

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RAMO ESSENCIAL DO ENSINO



Frederico Celestino Barbosa

Educação especial: um ramo essencial do ensino

1ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Frederico Celestino
B238E Educação especial: um ramo essencial do ensino

/ Frederico Celestino Barbosa. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2022

91 f.: il

DOI: 10.37423/2022.edcl417

ISBN: 978-65-5367-090-7

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. inclusão-escolar 2. transtornos-globais 3. altas-habilidades 4. espectro-autista 5. deficiências I.
Barbosa, Frederico Celestino II. Título

CDU: 370

<https://doi.org/10.37423/2022.edcl417>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

Dr. João Luís Ribeiro Ulhôa

Dra. Eyde Cristianne Saraiva-Bonatto

MSc. Frederico Celestino Barbosa

MSc. Carlos Eduardo de Oliveira Gontijo

MSc. Plínio Ferreira Pires

Editora Conhecimento Livre

Piracanjuba-GO

2022

CAPÍTULO 1	5
POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA	
Luci Pastor Manzoli	
Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	
Nilza Renata de Medeiros	
Aline Crociari	
DOI 10.37423/220205336	
CAPÍTULO 2	18
ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PRIVADA DE CATALÃO-GO	
Amanda Veneranda dos Reis Silva	
Adriana dos Santos Prado Sadoyama	
Cristiane da Silva Santos	
Jalusa Andréia Storch Díaz	
Maristela Vicente de Paula	
Neila Maria Mendes Borges	
DOI 10.37423/220205356	
CAPÍTULO 3	33
SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO PELA NARRATIVA	
Christiano Felix dos Anjos	
DOI 10.37423/220205363	
CAPÍTULO 4	46
A INTERVENÇÃO DA FISIOTERAPIA POR MEIO DO SNOEZELEN – MSE EM CRIANÇAS TEA	
Cristiane Gonçalves Ribas	
Larissa Valente Rodrigues	
Karina Pereira Vieira	
Melissa Rodrigues da Silva	
Pâmela Plombon Lipinski	
Thayná Carolina Sant’Ana Cantelli	
DOI 10.37423/220205365	
CAPÍTULO 5	53
AVALIAÇÃO DE ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO	
Felipe Rodrigues Martins	
Cristina Maria Carvalho Delou	
Fernanda Serpa Cardoso	
DOI 10.37423/220205366	

CAPÍTULO 6 66

IFSULDEMINAS: UM PLANO PARA FORTALECER A INCLUSÃO

Ieda Mayumi Sabino Kawashita

Grasiane Cristina da Silva

DOI 10.37423/220205367

CAPÍTULO 7 80

ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
NA CIDADE DE APUCARANA- PARANÁ

Karina Moniz Tavares

Eromi Izabel Hummel

DOI 10.37423/220205392

Capítulo 1



10.37423/220205336

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE UMA CIDADE DO INTERIOR PAULISTA

Luci Pastor Manzoli

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Nilza Renata de Medeiros

Aline Crociari

*Faculdade de Ciências e Letras - UNESP
Araraquara. Programa de Pós Graduação em
Educação Escolar
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP
Araraquara. Programa de Pós Graduação em
Educação Escolar
Secretaria Municipal de Educação Especial
de Araraquara*

*Instituto Municipal Matonense de Ensino
Superior – IMMES*



Resumo: Os reflexos da exclusão e segregação educacional das quais vivenciaram as pessoas com deficiência ao longo dos tempos até chegar à inclusão, foram nocivos para a sua dignidade e identidade enquanto cidadãos. No Brasil, nas últimas décadas do século XX e adentrando o século XXI houve um crescente aumento de documentos governamentais específicos das políticas educacionais com foco na inclusão dessas pessoas, com vistas a suprimir barreiras/obstáculos para garantir seus acessos e participação no contexto educacional e social. O presente estudo teve por objetivo apresentar em linhas gerais as ações pró-inclusão escolar da pessoa com deficiência efetivada pela Secretaria Municipal de Educação e Diretoria Regional de Ensino Estadual em uma cidade de porte médio do interior paulista. É um estudo de abordagem qualitativa e se caracteriza pela pesquisa documental de domínio público, dispensando, portanto, o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa. A coleta dos dados ocorreu por meio do acesso aos documentos com a devida aceitação das instituições, bem como nos sites oficiais visando obter o máximo de informações possíveis para a pesquisa. Delineou-se um roteiro para nortear o foco do estudo contendo os itens: número de alunos com deficiência, tipo de atendimento educacional ofertado, formas de recebimento e encaminhamentos desses alunos, as ações que tomam para acompanhar o processo de inclusão nas escolas e oferecimento de cursos de capacitação aos professores. Os resultados nas duas redes apontaram que todos os alunos com deficiência incluídos são acompanhados por professores especializados em salas de recursos multifuncionais, asseguram condições de acesso, participação e aprendizagem dos mesmos nas escolas regulares, atendem toda a demanda de zero a 14 anos com oferecimento da educação infantil ao ensino fundamental no caso da rede municipal e na rede estadual envolvendo o ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos. Ambas dispõem de professores habilitados para atuarem nas salas de recursos multifuncionais e realizam orientação aos professores e oferecem cursos de formação continuada com enfoque nas habilidades e potencialidades dos alunos.

Palavras chave: inclusão, pessoa com deficiência, políticas públicas, recursos educacionais.

INTRODUÇÃO

Os reflexos da exclusão e segregação educacional das quais vivenciaram as pessoas com deficiência ao longo dos tempos até chegar à inclusão, foram nocivos para a sua dignidade e identidade enquanto cidadãos.

No Brasil, nas últimas décadas do século XX e adentrando o século XXI houve um crescente aumento de documentos governamentais específicos das políticas educacionais com foco na inclusão dessas pessoas.

Embora a Constituição Federal de 1988 ter apontado em seu Art. 208, inciso III- “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 é que começou a se discutir sobre a inclusão do aluno com deficiência no contexto escolar regular.

A partir de então, surgiram uma grande variedade de documentos governamentais que passaram a garantir os direitos de acessibilidade e plena participação dessas pessoas na sociedade, dentre eles destacamos a Lei nº 10.098, de Dezembro de 2000, estabelecendo no art. 1º

normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. (BRASIL, 2000)

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traçou diretrizes visando orientar e organizar o sistema educacional geral, para que as pessoas com deficiência tivessem acesso ao “ensino fundamental gratuito e compulsório”. Esse documento teve por meta “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”, orientando os sistemas de ensino “para promover respostas às necessidades educacionais” (p.10) propondo uma série de garantias dentre elas o atendimento educacional especializado – AEE (BRASIL, SEESP/MEC, 2008).

De acordo com o Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, no § 1º do Art.1

“Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, ofertado por meio da educação especial.

(BRASIL, Diário Oficial da União- Seção 1 Nº. 181, ISSN 1677-7042 quinta feira, 18 de setembro de 20008).

Assim, no Art. 29 da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 a Educação Especial, se define como “modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar”. (p.18). No § 2º [...] na interface com o professor de classe comum, “o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes”. (BRASIL, MEC 2010, p.19).

Destaca-se também, a Resolução CNE/CEB nº04/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preconizando em seu artigo 29, que “ no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. (BRASIL, 2010). Aponta ainda que tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2010)

Aponta-se aqui o Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011 que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, “com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” No parágrafo único desse artigo expressa que o “Plano Viver sem Limite será executado pela União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios, e com a sociedade” (BRASIL, 2011. Art. 1º).

No Art. 2º desse mesmo decreto, traz especificado o que se considera por pessoa com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2011).

No ano de 2015, a lei 13.146 Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) designada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015)

Nota-se, portanto, um avanço na implementação de leis, decretos, dentre outros, voltados para a educação, acessibilidade e inclusão dessas pessoas.

Diante desse contexto, algumas das indagações que moveram o presente estudo foram: Quais são as ações educacionais existentes nas redes municipal e estadual de ensino para propiciar a inclusão de alunos com deficiência? Estariam elas em consonância com as políticas públicas inclusivas da atualidade? Neste sentido, considera-se de grande importância tornar visíveis como essas redes asseguram o atendimento a esses alunos de forma a garantir condições de aprendizagem, socialização, desenvolvimento de habilidades e inclusão.

OBJETIVO

O presente estudo teve por objetivo apresentar em linhas gerais as ações pró-inclusão escolar da pessoa com deficiência efetivada pela Secretaria Municipal de Educação e Diretoria Regional de Ensino Estadual em uma cidade de porte médio do interior paulista.

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa por permitir a compreensão das minudências das informações da realidade a ser investigada e se caracteriza por uma pesquisa documental que de acordo com Lüdke e André (1986, p.38) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Segundo Fávero e Centenaro (2019 p. 4) “é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Continuam os autores argumentando que “geralmente, os documentos mais pesquisados em políticas educacionais são encontrados em formato eletrônico ou em papel. São materiais em grande medida oficiais e oficiosos.” (P.7). É de caráter exploratório e descritivo. Destaca-se aqui que a presente pesquisa dispensou avaliação do sistema CEP/CONEP, por estar em acordo com o que apresenta a Resolução 510/2016 no seu Art. 1º, incisos: III – “pesquisa que utilize informações de domínio público” ; V – “pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual”. (Brasil, Diário Oficial da União, 2016)

PARTICIPANTES:

Foram alvo do estudo 2 instituições públicas de uma cidade de porte médio do interior paulista sendo elas: Secretaria Municipal de Educação e Diretoria Regional de Ensino Estadual.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DA CIDADE

A cidade localiza a 270 quilômetros da capital, e seu nome origina-se do tupi-guarani e conta atualmente com 228 mil habitantes, apresentando um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,815, o sétimo lugar no estado, considerado 'muito alto'. O Produto Interno Bruto é de R\$ 5,6 bilhões e a economia está centrada no agronegócio, sendo uma das maiores produtoras e exportadoras de suco de laranja do país. Se sobressai na produção de cana-de-açúcar, soja, milho, amendoim, tangerina e limão. Em relação à área da educação, o município se destaca com uma série de universidades públicas e particulares. A rede municipal possui 60 escolas que promovem educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação complementar e integral, educação especial, além da educação profissional e educação à distancia em articulação com os governos federal estadual. (extraído do site da cidade estudada em 06 de setembro de 2021).

A rede estadual envolve 10 subdistritos contando ao todo 148 escolas, e na cidade em estudo, possui 41 escolas que promovem o ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio e educação de jovens e adultos.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Primeiramente as pesquisadoras entraram em contato por telefone com os responsáveis das duas instituições de ensino visando explicar o objetivo do estudo e solicitar autorização para ter acesso às documentações sobre as ações de inclusão escolar de alunos com deficiência. A proposta foi recebida com muita cordialidade por ambas as redes e a partir disso, foi encaminhado um documento por escrito formalizando a solicitação e os dados seriam coletados nas próprias instituições.

Em seguida, deu-se a coleta dos dados disponíveis nos sites oficiais das duas redes com o propósito de obter o máximo de informações possíveis para a pesquisa, antes do acesso aos documentos propriamente dito. Diante dos materiais oficiais apresentados pelas duas redes, tornou-se necessário desenvolver um roteiro para nortear e manter-se no foco do estudo delineando alguns itens para serem seguidos como: número de alunos com deficiência; tipo de atendimento educacional ofertado, outros serviços independentemente da etapa escolar que o aluno frequenta; como a escola recebe e encaminha esses alunos; ações que tomam para acompanhar o processo de inclusão nas escolas e oferecimento de orientação e cursos de capacitação aos professores.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ressalta-se aqui que os dados foram coletados no final do ano de 2019 e não foi publicado em nenhuma fonte de divulgação científica até o momento. Para a apresentação dos resultados, seguiu-se a ordem do roteiro com redação direta iniciando-se pela rede municipal e seguidamente, a estadual, cada qual, com a sua característica.

A rede municipal de ensino atendeu no referido ano, 302 estudantes com os mais diferenciados tipos e níveis de deficiência. Oferece o AEE em salas de recursos multifuncionais à esses alunos no contraturno do ensino regular nas unidades escolares nos seguintes níveis: educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Oferta tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e educação bilíngue a todos os alunos surdos do ensino fundamental I.

Também, através de um Termo de Colaboração entre a Secretaria Municipal da Educação e a Associação para o Apoio e a Integração do Deficiente Visual (Para-DV) os alunos cegos e com baixa visão matriculados nessa rede de ensino, no contraturno, são atendidos por essa Associação que promove o ensino do Sistema Braille¹ e Soroban², à esses alunos e orientam seus professores.

Proporciona bolsa de estudos (de acordo com a Lei Municipal nº 7837/12) aos alunos do ensino fundamental com deficiência que comprovem que sua condição de funcionalidade impede de frequentar ensino regular e necessita de escola especial. Ainda através do Termo de Colaboração entre Secretaria Municipal da Educação e Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE, 10 estudantes frequentam a APAE, sendo 07 em período integral devido ao elevado grau de dificuldade para assimilar e executar atividades.

Todos os alunos com deficiência são matriculados nas salas de ensino regular e acompanhados pelos serviços da educação especial, onde são atendidos nas salas de recursos multifuncionais e demais serviços da educação especial. Ao concluírem o ensino fundamental são orientados a procurarem escolas de ensino regular para dar continuidade no ensino médio ou escola especial, dependendo da avaliação pedagógica, que direcionará a orientação de acordo com o desenvolvimento de cada aluno.

