo teclado, estimulando também a

formação de sílabas e palavras com a temática das frutas e legumes que serão apresentadas. Após a aplicação, será feita uma avaliação, pela professora regente, abrangendo a aplicabilidade e funcionalidade do objeto na turma inclusiva.

Figura 2 – Frutas e legumes de plástico



Resultados

O projeto apresenta como resultados parciais o registro em diário de campo de 20 horas de observação realizada em sala de aula e outros ambientes da escola, contendo relatos da interação entre os alunos e professores, material que serviu de suporte para a construção do protótipo do objeto de aprendizagem, como também para a análise das informações coletadas. Foi realizada uma entrevista com a professora que leciona nesse 1º ano do Ensino Fundamental da referida escola inclusiva, onde está matriculado o aluno cego com idade de seis anos. Após a análise do material coletado, foi produzido um protótipo do objeto de aprendizagem, juntamente com a confecção do manual de utilização. Está prevista a implementação da atividade pedagógica para novembro de 2017, ocasião em que o objeto Teclado Vocalizador em Braille será avaliado pela professora regente da sala. O presente projeto se encerra em dezembro de 2017.

Considerações finais

Considera-se a importância dos recursos e equipamentos assistivos para a inclusão do aluno cego favorecendo a interação e o processo de aprendizagem de toda turma inclusiva. Almeja-se que o objeto Teclado Vocalizador em Braille promova a inclusão e atue como facilitador para o processo de alfabetização utilizando o Código Braille e a conscientização das crianças para as questões da alimentação saudável.

REFERÊNCIAS

BLAZETTO, Rita de Fátima Carvalho. **As contribuições de Vygotsky para a Educação Especial na área de Deficiência Visual.** (2016)

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

_____. Decreto nº 7.611, de 17 novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** 2011.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão –** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAMPOS, Regina Célia. Elementos cognitivos e histórico-culturais para pensar a prática inclusiva da criança com deficiência visual. In: **Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos.** Curitiba: CRV, 2016. Cap. 1, p. 11-40.

NUNES. Terezinha. **Dificuldade na Aprendizagem da Leitura: teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 1992.

OBJETO DE APRENDIZAGEM ADAPTADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: a botânica através das mãos

Talita Resende Arantes⁴⁵

Taliane Resende Arantes⁴⁶

Ana Carolina Machado Ferrari⁴⁷

Introdução

O ensino de ciências é uma área do conhecimento em que sua abordagem em sala de aula está relacionada com a observação visual, relacionando-se com o conhecer/ver. A falta de interesse dos alunos pela botânica está relacionada com a dificuldade de compreensão do conteúdo e por serem seres estáticos (MENEZES et al., 2009).

Pensando em alunos com deficiência visual este mundo visual não favorece um ambiente inclusivo. Esta situação pode ser minimizada com a utilização de materiais didáticos táteis.

Fundamentação teórica

A deficiência visual é a perda ou redução da capacidade visual de caráter permanente que é caracterizada por alterações na acuidade e campo visual até a não percepção de luz, e pode ser dividida em cegueira e baixa visão. As pessoas com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo, pois há variação nos níveis de perdas visuais, além disso, cada indivíduo reage de forma singular, mesmo aparentando uma mesma condição visual (CAIADO, 2006).

A deficiência visual faz com que os outros sentidos sejam mais utilizados. A pele é o maior órgão do corpo, e por ela através do toque o tato se torna o sentido mais importante e a principal linguagem dos sentidos. O tato proporciona ao deficiente visual uma formação de conceitos e de imagens mentais, e uma melhor percepção do ambiente. Com isso, o tato para o deficiente visual passara a ser seus olhos (MONTAGU, 1988).

45 Centro Universitário UNA, Minas Gerais. E-mail: talitar.arantes@hotmail.com

46 Centro Universitário UNA, Minas Gerais. E-mail: taliane05@hotmail.com

47 Centro Universitário UNA, Minas Gerais. E-mail: carolferrari2000@yahoo.com.br

Um dos problemas enfrentados por alunos com deficiência visual é a carência de material didático adaptado (CASTANHO; FREITAS, 2006). O material didático tátil é um instrumento fundamental na assimilação do conteúdo (MATOS, 2009). A utilização de material didático tátil é um instrumento para os alunos com deficiência visual e para os demais alunos, melhorando a qualidade das aulas, estimulando a criatividade e facilitando o processo de aprendizagem (MATOS, 2009).