As ações que essa secretaria realiza para acompanhar o processo de inclusão desses alunos encontram-se contemplado no **Projeto Político Pedagógico – PPP da escola cabendo a ela, a oferta do AEE, os recursos, equipamentos específicos, a efetivação da matrícula, o registro no Censo Escolar MEC/INEP.** A Secretaria da Educação através da gerencia de educação especial e sua equipe composta

por profissionais da área da pedagogia, fonoaudiologia e psicologia acompanha todos os serviços da educação especial e seus estudantes.

Os professores recebem formação continuada através do Centro de Desenvolvimento e Profissionalização de Educadores Paulo Freire – CEDEPE da Secretaria Municipal de Educação que tem por objetivo “planejar, sistematizar e promover a formação contínua dos profissionais do magistério e funcionários que atuam na educação municipal” da cidade. É composto por professores formadores da educação infantil e do ensino fundamental e suas modalidades.

Em relação à Diretoria Regional de Ensino Estadual em seus 10 subdistritos foram atendidos 602 alunos com os mais variados tipos e níveis de deficiência, sendo que 241 pertencem à cidade em estudo. Oferece o atendimento educacional especializado- AEE sob a forma de Sala de Recursos³ ou na modalidade itinerante⁴ no ensino fundamental (anos iniciais e finais), médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Dispõe de Professor Interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na unidade escolar que possui com alunos com deficiência auditiva, surdez ou surdo-cegueira e que utilizam a LIBRAS como forma de comunicação. Dispõe também de Profissional Cuidador que auxilia os alunos que possuem algum tipo de deficiência com alto grau de dependência nas atividades que envolvem alimentação, locomoção e higiene, no interior das unidades escolares.

O aluno é matriculado em qualquer escola da rede estadual, considerando o georreferenciamento, o local de sua residência que deverá ser nas proximidades da unidade escolar na qual foi efetuada a matrícula. Feito isso, a gestão escolar comunica a Diretoria de Ensino por meio de um Ofício no qual deve constar as especificidades da deficiência apresentada. De posse deste documento, inicia-se o trabalho da educação especial, no que se referem à avaliação pedagógica, materiais adaptados, matrícula em sala de recursos, contratação do profissional cuidador, dentre outros que se fizerem necessários.

A avaliação pedagógica do aluno é realizada por professor especializado, e complementada pela psicológica, por um profissional dessa área nos caso de deficiência intelectual. Também de laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdo-cegueira, transtorno do espectro autista e deficiência múltipla e múltipla sensorial, e parecer da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino.

São oferecidas orientações técnicas bimestrais aos professores coordenadores das unidades escolares e estas ocorrem na Diretoria de Ensino, sob o encargo da Supervisora e Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, responsável pela Educação Especial. Os temas tratados atendem as demandas específicas no tocante ao atendimento educacional especializado, adaptação e/ou enriquecimento curricular com vistas a garantir a participação e aprendizagem desses alunos.

Também, nos Horários de Trabalho Pedagógico Complementar - HTPC das unidades escolares, os professores especializados das Salas de Recursos orientam os demais que possuem alunos com deficiência. Para essa rede, o HTPC é visto como um espaço de formação continuada e para tanto, utiliza essas horas de trabalho para desenvolver uma ação de formação na qual professores do ensino regular e especializados atuam colaborativamente no que se refere à construção de atividades que tornem o currículo acessível a todos. A periodicidade deste trabalho ocorre de acordo com a necessidade apontada pelos professores do ensino regular e pelo professor coordenador das unidades escolares.

Sob a coordenação dessa diretoria a Coordenadora do Núcleo Pedagógico responsável pela educação especial, realiza acompanhamentos periódicos dos trabalhos desenvolvidos com esses alunos nas unidades escolares, e registrando as ocorrências e elabora relatórios para organizar, orientar e contribuir para auxiliar essas unidades nas demandas e necessidades apresentadas em relação à inclusão desses alunos.

Conforme exposto nesse breve panorama, constatamos que essas duas redes atendem o estabelecido nas políticas públicas inclusivas e asseguram as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos com deficiência nas escolas regulares, proporcionando condições pedagógicas e de aprendizagem fundamentadas na concepção dos direitos humanos. Desde a Constituição de 1988 já vem sendo traçados dispositivos legais da educação como um direito de todos e dever do estado, e em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e no artigo 208, “a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL,1988).

Temos também o reforço de muitos outros documentos que ascenderam para uma escola mais acolhedora independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas de seus alunos que contribuíram para promover uma nova concepção nos sistemas de ensino influenciando as políticas públicas a se organizarem para a educação dos alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência. Dentre esses documentos destacamos a Declaração Universal dos

Direitos Humanos (Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217ª III em 10 de dezembro de 1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96 em seus artigos 58 e 59. A partir de então, foi promulgado muitos outros documentos governamentais o que provocaram grande avanços para a construção de uma escola inclusiva garantindo o atendimento aos alunos com deficiência, eliminando as barreiras impeditivas de sua escolarização.

Outro ponto que merece ser mencionado como uma grande conquista é a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais nas duas redes em estudo. Destaca-se também a Lei nº 12.764/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista- TEA para todos os efeitos da lei, são consideradas pessoas com deficiência garantindo direitos como integridade física e moral, inclusão social, igualdade e dignidade. Neste contexto, encontramos nessas redes, todo um acolhimento para atender esses alunos.

Considera-se, portanto, uma evolução e conquistas, pois, a inclusão abrange o contexto pessoal, familiar e toda a sociedade tornando-se uma questão de cidadania, de direitos e de redução de desigualdade social, ressaltando que é a sociedade com suas limitações que muitas vezes impede o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência. Daí a importância de se eliminar quaisquer barreiras educacionais e sociais a fim de assegurar a igualdade de oportunidades e a busca de seu desenvolvimento pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos aqui algumas ações pró-inclusão proporcionadas por essas duas redes de acordo com a leitura dos documentos, e apresentando aqui, um breve resumo do que foi apreendido. Todos os alunos com deficiência incluídos são acompanhados pelos professores especializados nas salas de recursos multifuncionais; Asseguram condições de acesso, participação e aprendizagem desses alunos nas escolas regulares de educação infantil e ensino fundamental atendendo toda a demanda de 0 a 14 anos no caso da rede municipal e na estadual envolvendo o ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos; Ambas dispõem de professores habilitados, salas de recursos multifuncionais denotando que garantem a inclusão desses alunos; Realizam orientação aos

professores e oferecem cursos de formação para lidarem com esses alunos com enfoque nas potencialidades, partindo do princípio que são capazes de aprender respeitando as suas diferenças individuais e garantindo o acesso e permanência no processo escolar, tal como posto na Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência e demais documentos já explicitados no corpo do presente artigo. Apesar de ter sido atendido o objetivo proposto, necessita ainda de estudos mais aprofundados que investigue a relação da escola e família desses alunos, a visão dos pais sobre os serviços oferecidos aos seus filhos, como avaliam a aprendizagem dos conteúdos escolares oferecidos aos seus filhos e os tipos de orientação que recebem. Em relação aos professores, pesquisas sobre como avaliam os cursos de formação continuada que recebem dessas redes, os tipos de orientação que recebem para atender as necessidades específicas dos alunos, como realizam as adaptações curriculares para atender a todos os alunos igualmente, a existência ou não de barreiras que dificultam o trabalho pedagógico, dentre outros que pretendem ser investigados nos próximos passos visando obter uma contextualização mais abrangente do processo educativo desses alunos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 Seção I, p. 278 33. Brasília, 1996. Acesso em 20 de setembro de 2021 . Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394

Brasil, Congresso Nacional, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Acesso em 20 de setembro de 2019. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Acesso em 20 setembro de 2021 . Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Acesso em 20 setembro de 2021 . Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Acesso em 20 de setembro de 2021. Disponível

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

BRASIL. Ministério da Educação Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011 que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/2011, Página 12 (Publicação Original) Disponível:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7612-17-novembro-2011-611789-norma-pe.html>

BRASIL, Congresso Nacional, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2000a. Acesso em 5 de novembro de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3146.htm>.

BRASIL. Diário Oficial da União. Órgão: Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Acesso em 8 de setembro de 2021. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581

FÁVERO, A.A; CENTENARO, J.B. A Pesquisa Documental nas Investigações de Políticas Educacionais: Potencialidades e limites.

Revista Contrapontos | Eletrônica | Vol. 19 | Nº 1 | Itajaí | JAN-DEZ 2019 Doi:
10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184 . Acesso em 05 de setembro de 2021

Disponível em: www.univali.br/periodicos

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 1 ed. São Paulo: EPU, 1986

Capítulo 2



10.37423/220205356

ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA PRIVADA DE CATALÃO-GO

Amanda Veneranda dos Reis Silva

Universidade Federal de Catalão

Adriana dos Santos Prado Sadoyama

Universidade Federal de Catalão

Cristiane da Silva Santos

Universidade Federal de Catalão

Jalusa Andréia Storch Díaz

Universidade Federal de Catalão

Maristela Vicente de Paula

Universidade Federal de Catalão

Neila Maria Mendes Borges

Universidade Federal de Catalão



Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar como a escola privada tem se organizado em face da inclusão escolar dos alunos público alvo de educação especial, tendo como eixo central as aulas de educação física. O estudo contou com o delineamento descritivo, de caráter social, e teve como amostra a escola privada na cidade de Catalão com o maior número de alunos público alvo de educação especial matriculados. Participaram de uma entrevista semiestruturada uma coordenadora pedagógica, a coordenadora do serviço de apoio e dois professores de Educação Física. Os dados foram analisados qualitativamente por meio da técnica da narrativa analítica. Pelas entrevistas não ficou claro quais os serviços e recursos de acessibilidade são oferecidos a cada aluno, mas observamos a importância do serviço de apoio e da parceria entre coordenação, professores e família no intuito de favorecer a inclusão desses alunos. Entretanto, as barreiras arquitetônicas, a falta de comunicação e informação do serviço de apoio aos professores e a aceitação da família são aspectos que dificultam o processo de inclusão na escola.

Palavras-chave: Inclusão. Escola Privada. Educação Física.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem o propósito de discorrer sobre a temática de inclusão escolar dos alunos Público Alvo da Educação Especial - PAEE (deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) em uma escola privada situada na cidade de Catalão – GO.

Constatamos que a educação dos alunos PAEE constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008). O direito dos alunos PAEE à matrícula na rede regular se consolidou com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) que efetiva, em termos legais, a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando que as normatizações anteriores expressavam que essas pessoas pudessem ser preferencialmente matriculadas nessa rede de ensino.

Numa perspectiva de educação inclusiva, o direito à matrícula na rede regular de ensino que antes era negado ao PAEE, caso não conseguisse acompanhar o processo de ensino e aprendizagem escolar (paradigma da integração), começa a ser efetivado, sendo inclusive passível de penalizações se recusado.

Glat (2007, p.16) não só reconhece o fato da inclusão escolar dos alunos nas escolas regulares, como também busca abranger a necessidade das mesmas se adaptarem para que possam acatar as necessidades dos alunos - como exemplo temos os impedimentos de aprendizagem, o desenvolvimento acadêmico do professor e da equipe escolar -, estruturando assim procedimentos e métodos didáticos para que o ambiente escolar seja acolhedor e forneça realmente uma inclusão social.

A inclusão escolar requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores para a efetivação do direito de todos à escolarização (BRASIL, 2010).

A ideia da escola como espaço inclusivo nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam a área escolar, onde diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores etc. coexistem, formando este lócus extremamente complexo. (CIDADE; FREITAS, 2002, p. 26)

Apesar das normativas existentes, os estudos apontam a falta de efetivação dessas políticas na realidade das escolas brasileiras. A inclusão escolar tem acontecido só no acesso, considerando que os requisitos de acessibilidade não têm sido garantidos para promover a participação, a permanência e a aprendizagem do aluno. Mas a maioria dos estudos analisa como as escolas públicas garantem a inclusão desses alunos.

Diante do exposto, o estudo visa analisar como as escolas privadas têm se organizado em face da inclusão escolar dos alunos PAEE, tendo como eixo central as aulas de Educação Física (EF). Mais especificamente buscamos:

- a) caracterizar a formação dos profissionais que atuam nas escolas privadas no contexto da EF;
- b) identificar os alunos PAEE e os serviços e recursos de acessibilidade oferecidos;
- c) verificar a formação e a qualificação dos professores para a inclusão escolar;
- d) identificar a organização das aulas de Educação Física visando a inclusão escolar.

2. MÉTODO

O estudo contou com o delineamento descritivo, de caráter social (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012), e teve como universo as escolas privadas do município de Catalão - GO. Dentre elas, foi selecionada a escola que mais apresentou alunos PAEE matriculados no ano de 2018. Participaram quatro profissionais, sendo o responsável pela coordenação pedagógica (n=01), a coordenação do serviço de apoio aos alunos PAEE¹ (n=01) e professores de Educação Física (n=2). Mediante o consentimento favorável, aplicamos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, destacando os objetivos e procedimentos a serem aplicados no estudo.