A ausência de material didático adaptado pode limitar o processo de aprendizagem dessas pessoas (RIBEIRO, 2004). Nas aulas de ciências utiliza-se de muitos recursos visuais e muitas vezes apresenta-se temas de difícil compreensão, o que torna um desafio para os professores e alunos. As aulas práticas estão muito relacionadas ao uso do microscópio (PIRES; VIVEIROS, 2006). A criação de modelos adaptados contribui para o ensino de qualidade às pessoas com deficiência visual integrando os alunos às aulas, motivando e facilitando o aprendizado.

Objetivos

Desenvolver modelos didáticos inclusivos para o ensino dos conteúdos de Botânica para crianças e adolescentes com cegueira ou baixa visão.

Metodologia

Para a realização desse trabalho, foi necessária inicialmente uma construção teórica que alicerçasse nossa prática.

Posteriormente, realizou-se uma pesquisa de campo, onde foram elaborados objetos de aprendizagem voltados ao ensino da Botânica e apresentados à uma criança de quatro anos, matriculada em uma escola municipal de educação infantil e um adolescente, de 14 anos, matriculado no sétimo ano, do segundo ciclo, ambas as escolas localizadas em Betim, Minas Gerais.

Os materiais construídos foram pensados de forma que qualquer escola que se interessasse na sua utilização, pudesse confeccioná-los. Por esse motivo, trabalhamos com materiais de baixo custo como biscoit, E.V.A, palitos de churrasco e de dente, papéis de diferentes texturas.

Resultados

Ao apresentarmos os moldes aos alunos, pudemos perceber a importância da diferenciação das estruturas através de texturas e cores contrastantes, além de que temos que ter cuidado durante a confecção para que o material seja seguro para quem o manipula.

Imagem 1 – aluna da educação infantil explorando os objetos adaptados



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

O uso de materiais adaptados proporciona ao aluno uma melhor compreensão apenas conhecimento teórico. São recursos significativos para o ensino de ciências, pois possibilita ao educando com deficiência visual a materialização de ideias, estruturas e conceitos, tornando-os concretos e possibilitando sua interação com o conteúdo abordado.

Imagem 2 – aluno do sétimo ano manipulando a célula vegetal



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Ambos os casos nos levaram a refletir sobre a importância de apresentar materiais adaptados às pessoas com deficiência o mais cedo possível. Talvez essa atitude favoreça à sua motivação escolar, uma vez que, na ausência da visão, poderá utilizar não somente a audição, mas também o tátil em seu processo de aprendizagem.

Considerações finais

A relevância da exploração tátil por pessoas com deficiência visual e a importância do uso de materiais didáticos para a educação dessas pessoas é discutida e comprovada por diversos estudos. Ao apresentarmos os moldes aos alunos, pudemos perceber a importância da diferenciação das estruturas através de texturas, além de que temos que ter cuidado durante a confecção para que o material seja seguro para quem o manipula.

Ao elaborarmos os moldes didáticos buscamos aproximar os alunos a um conteúdo complexo, tornando a sua compreensão mais fácil, além de mostrarmos a importância que a Botânica tem em toda a vida terrestre. Os modelos didáticos adaptados são recursos significativos para o ensino de ciências, pois possibilita ao educando com deficiência visual a materialização de ideias, estruturas e conceitos, tornando-os concretos e possibilitando sua interação com o conteúdo abordado. Ao disponibilizarmos este material para o aluno com deficiência visual estaremos oferecendo acesso igualitário, promovendo sua interação e participação, além de proporcionar um ambiente inclusivo.

REFERÊNCIAS

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**, Campinas, SP, n. 2º EDIÇÃO, 2006.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), p. 93-99, 2006.

MATOS, C. Utilização de modelos didáticos no ensino de entomologia. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, Pernambuco, p. 19-23, 2009.

MONTAGU, A. **Tocar: o significado humano da pele.**, SÃO PAULO, 1988.

PIRES, É. C.; VIVEIROS, E. R. **Ensino de ciências e matemática num ambiente inclusivo: pressupostos didáticos e metodológicos.**, Bauru, 2006.

RIBEIRO, M. D. G. **Inclusão Sócio-Educacional no Ensino de Ciências Integra Alunos e Coloca a Célula ao Alcance da Mão.** Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte. 2004.

ADAPTAÇÃO DA TABELA PERIÓDICA: representação do raio atômico para um aluno cego

Karine Cirlene Silva Neves⁴⁸

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos⁴⁹

Nilma Soares da Silva⁵⁰

Fabiana Silva Zuttin Cavalcante⁵¹

Introdução

Diante do cenário atual brasileiro no que tange ao direito à inclusão de crianças e jovens com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento nas classes comuns das escolas regulares, reconhecemos que a inclusão escolar é, hoje, um imperativo moral e político e que as diretrizes baseadas na Educação Inclusiva podem ser a única estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira (MENDES, 2010). O Laboratório Interdisciplinar de Produção de Objetos de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência (LAPOA) vinculado ao Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade (PIPA/2017) foi organizado para promover ações de formação que envolva, numa perspectiva interdisciplinar, a produção e sistematização de ideias inovadoras e construção de objetos de aprendizagem para inclusão escolar do público alvo da educação especial, nos respectivos níveis ou modalidades de ensino. O presente projeto iniciou em abril de 2017 e está sendo desenvolvido para o ensino de química visando à inclusão escolar de um aluno com deficiência visual/cegueira no ensino médio.

Fundamentação teórica

Segundo Campos (2016), pesquisa realizada pelo IBGE/Censo Demográfico no ano de 2010 demonstra a correlação da Educação e Deficiência

48 UFMG, GEINE/UFMG, NAI. E-mail: neves.kcs@gmail.com

49 UFMG, GEINE/ UFMG, DECAE . E-mail: geine.ufmg@gmail.com

50 UFMG, GEINE/ UFMG, DMTE. E-mail: geine.ufmg@gmail.com

51 GEINE/ UFMG, SEE/MG. E-mail: fabianazuttin@yahoo.com.br

Visual, sendo o total de crianças entre 4 a 17 anos, com dificuldade permanente de enxergar, frequentando à escola era: 362.226 de crianças com grande dificuldade (baixa visão) e 53.907 de crianças que não conseguiam enxergar de modo algum (cegueira).

Alunos com deficiência visual não se diferenciam dos demais alunos, conseguindo elaborar os conceitos de capacidade de abstração, como afirma Raposo e Mól (2010). As dificuldades de aprendizados experimentadas pelos alunos com deficiência visual não serão diferente dos demais.

Notamos uma correlação com os estudos realizados por Vygotsky, segundo Raposo e Mól (2010), em que este teórico russo do início do século 20, propõe que deve ser compreendida a unidade pensamento/linguagem a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento. A linguagem na deficiência visual/cegueira se torna essencial para o desenvolvimento deste na sociedade, assim segundo Campos (2016) “o código de braille é considerado imprescindível para o processo de alfabetização e letramento da criança cega, pois através dele a pessoa cega teria acesso direto à escrita e aos diferentes tipos de gênero textuais de forma mais autônoma”.

A Química, segundo Raposo e Mól (2010), “faz uso de simbologias específicas que permitem a representação de substâncias, materiais, fenômenos e suas características, estruturas, configurações, processos, dentre outros”. Portanto para aprender a Química é necessário se apropriar dessa simbologia, que caracteriza o nível representacional. Para os alunos com deficiência visual isso é possível por meio da utilização de um código aplicável a leitura tátil, como afirma os autores, que é o Sistema Braille.