Utilizamos como instrumento um roteiro de entrevista semiestruturado elaborado pelos pesquisadores, agrupando as respostas em quatro categorias:

- Caracterização da formação dos profissionais que atuam nas escolas privadas no contexto da EF;
- Inclusão escolar: conceitos, políticas e práticas;
- Implementação dos serviços de apoio à inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais na escola;
- Aulas de Educação Física: organização em face da inclusão escolar dos alunos PAEE.

Os dados foram analisados qualitativamente utilizando a técnica da narrativa analítica (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012); foi apresentada a descrição dos relatos verbalizados pelos sujeitos, avaliando-os criticamente em relação à literatura disponível sobre a temática inclusão escolar e formação de professores em Educação Física.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados respeitando-se os objetivos do presente estudo e as ordens dos questionamentos apresentados no instrumento de coleta de dados.

CATEGORIA I: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E ENTRAVES NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A primeira etapa buscou caracterizar a formação inicial e continuada dos participantes do estudo. Dentre os sujeitos (n=04), dois são professores com graduação em Educação Física e dois com graduação em Pedagogia. No quesito formação continuada, todos os profissionais possuem pós-graduação *Latu Sensu* e dois profissionais apresentam sua formação voltada ao público da Educação Especial. O tempo médio de atuação profissional foi de $\pm 8,5$ anos. Essas informações são demonstradas na Tabela 01:

Tabela 01: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Identificação da função	Sexo	Formação	Tempo de Atuação na escola
CP	Coordenadora Pedagógica	Feminino	Pedagogia Pós-graduação em Educação Especial e Processos Inclusivos	6 anos
CSA	Coordenadora do serviço de apoio à inclusão escolar de alunos PAEE	Feminino	Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia	9 anos
PEF1	Professor de Educação Física	Feminino	Educação Física Pós-graduação em Educação Física Escolar	7 anos
PEF2	Professor de Educação Física	Masculino	Educação Física	12 anos

Fonte: Dados dos pesquisadores (2018).

Reconhecemos também as principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais em promover a inclusão escolar no contexto escolar:

As dificuldades são muitas, primeiro começam na família, eles mesmos não aceitam que a criança precisa de atenção especial, por exemplo: ao mesmo tempo em que querem isso já não querem mais, tem medo. Tem situação que precisa adaptar o currículo, em alguns casos eles questionam porque querem que a criança desempenhe as mesmas atividades que as outras. Por mais que a gente se esbarre é isso, a busca de outros profissionais para ajudar trazer mais informações, às vezes a escola caminha sozinha, por mais que a gente oriente e peça a participação da família. Temos três casos de sucesso, mas conta com a participação da família, devido essa parceria, e de outros profissionais, penso

que a sociedade como um todo precisa melhorar, e agora que isso está se tornando realidade. (CP).

As dificuldades são mesmo quando a gente se depara com a questão do melindre, e também não é só da família [...], acontece muito assim, as vezes, os profissionais mesmos querem enquadrar determinado aluno há um caso passado, que possuía características semelhantes, aí surge as divergências entre eles mesmos essa divergência de ideias entre colegas. [...] porque a gente brinca uma brincadeira com fundo de verdade que de repente a gente vai tá brigando entre nós por uma causa única e não conseguindo alcançar que o ideal é da aprendizagem significativa [...] (CSA).

Verificamos que as dificuldades são muitas, em primeiro lugar podemos citar: a família, a questão da aceitação da realidade do seu filho, a adaptação escolar, os melindres, a estrutura física, a divergência entre os profissionais que atuam na escola, a própria criação de uma coordenação específica para o atendimento do aluno PAEE.

As dificuldades enfrentadas pelas escolas ainda são um entrave no caminho rumo à inclusão escolar. A cada dia surge um novo desafio, não há uma receita pronta para se seguir, aos poucos a parceria entre comunidade escolar e pais vai vencendo os desafios e promovendo uma educação para todos.

CATEGORIA II: INCLUSÃO ESCOLAR - CONCEITOS E POLÍTICAS

Conforme Santos e Flores (2021, p. 69) a literatura apresenta diferentes compreensões em relação à significação do termo inclusão escolar e o público a ser atendido. Existem vertentes “que se negam a discutir a educação de estudantes público-alvo da educação especial descolada do conjunto de estudantes que, historicamente, foram excluídos do sistema educacional devido a fatores relacionados à classe social, ao gênero, à etnia e outros”.

Para Mantoan (2004, p. 10) a inclusão escolar “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Por sua vez, Mendes (2017, p. 65), defende que a educação do aluno PAEE “[...] tem especificidades ou diferenças que as destacam do grande conjunto dos estudantes diversos, então, faz sentido tentar circunscrever e definir um conceito para abranger os debates e estudos nessa área específica”. Sob esta ótica, a partir da compreensão sobre as diferenças dos estudantes público-alvo da educação especial e o alarmante número de sujeito que não recebem uma educação de qualidade, “Mendes (2017) sugere que o termo inclusão escolar seja adotado quando se refere à política ou prática de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial” (SANTOS; FLORES, 2021). Desse modo,

[...] o termo inclusão requer adjetivação (escolar) e os termos incluso e incluído não podem ser atribuídos aos alunos, e sim aos sistemas. Podemos falar de escola inclusiva, sala de aula inclusiva, mas não de aluno “incluso” ou “incluído”, porque este não é um atributo pessoal, uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem (MENDES, 2017, p. 77).

Em decorrência destas particularidades, assim como Santos e Flores (2021) adotamos, nesse artigo, o conceito de inclusão escolar fundamentado pela concepção de Mendes (2017).

Assim, no que diz respeito ao entendimento do termo inclusão escolar, verificamos que dos quatro sujeitos da pesquisa, apenas a PEF2 se aproximou do conceito proposto por Mantoan (2004). Os demais sujeitos se aproximam do que defendido por Mendes (2017).

Outro entendimento apontado considera a inclusão escolar como a garantia dos direitos a partir da necessidade do aluno e não do que pensamos que ele precisa: *“Então aí eu vejo [...] então incluir até você tem que dar aquilo que eles querem e não o que o que você acha que precisa ou que a família que às vezes acha [...]” (CSA).*

Por isso, a importância do lema “Nada sobre nós sem nós”, em que nenhuma política ou atendimento devem ser pensados sem a participação das pessoas PAEE. Em uma escola com o perfil inclusivo “certamente os direitos das pessoas com deficiência também são respeitados e vivenciados, pois falar em direitos das pessoas com deficiência está na mesma direção dos direitos de outras pessoas que são discriminadas” (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016, p. 448).

Sob essa ótica da Educação Inclusiva a concepção de inclusão escolar e de direitos deve estar expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O artigo 28 do inciso III da Lei Brasileira de Inclusão prevê um:

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade [...] (BRASIL, 2015, p. 05).

Nesse contexto, conforme a CP, a inclusão escolar é contemplada no PPP da escola:

[...] tanto é que recebemos várias crianças com necessidades educacionais especiais [...] Consta que a escola está aberta para as crianças especiais de forma que possibilite o acesso educação e também o convívio social saudável garantindo a ela o desenvolvimento pleno (CP).

Entendemos que é importante constar no PPP não só que a escola está aberta e disponível para favorecer a inclusão escolar, mas também que ela deve garantir todos os encaminhamentos e subsídios necessários à implementação da acessibilidade em suas várias dimensões (arquitetônica, comunicacional, metodológica, programática, atitudinal e instrumental), com vistas à promoção da

permanência, da participação e da aprendizagem desses alunos, seguindo os preceitos de Sasaki (2005).

O sujeito CP considera a escola inclusiva e ressalta que estão caminhando rumo à inclusão escolar, como podemos verificar na fala abaixo:

Sim eu vejo a escola como escola inclusiva, não só por nós estarmos abertos e receptivos e proporcionarmos atendimento pedagógico que possa tentar ajudá-la. Nós temos professores de apoio, currículo que tentamos adaptá-lo conforme a necessidade de cada criança, mas as questões da inclusão envolvem muita coisa, eu vejo que estamos caminhando, abertos e proporcionamos ajuda, e vejo que temos que melhorar muito mais, estamos no caminho da inclusão (CP).

Quanto à relação e ao comportamento dos alunos e pais frente à inclusão escolar dos alunos PAEE, verificamos que “os alunos PAEE não têm problemas e todos são bem recebidos pela comunidade escolar” (CP, CSA).

Entretanto, o sujeito CSA destaca que alguns pais já questionaram a presença desses alunos em sala de aula e pontuaram as implicações para a aprendizagem de seus filhos.

Tal apontamento foi verbalizado da seguinte forma pelo sujeito CSA:

[...] humanamente falando, ninguém manifesta ao contrário, no dia a dia você percebe [...], depende muito da necessidade. As vezes ela é motora, digamos entre aspas, que não agride a turma. [...] quem não tem a fala clara emite sons, e até muito alto na sala, a gente já se deparou com situações, com que o pai já perguntou, ah ele vai ficar na sala do meu filho? Esse tipo de perguntas as vezes acontece, as vezes a família acha que pode prejudicar nesse sentido onde a criança está gritando na sala, e pode atrapalhar o seu filho, então a gente lida com essa [...]aconteceu mais ou menos umas três vezes, mas os pais não chegaram a falar diretamente pra gente (CSA).

A professora de EF (PEF1) constatou, por vezes, a cooperação negativa e a visão estigmatizadora dos alunos sem deficiência em relação ao aluno PAEE. Segundo a professora, esse ano um aluno se negou “a pegar na mão do aluno deficiente, e ele não queria de forma alguma, foram muitas aulas explicando, as vezes a criança fica babando, com catarro [...]”.

Conforme Melo e Martins (2007), para trabalhar as questões atitudinais na escola uma das estratégias que pode ser realizada e deve ser prevista no PPP, considerando que a inclusão escolar envolve toda a comunidade escolar, são ações de sensibilização por meios de discussão de filmes, palestras, cartazes. Tudo deve ser planejado e executado de modo que favoreça a construção de valores e, em particular, o respeito ao outro.

Logo, entendemos que pensar em escolas inclusivas é ir além das questões puramente políticas e pedagógicas, de modo a compreender o contexto cultural que envolve as relações entre indivíduos, pois, embora seja possível cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem alunos PAEE nas salas de aulas, não é possível fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas desses alunos (GLAT, 1995).

CATEGORIA III: IMPLEMENTAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva efetiva o AEE que é realizado no contraturno em salas de recursos multifuncionais.

Em nosso estudo encontramos apenas uma escola na cidade de Catalão - GO que contempla todos os níveis da Educação Básica e que possui um setor específico para o AEE.

A escola foi caminhando rumo a inclusão sem perceber e institui oficialmente o serviço, com nome e espaço físico. Desde 2012 houve a necessidade de desmembrar as coordenações para esse serviço. Em 2014, a partir do interesse e olhar diferenciado, assumi essa função de forma paralela (CSA).

De acordo com a fala da participante CSA, verificamos que o serviço foi implementado com vistas a priorizar os alunos PAEE, considerando que a Coordenação Pedagógica não dava conta de todas as demandas dos alunos matriculados e suas respectivas famílias, bem como oferecer um atendimento conforme as especificidades de cada aluno. Para a CSA é muito importante a questão do cuidado e a prioridade desses alunos, uma vez que esse olhar diferenciado para as dificuldades específicas se faz necessário com vistas a assegurar o direito de participação e aprendizagem deles.

Constatamos que a escola pesquisada possuía 97 alunos PAEE, alunos com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência física (usuário de cadeira de rodas) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)². Entretanto, apenas 32 possuíam laudos e acompanhamento pedagógico contínuo.

Sobre os serviços e/ou recursos de acessibilidade oferecidos pela escola, evidenciamos pela narrativa das participantes CP e CSA que além da acessibilidade arquitetônica outras dimensões são contempladas para promover a inclusão escolar, tais como:

- as adaptações curriculares;
- as propostas pedagógicas a partir das necessidades específicas dos alunos;
- o trabalho de sensibilização com a turma que vai receber o aluno PAEE;

- ações com vistas a trabalhar as questões atitudinais.

Quanto à acessibilidade física, todos os participantes relataram que existem alguns problemas no prédio da escola por ser uma infraestrutura antiga, com dois pavimentos com acesso pela escada, dificultando o acesso do aluno que utiliza cadeira de rodas, mas destacaram que aos poucos estão melhorando com a construção de rampas.

[...] venho percebendo que nosso trabalho vem fluindo mais, temos algumas crianças que antes os pais não deixavam subir para o segundo andar, dizendo que o filho faz poucas atividades físicas, e aí fomos trabalhando ao poucos até chegar ao ponto da criança falar para os pais, pai, mãe quero estudar lá em cima e hoje elas estão no segundo andar e então a família vem aceitando. (CSA)

Observamos que o serviço de apoio procura atender às necessidades individuais de cada aluno em parceria com profissionais qualificados e a família. Entretanto, o excesso de cuidados tanto da escola quanto dos pais acaba interferindo no trabalho.