Como resultado mais significativo, temos percebido um processo inclusivo no qual todos aprendem, independentemente de suas características individuais. A constituição de processos coletivos favorece a aprendizagem de diferentes sujeitos envolvidos, o que não se reduz a processos de ensino voltados a inclusão de alguns alunos, mas que visam a diversidade da aprendizagem. Portanto, diante do grande progresso de ingresso de alunos deficientes matriculados no ensino regular, justificamos o objeto de ensino-aprendizagem químico para alunos com Deficiência Visual/cegueira.

Objetivo

Construir um objeto de aprendizagem pautado no Código Braille destinado a um aluno cego matriculado no ensino médio de uma escola pública de Belo Horizonte, para abordar o conteúdo do ensino de química relacionando a tabela periódica.

Metodologia

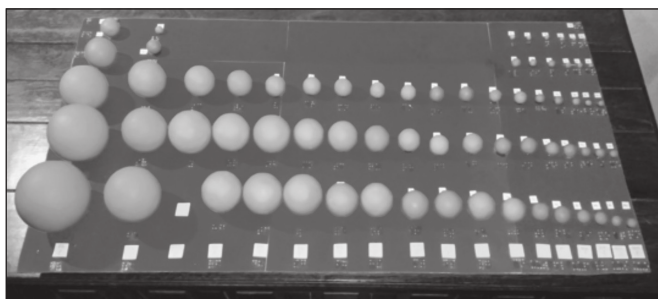
Os procedimentos metodológicos se fundamentaram na pesquisa qualitativa que consiste em uma revisão bibliográfica acerca da temática da educação inclusiva, ensino de química, tabela periódica e deficiência visual. Após essa revisão, foi localizada uma escola da rede pública de Belo Horizonte que apresentasse aluno com deficiência visual matriculado no ensino médio para realizar os métodos de coleta de dados e a pesquisa-ação.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor do ensino de química e a professora de apoio, além da observação da turma inclusiva para a coleta de dados. A partir da análise desses dados, foi elaborado o protótipo do objeto de aprendizagem no LAPOA, para verificar se o objeto precisava de algumas adequações para a produção do objeto final. Além disso, foi produzido um manual de aplicação deste objeto em conjunto com a elaboração de uma atividade pedagógica que contemplasse o uso desse objeto de aprendizagem para ser realizada na sala inclusiva. A proposta de aplicação da atividade pedagógica juntamente com o objeto final na turma inclusiva está prevista para novembro deste ano. Após essa aplicação será realizado o registro e análise das informações descritas no diário de campo, bem como, aplicação de um questionário aos professores a fim de avaliar o objeto de aprendizagem que foi confeccionado. O presente projeto iniciou em abril de 2017 e se encerra em dezembro de 2017.

Resultados

O projeto apresenta como resultados parciais o levantamento bibliográfico, elaboração do roteiro de entrevista e construção do protótipo deste objeto de aprendizagem (Figura 1). Este projeto encontra-se na fase da realização da entrevista com professor e observação do aluno cego na escola.

Figura 1 – Protótipo do objeto de aprendizagem



O objeto final consistirá na representação da tabela periódica com destaque na abordagem de suas propriedades químicas, especificamente o raio atômico, utilizando o Código Braille. O material de baixo custo para construção do objeto será bolas de isopor, porcelana fria, EVA, madeirite e legendas em código Braille. Após a finalização da etapa da construção do objeto final, do manual deste objeto e da atividade pedagógica, será realizado a implementação da atividade e do objeto na sala inclusiva.

Considerações finais

Faz-se necessário estudos e ações efetivas por parte de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Os objetos de aprendizagem e recursos pedagógicos vêm demonstrando favorecer o processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual nas escolas do ensino médio. Portanto, espera-se que este recurso inspire os professores na criação de novos objetos que facilitem o processo de aprendizagem e interação dos estudantes na turma inclusiva.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Regina Célia. Elementos cognitivos e histórico-culturais para pensar a prática inclusiva da criança com deficiência visual. In: **Deficiência visual e inclusão escolar**: desfazendo rótulos. Curitiba: CRV, 2016. Cap. 1, p. 11-40.

MENDES, E. G. et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, S.P: Junqueira & Martins, 2010.