Quando perguntamos como e quem define o tipo de serviços ou recursos de acessibilidade para o aluno público alvo da Educação Especial, a CSA explicou que ao chegar um aluno com laudo na escola, já no momento da matrícula, ela é convocada para organizar e orientar os atendimentos necessários, conforme expressa a seguir:

[...]quando você chega até ali na portaria da escola e o pessoal do comercial já faz meio que uma entrevista com os candidatos quando a família já chega e já pontua, eu sou convocada e chegar até a recepção. [...] Mas quando isso não acontece desde o início. Aí no início ano letivo os professores vão sentindo, [...] aí teremos o contato com a família e diretamente sou chamada [...] por eu fazer essa intervenção ela acontece do início até o final da aula então a família já percebe [...] acontece muito assim... comercial ali na sala da recepção, depois observação da coordenação e a minha intervenção (CSA).

Não são especificados nas narrativas dos participantes os serviços e os recursos de acessibilidade oferecidos a cada aluno PAEE matriculado na escola. Além disso, conforme a Lei Brasileira de Inclusão, Art.2º § 1º para encaminhamentos e implementação dos serviços e recursos de acessibilidade “a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar” (BRASIL, 2015, p. 01).

De outra parte, averiguamos que alguns estagiários estiveram atuando diretamente como professores de apoio dos alunos PAEE. Esses estagiários são alunos de graduação e que não possuem formação específica no contexto da Educação Inclusiva, o que desrespeita as diretrizes impostas na Lei que define as atribuições e a formação para ser professor de apoio e do AEE (BRASIL, 2009; 2015), e

também a Portaria nº243/ 2016, a qual estabelece os regulamentos para a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam o AEE (BRASIL, 2016).

CATEGORIA IV: AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ORGANIZAÇÃO EM FACE DA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS PAEE

Considerando que nossa formação é na área da Educação Física, buscamos verificar a formação dos professores e a organização das aulas com vistas a garantir um ambiente favorável à participação dos alunos PAEE. Dos dois professores que atuam na escola, uma explicou (PEF1) que teve contato com discussões sobre a temática da inclusão escolar e educação especial e o outro disse que apenas promoveu um campeonato de basquete em cadeira de rodas.

Segundo a PEF1, a formação inicial deu suporte para atuar com esses alunos nas aulas de Educação Física. Já o PEF2 disse que não, mas que buscou aprender por meio de trocas de experiências, como podemos verificar nas falas abaixo:

Sim, ajudou muito, até porque a gente fez estágio quando eu estava na graduação em uma escola especial, e lá tivemos contatos com todo tipo de pessoas com deficiência (PEF1).

Não, porque como te falei [...] há 15 anos não se falava em transtornos, dessas deficiências, então a faculdade mesmo não passou nada pra mim. O que aprendi foi com conversas atuais com outros professores. Eu mesmo não cheguei a fazer nenhum curso para dar aulas aos alunos especiais. (PEF2)

A questão que se apresenta é por que o PEF2 que trabalha há 12 anos na escola, que tem alunos PAEE matriculados, não buscou uma formação continuada para atuar com esses alunos, considerando os eventos, os cursos presenciais e a distância que são oferecidos em várias instituições, inclusive na Universidade Federal de Catalão. Além disso, a disciplina de Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação desde 1987 através da Resolução 3/87.

Entretanto, não podemos desconsiderar fatores como condições de trabalho, espaço, material adequado, políticas salariais e, principalmente, apoio ao docente para a realização da formação continuada, que não foi objeto da nossa pesquisa (DARIDO; SANCHES NETO, 2008).

Quanto à organização do trabalho pedagógico visando à inclusão escolar dos alunos PAEE, a PEF1 demonstra a preocupação em favorecer um ambiente que possibilite a participação dos alunos, e busca se atualizar por meio de pesquisas. No início ela pensava que deveria levar conteúdos específicos para o aluno, com o passar do tempo verificou que poderia trabalhar os mesmos conteúdos adequando a aula às necessidades específicas dele.

O sujeito PEF2 ressalta que tem um conteúdo a ser seguido conforme o PPP da escola e que procura adequar as aulas visando à participação dos alunos.

Por exemplo, temos um aluno cadeirante, do 9º e a gente adaptou as aulas, e ele participa bem, inclusive a mãe veio agradecer e pegar um vídeo dessa participação e levou para o hospital Sara. Já os alunos que apresentam hiperatividades ou outras deficiências, é mais fácil para trabalhar a educação física. **(PEF2).**

Munster (2013), em seu estudo, apontou que as adaptações para promover a participação dos alunos podem ser curriculares ou metodológicas: nível de currículo, de instrução, espaço físico, regras, estratégias e recursos pedagógicos de acordo com as necessidades da turma.

Os professores avaliam que os alunos participam da aula e que respeitam o interesse e o tempo pedagógico desses estudantes. A PEF1 cita que durante as aulas de Educação Física eles contam com a presença de um assistente, e o PEF2 não vê dificuldades com relação a esses alunos participarem das aulas. Os critérios utilizados para a avaliação dos discentes são as necessidades, a participação e o interesse.

Quanto às condições arquitetônicas/pedagógicas e atitudinais da escola visando favorecer à inclusão escolar dos alunos PAEE, os PEF citam que os materiais que precisam são providenciados, mas por ser uma escola privada eles poderiam ser melhores. A PEF1 ressalta que não possui recursos pedagógicos acessíveis, mas adapta com materiais alternativos.

[...]as vezes eu não tenho a bola goalball eu ponho uma sacolinha ao redor da bola, vendo os olhos, uso fitas de TNT, tenho um aluno da cadeira de rodas, a gente arruma uma rampinha para ele ter acesso a quadra[...] **(PEF1)**

Pedimos aos professores para apontarem os limites/dificuldades em promover a inclusão escolar dos alunos PAEE. As principais dificuldades elencadas pela PEF1 são questões atitudinais, mas que no decorrer das aulas são superadas, e o interesse dos alunos com TEA pelas atividades. Para o PEF2, a falta de comunicação entre professor e coordenação tem prejudicado o trabalho, visto que a coordenação não informa sobre esses alunos e existe uma demora em perceber que o aluno possui necessidades específicas para participar da aula.

De modo geral, concordamos com Sassaki (2005) que destaca que no processo de inclusão escolar a escola deve oportunizar a redução das barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. Desse modo, a inclusão escolar de alunos PAEE nas aulas de Educação Física não significa apenas acesso, mas permanência, participação e aprendizagem, sendo necessário que os requisitos básicos de acessibilidade sejam garantidos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos da pesquisa, observamos que a inclusão escolar não se efetiva apenas com a matrícula, segundo a narrativa dos participantes, não basta a escola estar aberta para o aluno PAEE, ele precisa participar. Percebemos que existem dificuldades na inclusão escolar desses alunos na escola e nas aulas de Educação Física, tal como o serviço de apoio realizado por estagiários, contudo, os entraves tentam ser minimizados com ações desenvolvidas pelas coordenadoras e professores da escola privada, além das famílias.

Não ficou especificado o tipo de atendimento oferecido a cada aluno PAEE, mas identificamos os avanços da escola privada no sentido de pensar nos serviços de apoio específico para garantir o direito dos alunos PAEE.

Assim, sugerimos novos estudos que avaliem a inclusão escolar de alunos PAEE nas aulas de Educação Física em escolas privadas, a fim de sistematizar o atendimento prestado a esses alunos, as questões de acessibilidade necessárias para as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino e aprendizagem mais eficientes nesse contexto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>>. Acesso em : 24 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 22 fev 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 04 de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2011.

BRASIL. Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

CIDADE, R. E. A, FREITAS, P.S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. Revista Integração, Brasília, v. 14, p. 26-30, 2002. Edição Especial.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: _____. RANGEL, I. C. A (Orgs). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 1-24.

GLAT, R. (Org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=LduRS34UuWgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=cultura+inclusiva+na+escola&ots=H_ieojlu7z&sig=T2XkKPsHfCyQDEJSEFNGCUf4Ybg#v=onepage&q=cultura%20inclusiva%20na%20escola&f=true>. Acesso em: 08 nov. 2017.

_____. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

MARIUSSI, M. I.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 3, p. 443-454, Jul.-Set., 2016.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.13, n.1, p.111-130 Jan.-Abr. 2007.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Revista CEJ, Brasília, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em:

<http://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/acessibilidade/textos/revistas/A2.doc/view.html>. Acesso em: jan. 2021.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. da. (Org.). Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas, Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83. Disponível em:

https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/educacao_especial_inclusiva.pdf#page=58. Acesso em: jan. 2021.

MUNSTER, M. de A. V. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. Revista da Sobama, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, Jul./Dez., 2013.

SANTOS, L. P. dos.; FLORES, M. M. L. Sentidos e significados transversalizados na atuação entre professores de educação física e de apoio pedagógico na perspectiva da inclusão escolar. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2021 (mimeo).

SASSAKI, R. Inclusão: o paradigma do século 21. Inclusão, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. Métodos de pesquisa em atividade física. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 478 p.

Capítulo 3



10.37423/220205363

SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO PELA NARRATIVA

Christiano Felix dos Anjos

Universidade Federal do Espírito Santo



Resumo: A Educação Especial e a Educação do Campo em interface possuem um silenciamento histórico que acontece tanto nas práticas escolares quanto na produção de conhecimento científico. Compreendemos que as duas modalidades são permeadas por muitas fragilidades que tomam forças cada vez maiores, a ponto dessas experiências serem invisibilizadas. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte de nossa pesquisa de dissertação e teve em seu o objetivo desvelar e problematizar a Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo a partir dos sujeitos que produziram conhecimentos sobre essas duas modalidades no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Buscamos (des)territorializar e (re)territorializar discursos hegemônicos que invisibilizam ambas as modalidades que impedem que elas se percebam. Nesse sentido, para além de analisar as produções acadêmicas, fomos ao encontro dos seus autores, que nos permitiram a ampliação da dimensão de suas pesquisas para compreender o que se encontrava para além do texto escrito; novos/outros olhares que permitiam desvelar pistas sobre a Interface, mas que não foram tematizados em seus relatórios de pesquisa. Buscamos superar os textos acadêmicos e a centralidade discursiva presente nas suas dissertações e teses. A partir disso, com o objetivo de visibilizar a Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo dentro da pesquisa dessa autora, realizamos uma entrevista semiestruturada para evidenciar pistas sobre a interface. Como considerações, percebemos a materialização de mecanismos que silenciam as realidades da Educação Especial presente no Campo que são: a negação da existência desses sujeitos; as relações da comunidade e família, perpassando pela sua invisibilização pelo Poder Público; o acesso à escolaridade, delegando às instituições especializadas o trato/cuidar dessas pessoas. Evidenciamos também a necessidade de superar de dicotomias para evitar os mecanismos de silenciamento entre as duas modalidades.

Palavras Chave: Educação do Campo. Educação Especial. Interface.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Nas últimas décadas, poucos estudos têm procurado se debruçar sobre os processos de escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial nas escolas do campo, o que demarca a fragilidade que as pesquisas acadêmicas têm em pensar esse alunado.

Por sua vez, a própria realidade escolar das modalidades de ensino da Educação do Campo e da Educação Especial por si só já são fragilizadas e invisibilizadas (ANJOS, 2016).

Nesse sentido, é importante chamar a atenção ao que entendemos por Educação do Campo:

[...] se tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Ao seu turno, a Educação Especial, como preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...] A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p. 10-11).

Assim sendo, nos debruçando sobre a Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, percebemos que ela só vem ganhando destaque a partir de 2002, com a resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) com as Diretrizes complementares para a Educação do Campo (BRASIL, 2008a), e com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b).

A Interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial é permeada por muitas fragilidades e acabam tomando forças cada vez maiores, a ponto dessas experiências serem invisibilizadas (SANTOS, 2007); ou seja, não levadas em conta, em favor de uma perspectiva predominante de educação voltada à especificidade da cidade. Isso nos diz que a Educação do Campo acaba por perder seu *status* legitimado e sua garantia constitucional do direito à educação para aqueles que se encontram em localidades rurais.

Evidenciando as lacunas e fragilidades de pesquisas, Caiado e Meletti (2011), Anjos (2016), e Nozu (2017) apontam para a discussão sobre a Interface da Educação Especial com a Educação do Campo e nos revelam pistas e subsídios que nos fazem direcionar o olhar ao fato de que, academicamente, ainda existem pouquíssimos estudos sobre o tema.

Por outro lado, a invisibilização oriunda da falta dessas pesquisas na área expõe a necessidade de se desvelar esse movimento que avance com a “percepção” e problematização do que Caiado e Meletti (2011) chamam de um “silêncio” em relação à Interface.

Esse silenciamento é algo que nos preocupou em nossa realidade local de produção de conhecimento dentro da Universidade Federal do Espírito Santo. Buscado na base de dados das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES) pesquisas que pudessem discutir sobre a Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo no âmbito do estado do Espírito Santo, utilizamos como base o ano de 2006 até 2016 apenas uma dissertação da autora, Maria da Gloria Ponzo finalizada em 2009.

Esse silenciamento sobre a temática em tela levando em consideração a nossa realidade local, nos permitiu considerar sobre a produção da invisibilização da Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo. Nesse sentido, acreditamos que tal movimento pudesse estar se dando por conta do excesso de centralidade das demandas de quem pesquisa e faz políticas públicas para a Educação Especial e também, ao mesmo tempo, quem faz pesquisa e pensa políticas públicas sobre a Educação do Campo. Ambas as áreas de conhecimento estão tão imersas em suas próprias tensões e dificuldades de garantir o direito à Educação para seus grupos que não percebem que o aluno público-alvo da Educação Especial também seja um sujeito do campo.