RAPOSO, P. N.; MÓL, G. S. A Diversidade Para Aprender Conceitos Científicos: a resignificação do Ensino de Ciências a partir do trabalho pedagógico com alunos cegos. Cap. 11. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org.). **Ensino de química em foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

MODELOS TRIDIMENSIONAIS DE CÉLULAS EM DIVISÃO PARA UMA TURMA REGULAR COM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Jéssica Patrícia Carvalho Garcia*⁵²
*Regina Célia Passos Ribeiro de Campos*⁵³
*Fabiana Silva Zuttin Cavalcante*⁵⁴

A Política de Educação Inclusiva no Brasil vem articulando ao longo dos anos diversas questões e práticas que assegurem que o estudante com deficiência seja de fato incluído em uma turma regular. A Lei 13.146/2015, garante e promove a inclusão social e a cidadania de pessoas com deficiência em um sistema educacional inclusivo, ao incentivar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos. Entretanto, a questão problemática de recursos pedagógicos não adaptados persiste no processo de inclusão escolar dificultando-o como aponta Mendes (2006, p. 327): “Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”. O presente trabalho se propõe a construir, para uma turma inclusiva do ensino médio da rede pública na cidade de Belo Horizonte – MG, um objeto pedagógico que auxilie no processo de ensino-aprendizagem na área de biologia. Para tanto, serão produzidos modelos tridimensionais de células em processo de divisão celular com material de baixo custo permitindo concretizar conceitos abstratos através de uma atividade interativa que estimule a apropriação do conhecimento a partir do uso dos objetos. Espera-se que este recurso facilite o ensino de divisão celular na área de Biologia para uma turma em contexto de educação especial e inclusão escolar.

Fundamentação Teórica

As escolas brasileiras por muito carregaram a tradicionalidade e a homogeneidade, onde seletos estudantes teriam o privilégio à educação. Em

52 GEINE-FaE/UFMG, NAI. E-mail: jessica.pc.garcia@gmail.com

53 GEINE-FaE/UFMG, DECAE. E-mail: geine.ufmg@gmail.com

54 GEINE/ UFMG, SEE/MG. E-mail: fabianazuttin@yahoo.com.br

1994, a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais teve como pauta a reconfiguração das escolas, onde todas as crianças tivessem oportunidades, que elas, sobretudo, pudessem estar em um ambiente comum e sendo atendidas conforme suas necessidades educacionais especiais, rompendo com o paradigma educativo ao transformá-la em uma entidade socializadora, democrática e plural, como destacam os autores:

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 72).

Outras diversas políticas na educação foram anteriormente criadas a fim de incluir os alunos com alguma necessidade educacional especial, como explicita a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. E, a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, também considerado uns dos principais documentos sobre educação, propondo uma nova abordagem educativa com novas definições de modelo escolar inclusivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) em seu art. 59 traz uma nova concepção às escolas e ao ensino, incluindo o aluno com deficiência em uma sala regular e ainda, ao propor com que os sistemas de ensino assegurem aos professores formação adequada para o atendimento especializado, além de currículos adaptados e demais recursos educativos específicos que atendam a necessidade do aluno em situação de deficiência. Entretanto, no cotidiano de uma escola pública dentro de um sistema inclusivo essa realidade ainda é distante. Quando há recursos, estes precisam ser testados e revistos constantemente, pois aquilo que pode ser usado para uma turma, talvez não será adequado para outra, como ressaltam os autores:

Assim, apesar dos recursos visuais serem ferramentas importantes para o ensino, o seu uso acrítico pode torná-los verdadeiros obstáculos para compreensão de alguns conceitos. No caso dos cegos, mais do que um obstáculo conceitual, a ênfase em recursos visuais se torna um obstáculo de fato para o aprendizado” (ROCHA; SILVA, 2016, p. 591 apud BATISTA, 2005).

É importante que haja avaliações contínuas acerca de todo recurso utilizado em uma turma inclusiva. Segundo Razucke Guimarães (2014, p. 149 apud DICKMAN; FERREIRA, 2008), “às dificuldades encontradas por estudantes cegos ocorrem, geralmente, nos conteúdos que se apoiam fortemente na visualização de fenômenos ou situações”. Essas dificuldades podem ser frequentemente contornadas pelo uso de modelos concretos que podem ser

tateados, por exemplo, pois estes podem possibilitar o acesso a uma forma de percepção da imagem pelos alunos com deficiência visual. O uso de materiais pedagógicos por esses alunos pode ser compreendido como estratégia que influencia diretamente na apropriação de conceitos, proporcionando um grau motivador nestas aulas. Estes materiais devem possuir especificidades como textura, por exemplo, para facilitar na percepção dos detalhes e diferenças nas partes do objeto trabalhado, como traz Vaz (2012): “para que o aluno com deficiência visual possa fazer uso significativo do material didático adaptado na apropriação do conhecimento, é necessário que se atente a alguns pontos: presença de cores fortes ou fluorescentes, identificação das diferentes estruturas em Braille, sendo as peças confeccionadas em estruturas resistentes. “É necessário também que o professor tenha formação adequada e se empodere das necessidades educativas que o aluno com deficiência visual requer quebrando o paradigma educacional exclusivo para que este estudante ao percorrer o caminho da inclusão tenha oportunidades educacionais apropriadas e igualitárias.

Objetivo

Construir um objeto de aprendizagem para o ensino de Biologia, com ênfase na temática Divisão Celular – Mitose, para uma turma regular do 2º ano do ensino médio da rede pública de Belo Horizonte/MG, dentro do contexto de inclusão escolar de uma aluna com deficiência visual/cegueira.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos realizados para a construção do objeto de aprendizagem em Biologia destinado a uma turma inclusiva, consistiu em uma pesquisa qualitativa ao se aprofundar na compreensão do aspecto inclusivo em sala de aula e suas particularidades e experiências. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico para compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência visual em uma turma regular da rede pública, bem como, o ensino de Biologia para turmas inclusivas e a aplicação de modelos tridimensionais de células para videntes e não videntes. E ainda, foi realizado a observação da turma inclusiva em todo o âmbito escolar, entrevista semiestruturada com a professora regente para verificar como se percebe o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com deficiência visual na escola inclusiva. Todos estes procedimentos foram registrados em um diário de campo e sua análise contribuiu para a elaboração do protótipo do objeto pedagógico utilizando materiais de baixo custo e também para o preparo da

atividade interativa juntamente com um manual sobre sua aplicabilidade e uso. Após a turma interagir com o objeto e concluírem à atividade interativa, este objeto pedagógico será avaliado pelos alunos e pela professora de Biologia.

Resultados

O projeto apresenta como resultados parciais os registros do diário de campo correspondente a 20 horas de observação do ambiente da sala de aula e de outros espaços escolares, bem como os dados coletados através da realização da entrevista com a professora de biologia. Após a análise destes materiais, foi confeccionado um protótipo do objeto de aprendizagem, juntamente com a confecção do manual de utilização. Está prevista a aplicação da atividade interativa juntamente com o objeto pedagógico em novembro de 2017, e a partir disso, será avaliado pela professora e alunos.

Figura 1 – Célula Eucariota Animal



Figura 2 – Caixas surpresas

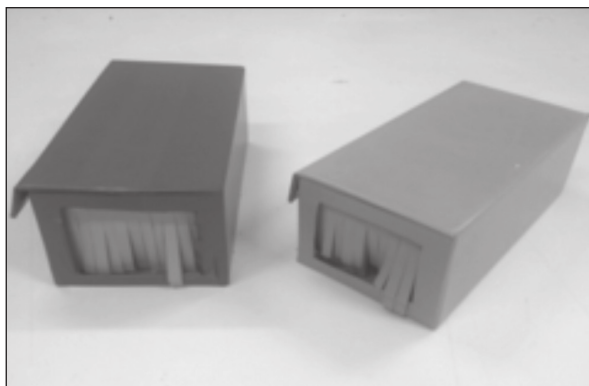
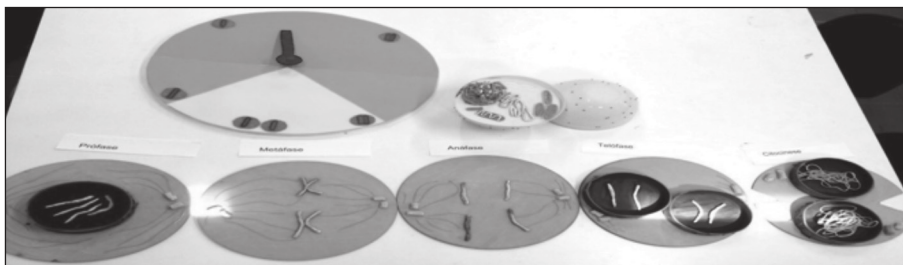