A partir do exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte de nossa pesquisa de dissertação iniciada em 2014 e concluída no ano de 2016. A pesquisa possui como título “Realidades em Contato: construindo uma Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo” cujo o objetivo se deu em desvelar e problematizar a Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo a partir dos sujeitos que produziram conhecimentos sobre essas duas modalidades no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

METODOLOGIA

Para nossa pesquisa fizemos uma aproximação com a natureza metodológica da cartografia simbólica de Boaventura de Sousa Santos (2011). Tivemos o interesse de (des)territorializar e (re)territorializar

pensamentos hegemônicos que fazem com que a Educação do Campo e a Educação Especial não se enxerguem ou percebam uma dentro da outra. Nesse sentido, para além de analisar as produções acadêmicas, fomos ao encontro dos seus autores, que nos permitiram a ampliação da dimensão de suas pesquisas para compreender o que se encontrava para além do texto escrito; novos/outros olhares que permitiam desvelar pistas sobre a Interface, mas que não foram tematizados em seus relatórios de pesquisa. Buscamos superar os textos acadêmicos e a centralidade discursiva presente nas suas dissertações e teses.

No decorrer das leituras percebemos que os autores permeavam suas pesquisas com uma dimensão de sua subjetividade que relacionava as condições, pessoais e profissionais, que permitiam se sentir entrelaçados e motivados com suas pesquisas, começamos a entender que seus relatórios de pesquisa (teses e dissertações) eram muito mais do que aparentavam ser. Assim, passamos a entender que esses textos também se constituíam como novas/outras narrativas.

Com a leitura de aproximadamente 30 dissertações e teses que trabalhavam em ambas as áreas, elegemos para o reencontro 11 autores: 5 que pesquisaram a Educação do Campo, 5 que versaram suas pesquisas na Educação Especial; e a autora que problematizou a Interface. Esses autores e suas pesquisas foram escolhidos por possuírem um maior número de pistas dentro de seus relatórios de pesquisa que nos levaram a entender que no decorrer de seus momentos em campo tiveram contato com as realidades locais que poderiam caracterizar como uma Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo sendo trabalhada. Isso nos incentivou ainda mais na construção de uma segunda narrativa, via entrevista semiestruturada, com o objetivo de que os autores rememorassem esses momentos e os trouxessem ao desvelamento.

Compreendemos em nossa metodologia a oportunidade de nos aproximarmos dos autores e alcançar novas percepções que ainda não tinham sido vislumbradas pelos autores, mas que favoreceram indícios dos processos de visibilização da Educação Especial no âmbito da Educação do Campo. No reencontro com os referidos autores, foram evidenciadas por eles as práticas, anteriormente silenciadas, da Interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, nos permitindo entender que a Interface em maior ou menor grau se encontrava presente mesmo possibilitando o desvelamento de “embriões” (SANTOS, 2006) de saberes e fazeres não contemplados pelos relatórios de suas pesquisas.

Para o desenvolvimento desse artigo, elegemos trazer o recorte de uma única produção narrativa dentre as 11. A narrativa escolhida diz respeito a pesquisadora Isabel Matos Nunes (2009) que

trabalhou em sua dissertação a produção de conhecimento sobre a política de Educação Especial no município de Conceição da Barra no estado do Espírito Santo

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA: UM ESTUDO DE CASO – ISABEL MATOS NUNES, 2009

Para iniciar trazemos uma breve síntese da dissertação de Isabel. A autora em sua pesquisa busca compreender qual concepção de Educação Especial e inclusão escolar perpassa as práticas dos profissionais das escolas especial e regular, os sujeitos da Educação Especial no município, a política da Educação Especial e inclusão escolar instituída, a formação de professores na perspectiva da inclusão educacional e sobre a articulação entre a escola especial e a escola comum no município.

Em um estudo de caso do tipo etnográfico a pesquisadora adentra três espaços diferentes no município de Conceição da Barra: a Secretaria de Educação, a escola regular e a escola especial. Teve como sujeitos na Secretaria a coordenadora de Educação Especial (gestão 2005 a 2008), professores de primeira à quarta série da escola regular, escola especial, professores, diretores e pais dos alunos.

Em suas considerações ressalta que a cidadania é ação concreta do direito a ser garantido pelo Estado. Assim, ela aponta que as ações estão postas nas legislações, mas não se materializam em oferta pelo Estado na garantia desses direitos.

Complementa sua análise apontando, que o município escolheu por não se manifestar em relação à educação inclusiva, delegando essa questão à instituição especializada. Isso faz com que as legislações referentes que garantiam esse direito não fossem levadas em conta, ferindo, assim, os direitos do cidadão. Ela questiona a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todas as etapas e modalidades, apontando como principal o fato de que, em Conceição da Barra, essa modalidade é delegada apenas à instituição especializada.

Depois da síntese com os principais norteamientos de sua dissertação, fomos até a pesquisadora para compor a segunda narrativa. Em nosso encontro, logo no início da conversa, ela rememora sua aproximação com a Educação Especial que se deu por conta de sua filha, reforçando o papel de ser profissional da educação potencializado a partir do papel de ser mãe de uma criança com deficiência. Neste sentido e o ambos os papeis formam o sujeito pesquisador da Educação Especial.

A segunda narrativa permitiu que compreendêssemos melhor a sua relação com a escola especializada. Ela nos relata que era professora de Matemática para o Ensino Fundamental antes do nascimento de sua filha. Após o nascimento, ela pede ao secretário para trabalhar na escola

especializada. Esse caminho fez com que ela assumisse a coordenação da Educação Especial do município de Conceição da Barra que, na época, era feito pela Sociedade Pestalozzi.

Quando perguntada sobre a Educação do Campo, destaca a especificidade local, a diferença que precisa ser reconhecida e respeitada. Indica que o olhar problematizador que se fazia para a Educação Especial também era feito para a Educação do Campo. Conta-nos um caso de uma professora que tinha alunos quilombolas. Percebemos na narrativa lugares bem demarcados pela desigualdade e exclusão dentro da sala de aula.

A mesma discussão que a gente fazia sobre a Educação Especial naquela época a gente fazia com os meninos da comunidade. Eles sofriam *bullying* porque a gente não falava em bullying naquela época, mas eles sofriam o tempo todo, tanto de professores quanto de alunos. Tinha uma professora, por exemplo, que ela falava assim... Ela era negra e tratava eles assim: 'Aqueles quilombolas não querem saber de nada'. Ela brigava, ela os separava na sala de aula, tipo assim, esses são os quilombolas e esses são os alunos (ISABEL)

Na época de sua pesquisa, ela nos conta que já havia alunos que frequentavam a escola em um horário e a instituição especializada em outro, mas os limites do atendimento só iam até o distrito de Braço do Rio. Não chegavam a atender o Campo. A prefeitura informava para aqueles responsáveis pela Educação Especial no município que não havia crianças com deficiência nas escolas de assentamento. Sobre essa questão, é importante ficarmos atentos, pois até hoje ocorre dificuldade na identificação desse alunado público-alvo da Educação Especial nas escolas. Nesse sentido, um esforço precisa ser empreendido para que o direito à Educação desses alunos não seja negado por eles não serem percebidos nesses espaços locais.

Isabel nos conta que, após a sua saída da coordenação, houve a identificação de uma criança que possui deficiência mental em uma comunidade quilombola.

Uma criança que nós conseguimos identificar numa comunidade quilombola era com deficiência mental e essa criança já estava na escola no primeiro ano já... Eu já não estava mais na coordenação, não. Essa criança já estava na escolinha há uns quatro anos e não conseguia se apropriar da alfabetização, estava muito difícil, aí essa criança veio pra Pestalozzi, hoje é uma adolescente, moçona mais velha que minha filha um pouquinho e ela está só na Pestalozzi, só na instituição (Isabel).

Percebemos que as ações de Educação Especial no município estudado por Isabel se encontravam muito centradas na própria instituição especializada. O município oferecia o carro para as crianças, adolescentes, jovens e adultos serem levados até à instituição, mas o transporte até a escola era uma

tensão. Nesse momento, é adicionado um dado novo. Ela relata que esse carro, em seu itinerário, também passava por assentamentos, levando a criança até a Pestalozzi:

Foram os próprios movimentos de Itaúnas que pediram o carro ao município pra trazer esses alunos, essas crianças com deficiência pra Pestalozzi e isso continua. Isso se mantém até hoje, então a gente tem um transporte que pega os alunos de Itaúnas e adjacências ali porque vêm também de assentamentos e traz pra Pestalozzi. No distrito de Braço do Rio, como é uma distância maior, eles fizeram uma... com apoio da Pestalozzi. Também lá tem uma extensão.

E aqui continuam vindo os de Braço do Rio, os de Itaúnas, dos assentamentos, das comunidades. Aqueles mais comprometidos eles vem só na Pestalozzi, aqueles que dão conta de ir à escola eles vão à escola no outro horário e vêm duas vezes na semana pros atendimentos clínicos e essa clientela é considera clientela do Campo (Isabel).

Apreendemos que, durante o tempo histórico que se passa após sua atuação como coordenadora da Educação Especial, esses movimentos aconteceram. Antes a prefeitura dizia não ter esses sujeitos nas comunidades do campo. Esse momento que ela relata já mostra, pelo itinerário do carro, a passagem dele pelos assentamentos para levar as crianças até a Pestalozzi, indicando que, nos assentamentos, há crianças com deficiência em idade escolar. No último trecho do excerto, ela reforça esse alunado. Aqueles que não tinham "condições mais severas" frequentavam a escola, para além da instituição especializada.

Assim, vamos percebendo que, à medida que a autora vai exercitando sua memória, centrando suas lembranças para direções que antes não havia focalizado, as relações com a interface aparecem com mais naturalidade em seu discurso. No início de nossa conversa, ela teve como preocupação: “Não sei se eu vou lembrar né? Tanto tempo, dez anos”. Mas, em outro momento da narrativa, percebemos, nos relatos anteriores, que muito acontecia como movimento pensando os espaços do campo para o público-alvo da Educação Especial. Ela complementa:

Falando desses alunos, uma aluna do assentamento, um assentamento que fica bem, distante Paulo Vinhas, fica bem depois de Itaúnas, essas famílias pediram cuidador ao Estado e queria também que o transporte pegasse, porque tem a escola que fica no assentamento, escolinha de primeiro ao quarto ano. Só que essa criança ainda mora bem distante e é cadeirante, ela não tem como... porque o desnível de terra não tem como empurrar a cadeira. Até pra mãe empurrar era difícil, aí a mãe pediu ao Estado que desse o transporte, pediu à prefeitura uma coisa, só que também não conseguiu nada.

Essa lembrança acaba nos chamando a atenção para esse tempo histórico de sua lembrança naquela região. Havia uma tensão na gestão pública com relação ao auxílio e acesso dessa criança moradora do assentamento. Mesmo a escola estando no próprio assentamento, a estrada impossibilitava o transporte dessa criança por ser cadeirante. Nesse caso, não estamos falando em um transporte para

a cidade e deslocamento dentro de sua própria região, mas que houvesse minimamente um cuidador para que acompanhasse essa criança. Isabel não chega a abordar questões sobre a comunidade e o movimento social daquela região. Assim nos perguntamos: será que esse aluno entrou em um ponto de pauta para uma mobilização em que a necessidade específica de transporte e cuidados entrasse nas discussões? Houve alternativas dentro dessa comunidade para a garantia do direito ao acesso dessa criança?

Em um outro momento a narrativa de Isabel nos direciona para o município de São Mateus e sua aproximação com a coordenadora de Educação do Campo. Entendemos que o que está colocado é que, para além de não haver a articulação entre os setores, havia o silenciamento desse sujeitos nas áreas rurais a ponto de excluí-los da percepção de gestão dentro da coordenação, delegando a uma instituição privado-filantrópica o "cuidado" com esse sujeito. Pelo fato de a coordenação não ter uma aproximação desse alunado, também podemos entender a invisibilização deles na realidade das escolas do Campo, sendo possivelmente a instituição especializada o único lugar que frequentavam.

A autora reflete sobre esse silenciamento e se remete a duas questões importantes dentro da realidade do campo, apresentando-nos no excerto a seguir:

Eles acabam invisibilizados, passando despercebidos, talvez por conta da luta também porque (inaudível) se constitui como uma luta diária pra eles e acaba não dando conta de olhar tudo, pra manter, pra se manter, pra manter a escola no Campo. Em São Mateus, então, foram fechadas acho que 70, 80 por cento das escolas. Muita escola foi fechada em São Mateus. Você se assusta quando você olha os dados, Eu acho que você já viu isso, escolas que foram fechadas na Educação do Campo (ISABEL).

Os próprios movimentos sociais do campo possuem muitas questões que persistem, ainda, para a manutenção de suas escolas do campo. Partindo dessa realidade de São Mateus, em que a autora informa que entre 70% e 80% das escolas localizadas no Campo foram fechadas, temos uma questão gritante: é negado ao próprio público em idade escolar, que mora no campo, relacionar os conhecimentos escolares com sua realidade local, constituir sua identidade campestre, indígena, quilombola ou pomerana. Soma-se a isso a própria temática em tela em nossa pesquisa, pois nega-se também o próprio aluno do campo com deficiência.