Figura 3 – Células em divisão (Prófase, Metáfase, Anáfase, Telófase, Citocinese). Relógio – Ciclo Celular



Considerações finais

O contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência visual requer a busca de objetos de aprendizagem adequados e que atendam às suas necessidades, a fim de facilitar o processo de interação, ensino aprendizagem, além de promover práticas inclusivas no ensino comum.

Espera-se que este objeto pedagógico facilite o ensino de divisão celular na área de Biologia para uma turma em contexto de educação especial e inclusão escolar que tem uma aluna com deficiência visual matriculada.

REFERÊNCIAS

BRAGA, C. M. O uso de modelos no ensino da divisão celular na perspectiva da aprendizagem significativa. **Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências**, 2009.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação Educacional De Alunos Com Baixa Visão E Múltipla Deficiência Na Educação Infantil**. Ed UFGD, 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

RAZUCK, R. C. R. S.; GUIMARÃES, L. B. O desafio de ensinar modelos atômicos a alunos cegos e o processo de formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 141-154, jan./abr. 2014.

ROCHA. S. J. M; SILVA E. P. Cegos e Aprendizagem de Genética em Sala de Aula: Percepções de Professores e Alunos. p. 591. **Rev. Bras. d. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 589-604, Out.-Dez., 2016.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, 20(2), p. 105-149.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, onde leciona disciplinas da área da Psicologia da Educação e Fundamentos para Educação Inclusiva aos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Possui pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, Doutorado em Educação no PPGE de Educação da FaE/UFMG em sistema de estágio-sanduiche no IRESCO/CNRS de Paris-França (2002). É mestre em Psicologia Social (FAFICH/UFMG-1996) e graduada em Psicologia (PUCMinas-1987). Coordena o Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - GEINE/FAE-UFMG (CNPQ).

Tânia Gonçalves Martins

Doutora em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Bolsista CAPES). Mestre em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Bolsista CNPq). Especialista em Educação Especial - Faculdades Integradas Rui Barbosa-SP e em Docência do Ensino Superior - Universidade Castelo Branco-RJ. Graduada em Psicologia, com Licenciatura plena, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1997). Experiência profissional como Psicóloga Escolar, Docente no Ensino Superior e Analista de Políticas Públicas. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - GEINE/FAE-UFMG (CNPQ).

Maria Aparecida Pacheco

Mestranda do Promestre da FaE/UFMG em Educação e Docência na linha de pesquisa de Educação Tecnológica e Sociedades. Possui graduação em Pedagogia pela UFMG e especialização a distância em Educação Inclusiva e Educação Especial pela Uninter. É Secretária do Programa de Pós-graduação em Eng. Metalúrgica, Materiais e de Minas da UFMG. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - GEINE/FAE-UFMG (CNPQ).

Ana Carolina Machado Ferrari

Doutoranda e mestre em Educação - Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG; Psicopedagoga pela Escola Superior Aberta do Brasil; pedagoga, graduada pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, especialista em Comportamento Organizacional e Gestão de Pessoas com foco em inclusão organizacional. Atualmente é docente nos cursos de Pedagogia e Serviço Social do Centro Universitário UMA e docente nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - GEINE/FAE-UFMG (CNPQ).

Michele Aparecida de Sá

Possui Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (2008), graduação em letras/inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2008). Professora e coordenadora do colegiado de Pedagogia do Centro Universitário Metodista Izabella Hendrix (IMIH). Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - GEINE/FAE-UFMG (CNPQ).

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 20 (Não comercializado)

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 X 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 11,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)