Um outro problema recorrente é a identificação do público-alvo da Educação Especial no campo. A própria criança com deficiência fica "presa" em sua casa durante sua vida.

Então esse aluno não tem identificação, não se sabe se realmente ele é um aluno ou se teve dificuldades no processo de aquisição da linguagem escrita na escola. E, assim como a gente aqui morando na cidade

(Conceição da Barra), a gente tem dificuldade aqui com neurologista, com médico, com questão da saúde, as dificuldades triplicam pro campo, pra quem reside no campo, triplicam mesmo (ISABEL)

E sobre a criança escondida.

Soubemos de uma criança que estava escondida. Falaram que estava escondida uma criança especial que estava em uma casa e aí convidaram a assistente social pra ir lá e aí, como eu estava trabalhando lá no Braço do Rio, me chamaram e sabiam que eu era da instituição aqui. Chamaram-me pra eu ir lá ver essa criança e eu fiquei curiosa pra ir nessa casa. Então, assim, realmente nós chegamos lá. Era de cortar o coração. A criança, ela estava presa em um quarto escuro e, assim, era como se fosse um animalzinho ali. Não fazia nada, largadinha ali, suja, suja de modo a gente sentir o mau cheiro, a gente não sabe... Nossa! assim, até me arrepio quando lembro uma coisa absurda (ISABEL).

O que dizer desses sujeitos nesses espaços que são tratados com tal exclusão que ficam em situação de cárcere. Essa vulnerabilidade e exclusão desses sujeitos nos remetem a outras temporalidades, em que eles ficavam segregados em instituições que os separavam da sociedade. Também podemos compreender que, para essa família, é o "não nascimento do filho perfeito" que desejaram, a vergonha do nascido ou até mesmo, como lembrado por Isabel em momentos anteriores, a relação com a Saúde Pública. Tudo isso gerou esses conflitos de não informação para essa família, impedindo que houvesse uma tentativa de uma qualidade de vida digna para essa criança.

Isabel rememora a sua formação inicial no âmbito da Pedagogia cursada no Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Ceunes que é o *campus* da Ufes, localizado em São Mateus, região norte do Estado. Nesse mesmo período, acontecia o curso de Pedagogia do Campo, primeira turma. Conta que ela e seus colegas ficaram muito curiosos com a presença deles nesse *campus*, por que a que na Pedagogia do Campo funcionava como alternância e eram montadas as cabanas e eles ficavam alojados na universidade.

Essa permanência "deles" no *campus*, juntando a essa curiosidade, permitiu que fosse discutida em alguns momentos do curso de Pedagogia a questão de Educação do Campo, mas, infelizmente, não havia nada para além disso no próprio currículo de seu curso.

Assim colocado, ela reflete:

Eu penso que teria que ter uma formação, uma formação geral pra professor, seja da Educação Especial seja do Campo, mas que essas questões perpassassem desse currículo como um todo, porque quanto mais a gente separa, a gente dicotomiza essas disciplinas, Eu acho que a gente tem a tendência de pensar também separado, como: 'Ah, você é da Educação Especial'. É o que acontece na escola. Quando você chega à escola a Educação

Especial é como se fosse algo à parte, ela não faz parte daquela escola, ela resolve a questão dos alunos. É a professora da sala de recursos que é a responsável pela Educação Especial. As pessoas não se sentem comprometidas e responsáveis com aquela área justamente porque nós aprendemos a pensar separado a Educação Especial (ISABEL).

Nesse excerto, a autora, em sua reflexão, chama a atenção para a dicotomia existente entre a Educação Especial e a Educação do Campo, colocando cada uma em sua caixinha e não permitindo que haja um movimento de interface. Se a Educação Especial se torna algo à parte dentro da escola, o aluno com deficiência que também está na sala de aula regular acaba se distanciando nas relações que são pensadas que dialogam com a realidade local dele. Separa o professor da sala de recurso, separa o aluno com deficiência, coloca à parte sua identidade de pertencente à comunidade. Ele vai ser sempre tratado como o “aluno da Educação Especial”. O diálogo precisa acontecer, também, na formação inicial dos professores, para que se minimizem os impactos iniciais, quando ele se depara com tais alunos em sua sala de aula. Somando isso a articulações entre setores, o professor não se sentirá sozinho em trabalhar com seus alunos e potencializar de forma dinâmica as relações entre todos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

Em nossa pesquisa nos deparamos com pouca produção acadêmica sobre a Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo. Tal perspectiva nos impulsionou a criar um movimento de visibilização da Interface entre essas duas modalidades a partir da cartografia simbólica de Santos (2011) com aqueles que se debruçaram em suas pesquisas sobre as temáticas em separado, Educação Especial ou/a Educação do Campo.

Dentre as 11 narrativas do contexto de nossa pesquisa, escolhemos a de Isabel Matos Nunes (2009) para representar neste artigo as possibilidades que se encontraram presentes sobre a Interface dentro das pesquisas e trajetória dos pesquisadores, mas que por diversos motivos “ainda-não” (SANTOS, 2006) são percebidas como credíveis e com isso ocorre a produção sistemática de sua não existência (idem).

Nesse contexto, a pesquisadora buscou pistas que visibilizam a Educação do Campo quando rememora o período que desenvolveu a pesquisa de sua dissertação. Percebemos elementos que demarcavam a desigualdade e exclusão (SANTOS, 1999) a partir da realidade de uma professora que tinha alunos quilombolas em sua sala de aula. Assim, percebemos que os alunos de diferentes contextos do campo

possuem seu lugar demarcado em processos que o próprio professor os tratam de forma diferente do que aqueles que não são do campo.

Muitos desafios estão sendo postos pelas falas de Isabel e eles acabam se materializando em mecanismos que silenciam as realidades da Educação Especial presente no Campo: a negação da existência desses sujeitos; as relações da comunidade e família, perpassando pela sua invisibilização pelo Poder Público; o acesso à escolaridade, delegando às instituições especializadas o trato/cuidar dessas pessoas.

Dentre esses mecanismos que silenciam a Interface, duas se destacaram com mais força na narrativa. A primeira delas diz respeito à força das Instituições Especializadas dentro dos municípios. A segunda é referente ao fechamento de escolas do campo. Temos um processo de aumento da desigualdade e exclusão tão grande que acaba por reafirmar a “dupla exclusão” sinalizada por Caiado e Meletti (2011). O fechamento de escolas impede o direito a escolarização do aluno oriundo do campo em sua realidade local tanto para esse aluno sendo público alvo da Educação Especial ou não. O impedimento de escolarização por esses contextos acaba sendo potencializado pelas questões do parágrafo anterior.

Por sua vez, entendemos que Isabel nos coloca pistas de superação de invisibilização da Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo. Ela conclama para a necessidade de superação da dicotomia, “cada um sem sua caixa”, desconstruir a forma como são pensadas essas “caixas”, talvez até “desconstruir as caixas” para superar esses silenciamentos.

Assim sendo, consideramos importante, que mais pesquisas se debrucem em dar atenção para a Interface entre a Educação Especial e Educação do Campo, evitando assim a continuidade do silenciamento que a Interface entre essas duas áreas tanto sofre.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, C. F. Realidades em contato: construindo uma Interface entre Educação Especial e Educação do Campo. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. 2008b.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 9 abr. 2002. organizar por ano.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, DF, 29 abr. 2008a.
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. Rev. Eras. Educ. Espec., Marília, v. 17, n. SPE1 ago. 2011.
- KOLLING, E. J.; NERY, F. S. C.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma Educação Básica do Campo: memória. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- NOZU, W. C. S. Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Grande Dourados, MS, 2017.
- NUNES, I. M. Narrativa: políticas de educação especial e inclusão escolar no município de Conceição da Barra: um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- SANTOS, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES n. 135, Centro de Estudos Sociais. Coimbra, jan 1999.
- SANTOS, B. S. A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitada. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-815.
- SANTOS, B. S. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. Boitempo Editorial, São Paulo, 2007.

Capítulo 4



10.37423/220205365

A INTERVENÇÃO DA FISIOTERAPIA POR MEIO DO SNOEZELEN – MSE EM CRIANÇAS TEA

Cristiane Gonçalves Ribas

Centro Universitário UniDomBosco

Larissa Valente Rodrigues

Centro Universitário UniDomBosco

Karina Pereira Vieira

Centro Universitário UniDomBosco

Melissa Rodrigues da Silva

AMCIP

Pâmela Plombon Lipinski

Centro Universitário UniDomBosco

Thayná Carolina Sant'Ana Cantelli

Centro Universitário UniDomBosco



Resumo: O TEA é descrito como “um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimentos das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos e estereotípias” (OLIVEIRA, et al. 2017). O presente artigo tem por objetivo de identificar a contribuição da fisioterapia em crianças TEA por meio do conceito Snoezelen. Serão incluídos para o estudo crianças com diagnóstico Transtorno do Espectro Autista, que frequentam a Associação Mantedora do Centro Integrado de Prevenção (AMCIP). A coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2021 de maneira subjetiva. A análise de dados foi obtida através da comparação de dois grupos onde um grupo recebeu a intervenção do Método Snoezelen e outro grupo realizou a sessão de fisioterapia convencional. Os atendimentos realizados nesse ambiente multissensorial em relação às crianças TEA, acaba que despertando uma maior disposição em comparação as salas terapêuticas convencionais, devido a possibilidade de proporcionar uma maior quantidade de estímulos sensoriais, recursos diversificados que facilitam a evolução das habilidades motoras.

Palavras – chave: Fisioterapia. Estimulação Multissensorial. Snoezelen.

1. INTRODUÇÃO

O atual estudo descreve a importância da aplicação do Método Snoezelen e sua influência em crianças com Transtorno do Espectro Autista que visam estimular o seu desenvolvimento psicomotor e social. O método Snoezelen contribui permite que o mesmo receba novos estímulos sensoriais, sendo essa uma das principais intenções desse método. Portanto, estas salas oferecem conforto e segurança aos que utilizam, para que assim possam gerar uma autonomia específica, reforçar suas capacidades intelectuais e estimular os diferentes sentidos e emoções (MARTINS, Mariana. 2013). O Transtorno do Espectro Autista (TEA) conhecido popularmente como autismo é definido como uma síndrome comportamental que envolve o desenvolvimento motor e psiconeurológico prejudicando a cognição, a linguagem e a interação social da criança (PINTO, Rayssa; *et al.* 2016). A fisioterapia empenha-se independente do problema do movimento que cause limitações funcionais ao TEA. Crianças com TEA apresentam dificuldades motoras, tais como dificuldades para sentar, andar, correr e pular, a ocupação da fisioterapia trabalha a falta de tônus muscular, equilíbrio e coordenação (MARQUES, Anne; *et al.* 2016). O Método de Snoezelen consiste na estimulação dos sentidos por meio de luzes, cheiros, toques, e sons, com a aplicação de equipamentos próprios para oferecer ao paciente prazer e bem-estar. Sendo esta uma intervenção de maneira não farmacológica, em que o propósito de auxílio no tratamento de problemas psicopatológicos e físicos.

2. OBJETIVOS

Esse artigo busca apresentar de maneira subjetiva a importância da fisioterapia em crianças TEA por meio do SNOEZELEN – MSE, é possível observar no TEA o conjunto de atitudes ditas como limitadas e/ou repetidas abrangendo as variações nos padrões de movimento. (BRASIL,2013).

3. METODOLOGIA

O presente estudo ocorreu na AMCIP teve duração de 3 meses (8 atendimentos, um por semana com duração de 20 minutos cada). Foi realizada pelas acadêmicas Larissa Valente Rodrigues, Karina Pereira Vieira, Pâmela Plombon Lipinski, Thayná Carolina Sant’Ana Cantelli e pela fisioterapeuta Melissa Rodrigues. Todos os responsáveis pelos os participantes das pesquisas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido os participantes, por serem menores de idade, assinaram ao (TCLE) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o (TALE) Termo de Assentimento Informado e Livre e Esclarecido. Foi realizado uma avaliação qualitativa pós intervenção para se avaliar a evolução dos sujeitos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Criança 1

Quesitos	Visão inicial	Visão final
Agitação	SIM	Não
humor	NÃO	SIM
Interatividade	NÃO	SIM
Contato físico	NÃO	SIM
Concentração e foco	NÃO	SIM

Criança 2

Quesitos	Visão inicial	Visão final
Agitação	SIM	SIM
Humor (COMANDOS)	NÃO	SIM
Interatividade	SIM	SIM
Contato físico	NÃO	SIM
Concentração e foco	NÃO	SIM

Criança 3

Quesitos	Visão inicial	Visão final
Agitação	NÃO	NÃO
humor	SIM	SIM
Interatividade	NÃO	SIM
Contato físico	SIM	SIM
Concentração e foco	NÃO	SIM

Criança 4

Quesitos	Visão inicial	Visão final
Agitação	SIM	SIM
humor	SIM	SIM
Interatividade	SIM	SIM
Contato físico	SIM	SIM
Concentração e foco	NÃO	NÃO

Criança 5

Quesitos	Visão inicial	Visão final
Agitação	SIM	SIM
humor	NÃO	NÃO
Interatividade	NÃO	NÃO
Contato físico	NÃO	NÃO
Concentração e foco	NÃO	NÃO

Criança 6

Quesitos	Visão inicial	Visão final
Agitação	SIM	SIM
humor	NÃO	NÃO
Interatividade	NÃO	NÃO
Contato físico	NÃO	NÃO
Concentração e foco	NÃO	NÃO

Foram selecionadas 6 crianças com espectro de transtorno autista (TEA), 5 meninos e 1 menina que foram divididos em dois grupos, o primeiro grupo recebeu a intervenção fisioterapêutica na sala Snoezelen e o segundo realizou fisioterapia convencional. Todas as sessões foram realizadas na AMCIP – Associação Mantenedora do Centro Integrado de Prevenção. A intervenção fisioterapêutica ocorreu uma vez por semana, durante oito semanas, cada sessão tendo 20 minutos. Durante os exercícios realizados na sala Snoezelen foram utilizados a aromaterapia e também a musicoterapia, fibra óptica, chandelie, cortina d' água, piso interativo, projetor de imagens, tapete sensorial, piscina de bolinha entretanto esses recursos não foram usados em todas as sessões na sala Snoezelen. As demais crianças fizeram fisioterapia convencional utilizando bola suíça, escadas, rampa, brinquedos de encaixe. O primeiro item foi a agitação das três crianças do grupo 1 que estavam na sala Snoezelen, duas manifestaram qualitativamente uma menor agitação durante as sessões, em contrapartida as demais crianças não foi possível observar um menor agitação Lopes (2015), o humor se refere a capacidade em obedecer aos comandos, duas crianças do primeiro grupo tinham uma maior dificuldade em acatar esses comandos, mas após oito sessões no Snoezelen ficou explícito a melhora em receber a direção que era dada pela terapeuta, já as demais crianças que receberam a intervenção da fisioterapia fora do mesmo ambiente, apenas uma das três demonstrou melhor recepção da autoridade da terapeuta (Lima, 2017). Outro item foi a interatividade da criança com o terapeuta durante a sessão de

fisioterapia, durante o atendimento das três primeiras crianças duas conseguiram interagir mais com o decorrer das sessões, as outras três crianças do grupo 2 que receberam intervenção fisioterapêutica em outro local apenas uma se tornou mais participativa (Gadia Tuchman e Rotta, 2004), citado por Neves et al (2014). O contato físico para o TEA é um obstáculo, das três crianças observadas na sala Snoezelen as três permitiram um maior contato da terapeuta durante a intervenção, enquanto que no outro grupo apenas uma aceito o contato físico depois de oito sessões de fisioterapia Andrade (2012). O último elemento é da concentração e foco da criança onde as três crianças que receberam a intervenção na sala Snoezelen também demonstraram mais concentração durante as sessões, porém nenhuma criança do grupo 2 não foi possível observar uma maior concentração ou foco durante a sessão de fisioterapia fora do ambiente proporcionado pelo Snoezelen (Tavares, 2020).

5. CONCLUSÃO

Perante os dados apresentados anteriormente, conclui-se que o Método Snoezelen é um meio de intervenção que tem consequências benéficos ao TEA, tanto em relação psicomotora quanto sensorial, ocasionando uma melhora na qualidade de vida e também na reintegração social do sujeito. A fisioterapia faz parte da equipe multidisciplinar que utiliza o Método Snoezelen, pondo em evidencia a melhora motora de maneira lúdica, para o desenvolvimento da criança por meio da neuroplasticidade. Devendo ser inserida de maneira precoce no dia a dia da criança com TEA, para uma maior aproveitamento e ganhos motores e sensoriais.

REFERENCIAS

OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. Einstein, São Paulo, n. 2, p. 233-238, jun. 2017.

MARTINS, Mariana. As salas snoezelen para indivíduos com autismo. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

PINTO, Rayssa; et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. Rev Gaúcha de Enferm, n.3, p.1-9, set. 2016.

MARQUES, Anne; et al. Atuação Da Fisioterapia No Distúrbio Do Espectro Autista, Síndrome De Rett E Síndrome De Asperger: Revisão De Literatura. Rev UNINGÁ Review, Paraná, n.1, p.1-5, set. 2016.

AMARAL, Mariana. Impacto de um programa de estimulação multissensorial de Snoezelen em pessoas idosas institucionalizadas. Universidade da Beira Interior, Covilhã, p. 7-8, 2014.

BRASIL. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, 2013.

LOPES, Ana; et al. A eficácia do Snoezelen na redução das estereotipias em adultos com deficiência intelectual: um estudo de caso da intervenção da terapia ocupacional em salas de estimulação multissensorial. Artigo original, Portugal, n.2, p. 234-243, set, 2015.

LIMA, Adryelle; et al. A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física. Edições Desafio Singular, Recife, p. 88-90, 2017

ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; et al. Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, 36- 37p.

ANDRADE P. M. Autismo e integração sensorial: a intervenção psicomotora como um instrumento facilitador no atendimento de crianças e adolescentes autistas. UFV - Viçosa, MG - 2012.

TAVARES, Grazielle. Estimulação Cognitiva no TEA. 1.ed. Curitiba: Contentus, 2020, p. 11-40.

Capítulo 5



10.37423/220205366

AVALIAÇÃO DE ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

Felipe Rodrigues Martins

Instituto Osvaldo Cruz – IOC-FIOCRUZ

Cristina Maria Carvalho Delou

Universidade Federal Fluminense

Fernanda Serpa Cardoso

Universidade Federal Fluminense



Resumo: O comportamento de superdotação resulta da interação entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa, sendo possível o atendimento ao superdotado através do Modelo Triádico de Enriquecimento que objetiva desenvolver seu potencial. O presente trabalho avaliou uma experiência pedagógica organizada no formato de Clube de Ciências para estudantes superdotados. O estudo do tipo analítico quantitativo foi realizado através de pesquisa participante e aplicação de questionários fechados. Os participantes do estudo foram alunos do Estado do Rio de Janeiro, com idade média de 11,5 anos, predominantemente alunos do Ensino Fundamental I (53%) da rede privada (76%), identificados como superdotados (88%) através de algum teste psicométrico (59%) e que nunca foram reprovados na escola (94%). Estes estudantes foram acelerados (53%), não apresentam dupla excepcionalidade (88%) e tem interesse pelas Ciências Naturais (82%), mas nunca participaram de atividade extracurricular dessa natureza (71%). De acordo com as respostas ao questionário entregue, após a realização da atividade, os participantes demonstraram motivação para realizar a atividade (94%), sentiram-se desafiados (71%) e conseguiram realizá-la de forma satisfatória (94%). Afirmaram serem suficientes as informações dos roteiros (88%) e tiveram interesse em realizar novas atividades semelhantes (88%), o que ratifica a hipótese de que tais experiências podem ser utilizadas no atendimento a superdotados, sobretudo àqueles com vocação científica.

Palavras-chave: clube de ciências; superdotação; altas habilidades; enriquecimento.

UMA BREVE REVISÃO SOBRE SUPERDOTAÇÃO

Toda concepção teórica é construída, em termos temporais, sob alicerces que são reflexos da visão do mundo, do ser humano e da sociedade. A evolução do conceito de superdotação está profundamente associada à evolução do conceito de inteligência (PÉREZ, 2008). Especialmente, quanto à superdotação, em termos históricos, os primeiros estudos foram realizados por Galton, na Inglaterra do século XIX, por influência da teoria darwiniana, segundo a qual a inteligência e outros caracteres psíquicos pareciam ser herdados (STEFANO, 2004).

No início do século XX, em função da obrigatoriedade do ensino básico público, Alfred Binet e Théodore Simon propuseram uma ferramenta capaz de classificar e separar as crianças segundo suas possibilidades de aprendizagem (DELOU, 2001). Tal ferramenta chegou aos Estados Unidos e foi adaptada por Lewis Terman e sua equipe da Universidade de Stanford, passando a ser denominada escala de Stanford-Binet (OLIVEIRA, 2007). Entretanto, na década de 1930, foram feitas diversas críticas em torno do emprego excessivo e possíveis efeitos discriminatórios quanto a utilização dos testes psicométricos. Nas escolas, a preocupação recaía sobre “a classificação dos alunos em grupos de capacidades homogêneas, o que impedia o acesso de estudantes às escolas e colégios mais seletivos, determinando carreiras e, eventualmente, o destino destes jovens” (DELOU, 2001, p. 62).

A associação da inteligência a fatores genéticos recebeu também graves críticas especialmente em função do discurso eugênico nazista no contexto da Segunda Guerra. Consequentemente, o debate sobre a questão da inteligência ficou centrado nas explicações ambientais até os anos 1960 (DELOU, 2001). Nesta época, surgiram novas concepções de inteligência com orientações cognivistas descritas mais em termos de estratégias e de processos de tratamento de informações do que da aptidão ou da capacidade mental (OLIVEIRA, 2007). Desde então, diversas teorias foram propostas a fim de explicar a questão da superdotação. Destas, merecem destaque a Modelo dos Três Anéis e o Modelo de Diferenciação de Superdotação e Talento.

A concepção de superdotação segundo a Modelo dos Três Anéis compreende a superdotação como resultado da interação de três componentes: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento na tarefa. A habilidade pode ser geral ou específica podendo se manifestar pela aplicação de várias combinações das habilidades superiores gerais a uma ou mais áreas especializadas de conhecimento ou de realização humana. O envolvimento na tarefa traduz a capacidade para altos níveis de interesse, entusiasmo e fascínio pela resolução de um problema ou estudo de um assunto, enquanto a

criatividade, refere-se à capacidade para resolver problemas de forma original (RENZULLI; REIS, 1986; RENZULLI, 1998; RENZULLI, 2004).

No modelo, cada anel representa um dos fatores descritos, enquanto a interseção simboliza propriamente o comportamento de superdotação. Nem sempre estes componentes basilares aparecem simultaneamente ou na mesma proporção, além disso, o desenvolvimento destas características depende tanto do envolvimento da família, quanto da atenção da escola e colegas (RENZULLI, 2004). A compreensão da superdotação segundo este prisma permite tanto transcender a ideia reducionista de que um indivíduo possa ser classificado (ou não) como superdotado quanto impõe a responsabilidade de oferecer oportunidades para que estes indivíduos atinjam seu potencial de desempenho (MARTINS, 2016).

Em oposição ao Modelo dos Três Anéis, cujo primeiro trabalho, de fato, data de 1979, foi proposto o Modelo de Diferenciação de Superdotação e Talento. Segundo este modelo, a superdotação corresponde à competência que está nitidamente acima da média em um ou mais domínios de habilidade, enquanto o talento se refere ao desempenho que está nitidamente acima da média em um ou mais campos de atuação humana (GAGNÉ, 1985; 1993).

Os termos competência e desempenho são importantes para entender as diferenças entre superdotação e talento. O talento, que se define no contexto de um campo de atividade humana, se expressa por meio de um conjunto de comportamentos vinculados a esse campo de atividade, enquanto a superdotação é geralmente identificada por meio de medidas unidimensionais e padronizadas, de modo a conectar as características individuais que "explicam" o desempenho observado. Em outras palavras, a superdotação precede o talento. Esta distinção implica que todo indivíduo talentoso é necessariamente superdotado, embora o inverso não seja verdadeiro; um indivíduo superdotado não é necessariamente talentoso. Por ser uma manifestação de superdotação em um determinado campo de atividade, o talento implica necessariamente a presença de habilidades subjacentes capazes de explicá-lo (GAGNÉ, 1985; 1995; 1998).

Observa-se, que, no modelo de Gagné, a motivação (equivalente ao envolvimento com a tarefa no modelo de Renzulli) não tem a mesma relevância, posto que se caracteriza apenas como pré-requisito para a transformação da superdotação em talento. No modelo de Gagné, são sugeridos quatro domínios principais da habilidade humana: intelectual, criativo, socioemocional e sensório-motor. Ademais, ao contrário da proposição de Renzulli, a criatividade não é mais um fator essencial de superdotação ou talento. Inquestionavelmente, contribui para diversos talentos, sobretudo no campo

artístico, no entanto, é possível identificar numerosos campos de talento em que habilidades de natureza mais técnica superam a importância da criatividade (GAGNÉ, 1993).

O ATENDIMENTO AO INDIVÍDUO SUPERDOTADO

Como forma de atendimento ao aluno superdotado, foi proposto o Modelo Triádico de Enriquecimento como proposta educacional que objetiva desenvolver o potencial do aluno sistematicamente, oferecendo um currículo diferenciado e estimulando um desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas (RENZULLI, 2004). Posteriormente, foi feita uma revisão deste modelo com o objetivo de atender a todos os estudantes, passando a receber a denominação Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (SEM, do acrônimo inglês *Schoolwide Enrichment Model*). O SEM foca tanto no desenvolvimento da superdotação acadêmica quanto da superdotação produtivo-criativa (VIRGOLIM, 2014).

A superdotação produtivo-criativa descreve aqueles aspectos da atividade humana e do envolvimento nos quais se recompensa o desenvolvimento de materiais e produtos originais que são propositalmente elaborados para terem um impacto em uma ou mais audiências. As situações de aprendizagem elaboradas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e aplicação de informações (conteúdo) e habilidades de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para problemas reais. No SEM tradicional, os dotes acadêmicos são desenvolvidos usando a compactação curricular, a aceleração, a instrução diferenciada e várias formas de enriquecimento acadêmico (RENZULLI, 2014).

O Modelo Triádico de Enriquecimento se baseia na elaboração de atividades diferenciadas quanto aos objetivos. As atividades do tipo I tem como principal objetivo despertar o interesse para o estudo. Os alunos são expostos a uma grande variedade de temas, por meio de visitas, palestras, documentários, artigos, filmes e exposições. Nas atividades do Tipo II, os alunos aprendem a fazer pesquisa, bem como adquirir conhecimentos sobre metodologias investigativas e desenvolvimento do raciocínio científico. As atividades do tipo II são mais elaboradas com o intuito de desenvolver o processo de pensamento e sentimento, enquanto as do Tipo III promovem a reflexão sobre problemas reais, por meio de métodos adequados de investigação, produção de conhecimento inédito, resolução de problemas ou a construção de um produto ou serviço (RENZULLI, 2004).

UMA BREVE REVISÃO SOBRE O ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS

A ciência é uma linguagem através da qual se pretende fazer uma leitura do mundo, entretanto, sendo esta linguagem uma construção humana, é mutável e falível (CHASSOT, 2003). Já como manifestação

do conhecimento humano, a ciência propõe modelos interpretativos da realidade, desenvolve leis e teorias. Embora o conhecimento científico seja considerado como um conjunto de informações específicas, sobre os fenômenos naturais, está organizado a partir de uma estrutura que prima pela objetividade, a lógica e o questionamento metodológico (CHALMERS, 1993).

O ensino de Ciências deve considerar o estudante como protagonista, portanto, considera-se fundamental o desenvolvimento de propostas que incentivam a construção do conhecimento por parte dos estudantes. Neste sentido, o Clube de Ciências se apresenta como espaço importante e complementar para a educação científica nas escolas (SCHROEDER, 2012).

O Clube de Ciências é uma organização em que os estudantes se dedicam regularmente ao estudo mais aprofundado de temas relacionado às ciências naturais, a partir de problemas e objetivos específicos. Basicamente, o Clube objetiva incentivar o interesse pela ciência e possibilitar a vivência do “fazer ciência” como um processo construtivo. Evidentemente, as atividades acontecem sob a coordenação do professor que orienta o desenvolvimento e a concretização de uma educação científica mais significativa para todos os envolvidos (MANCUSO *et al.*, 1996).

A proposta de implantação de um Clube de Ciências está baseada na concepção de que conhecimentos científicos são construídos através de processos de elaboração / reelaboração, pessoais e sociais, apoiados por um professor. Como orientador, o professor busca alternativas que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes envolvidos (DELIZOICOV *et al.*, 2002; GIL- PÉREZ, 2005).

A ideia de implantação de Clubes de Ciências tem como objetivo geral desenvolver, por meio da educação científica, o entendimento dos fenômenos do mundo físico, químico e biológico e dos aspectos ambientais necessários para a manutenção da vida, além da compreensão dos processos de produção do conhecimento humano e da tecnologia, suas aplicações, consequências e limitações. Além deste, tem como objetivo, via formação científica, a condução dos estudantes na utilização dos conhecimentos adquiridos, integrados a valores éticos que os auxiliem na tomada de decisões e na sua emancipação social e cultural (SCHROEDER, 2012).

A utilização do Clube de Ciências como ferramenta no atendimento ao aluno superdotado vai ao encontro da proposta de construção de um espaço de educação científica e também um local de produção de conhecimento e desenvolvimento do potencial destes. Este trabalho tem como objetivo avaliar uma experiência pedagógica organizada no formato de Clube de Ciências baseado no Modelo

Triádico de Enriquecimento como ferramenta de atendimento à demanda de alunos com comportamento de superdotação.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida foi desenhada e realizada através um estudo do tipo analítico com abordagem quantitativa (CONDURÚ; PEREIRA, 2010). Para a obtenção dos resultados foi realizada pesquisa participante e aplicação de questionários fechados (MINAYO; SANCHES, 1993). Os dados obtidos na análise dos questionários foram tratados percentualmente utilizando o programa Microsoft Excel, versão Windows 10.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos matriculados regularmente em escolas públicas ou privadas do município de Niterói ou de municípios vizinhos e identificados como superdotados. Todos os participantes manifestaram o interesse de participar da pesquisa através do preenchimento de formulário de inscrição enviada previamente aos responsáveis. A pesquisa foi pautada na eticidade, o que implica em consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção aos legalmente incapazes; ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos, primando pelo máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos; garantia de que danos previsíveis serão evitados; relevância social da pesquisa o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos (BRASIL, 2012).

Os alunos foram convidados, através de seus responsáveis, para participar de dois encontros em dois sábados consecutivos em uma escola da rede privada do município de Niterói. Ambos os encontros tiveram a duração média de duas horas para cada grupo em cada dia. Nesta ocasião, os alunos foram divididos em dois grupos de acordo com a escolarização: grupo 1 foi constituído de alunos que cursavam até o oitavo ano do Ensino Fundamental II naquele ano enquanto o grupo 2 foi formado por alunos do nono ano do Ensino Fundamental II e demais séries do Ensino Médio.

Os participantes receberam os roteiros dos experimentos a serem realizados no início da atividade e responderam a um pré-teste e um pós-teste a fim de avaliar tanto seus conhecimentos prévios sobre cada tema quanto o que foi aprendido ao final de cada experimento. Ao final do segundo dia de evento, receberam um questionário fechado para avaliação das atividades e para sua caracterização como superdotado.

O roteiro foi construído visando atender a critérios considerados relevantes para a aprendizagem significativa considerando as especificidades dos alunos superdotados e ainda dois outros desafios

relativos às atividades químicas experimentais: o baixo custo e a proximidade com o cotidiano do aluno (VALADARES, 2001).

O roteiro baseou-se na ideia central de que os alimentos podem ter caráter ácido ou alcalino e no fato de que alguns vegetais ou flores podem atuar como indicadores ácido-base. Foi construída uma atividade na qual os participantes pudessem identificar o caráter ácido (ou alcalino) de uma fruta tanto pelo paladar quanto através da utilização de um indicador caseiro. Ao término da atividade do primeiro dia foi feita a proposta de que preparassem para o encontro seguinte um suco alcalino. Considerou-se, neste caso, que tais atividades devem estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e aplicação em situações criativas e produtivas (ALENCAR; FLEITH, 2001).

A pesquisa sobre ensino por resolução de problemas tem merecido destaque na literatura contribuindo na formação de mudanças conceituais, metodológicas e atitudinais (SILVA; NUÑEZ, 2002). Superdotados precisam de práticas e tarefas que reforcem a busca pela criatividade (DEAKIN *et al.*, 2006). O modelo de aprendizagem baseado na resolução de problemas pode desenvolver as potencialidades criativas dos alunos, como também ser uma estratégia que mobiliza os conhecimentos e habilidades dos alunos, na relação teoria e prática, baseada na aplicação de problemas relativos a seus interesses quanto ao contexto (SILVA; NUÑEZ, 2002). Além disso, ao participar de cursos envolvendo resolução de problemas, estudantes relatam que aprendem não apenas habilidades de pesquisa avançada, mas também habilidades de comunicação e coordenação (JEN; MOON, 2015).

Dentro do trabalho desenvolvido através da resolução de problemas, uma das categorias teóricas é a situação-problema. Nesse momento, a experimentação deixa de ser uma mera comprovação de conhecimentos transmitidos e assume o papel de atividade motivadora que poderá desenvolver nos alunos atitudes e questionamentos. Partindo desse ponto, os alunos devem construir metodologias para comprovar suas hipóteses revelando o caráter contraditório do conhecimento. A situação-problema baseia-se numa contradição no nível fenomenológico estruturada no trabalho experimental, entretanto, tal trabalho não deve limitar-se a apresentação da mesma. Em última análise, o trabalho experimental não estará desvinculado do trabalho teórico, uma vez que constituem uma unidade dialética. Ao serem desafiados a resolverem um problema dentro da sua área de interesse, é esperado que os superdotados se sintam envolvidos com a tarefa proposta, o que para Renzulli (1998) é considerado um dos anéis da superdotação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os participantes ($n = 17$), foi possível caracterizar um indivíduo com idade média de 11,5 anos, predominantemente aluno do Ensino Fundamental I (53%) da rede privada (76%), identificado como superdotado (88%) através de algum teste psicométrico (59%) e que nunca foi reprovado na escola (94%). Parte desses alunos foi acelerado (53%), não apresenta dupla excepcionalidade (88%) e tem interesse pelas Ciências Naturais (82%), mas nunca participou de atividade extracurricular dessa natureza (71%).

O número maior de alunos oriundos de escola privada ratifica a dificuldade de avaliar e identificar superdotados com baixa representação cultural e linguística e de contextos socioeconômicos desfavorecidos (FRIEDMAN-NIMZ; SKYBA, 2009). Tal resultado ratifica a proposição de que se deve fazer um esforço extraordinário para “identificar e cultivar os talentos de alto nível dos jovens, talentos que historicamente não têm sido reconhecidos e têm sido subdesenvolvidos” (RENZULLI, 2004, p. 120).

O potencial de milhões de alunos superdotados, cujo brilho passa despercebido devido às circunstâncias econômicas, identidade racial ou ambos, é um recurso crítico inexplorado (CRABTREE; RICHARDSON; LEWIS, 2019). Essa falha em investir no desenvolvimento intelectual de indivíduos superdotados constitui um enorme desperdício de capital humano, exacerbando as lacunas de renda e reduzindo a mobilidade econômica (FORD, 2011; GRISSON; REDDING; BLEIBERG, 2019).

Quanto à questão de sub-representação de grupos étnicos, sociais ou de gênero, pode-se afirmar que está intimamente inserida no contexto de diversas sociedades, acarretando, além do desperdício de capital humano, a privação de autorrealização de inúmeros seres humanos. Considerando, por exemplo, a realidade estadunidense, grupos tipicamente sub-representados, se tratando da superdotação, são negros e hispânicos (CRABTREE; RICHARDSON; LEWIS, 2019; LIU *et al.*, 2019), além da invisibilidade da superdotação no meio rural (IHRIG *et al.*, 2018) e entre americanos nativos (WU *et al.*, 2019). A situação torna-se ainda mais complexa nesta sociedade, especificamente, quando se trata de mulheres negras (YOUNG; YOUNG; FORD, 2017).

Uma vez traçado este perfil, pode-se afirmar que este aluno demonstrou motivação (94%) para realizar a atividade, sentindo-se desafiado (71%) e conseguindo realizá-la de forma satisfatória (94%); afirmou serem suficientes as informações apresentadas nos roteiros para a realização das atividades (88%), como também demonstrou interesse em realizar novas atividades semelhantes se lhe fossem

oferecidas outras oportunidades (88%). É importante que os alunos se sintam motivados para o desenvolvimento de uma atividade, o que de modo geral resulta em uma aprendizagem significativa (DANTAS; ALENCAR, 2003).

Estes resultados corroboram as hipóteses de que: (a) indivíduos superdotados precisam ser desafiados sempre com atividades que exijam mais atenção, o que permite a eles exercitarem seu potencial (DUAN, *et al.*, 2009; LIU, *et al.*, 2011); (b) a participação em atividades desta natureza aumenta o interesse em participar de novas atividades no mesmo formato (YU; JEN, 2020), além da motivação e do interesse (ROBINSON; SHORE; ENERSEN, 2007).

A avaliação de que as informações nos roteiros foram suficientes ratifica a necessidade de que o conteúdo deve estar adequado ao conhecimento prévio dos participantes (KANDLHOFER *et al.*, 2019; YU; JEN, 2020). Foi importante também o conteúdo do curso estar associado a problemas reais. Estudantes com comportamento de superdotação, quando apresentados a experiências contextualmente significativas, adotam uma disposição de pensamento crítico que lhes permite investigar os critérios e restrições apresentadas no cenário do problema, bem como as perspectivas financeiras e ambientais (KARAHAN; ÜNAL, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto ao oferecimento de experiências pedagógicas de enriquecimento escolar no formato de clube de ciências, segundo o Modelo Triádico de Enriquecimento, conclui-se que houve a adesão dos superdotados às atividades bem como o interesse em participar de atividades semelhantes se estas lhes fossem oferecidas. O evento ratificou a proposição de que indivíduos superdotados têm interesse por espaços de trocas de experiências entre pares. Quanto aos roteiros construídos, eles propiciaram a compreensão das atividades propostas. Observadas as particularidades de cada grupo, situação e contexto, eles foram suficientes para orientar os alunos no desenvolvimento das tarefas e fomentar questões que permitiriam o aprofundamento do tema.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS n. 466, de 12 de dezembro. Brasília, 2012.
- CHALMERS, A. F. O que é ciência, afinal. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 4a ed. Ijuí: UNIJUI, 2003.
- CONDURÚ, M. T.; PEREIRA, J. A. R. Elaboração de Trabalhos Acadêmicos: Normas, Critérios e Procedimentos. 4a ed. Pará: EDUFPA, 2010.
- CRABTREE, L. M.; RICHARDSON, S. C.; LEWIS, C. W. The Gifted Gap, STEM Education, and Economic Immobility. *Journal of Advanced Academics*. v. 30, n. 1, p. 1-29, 2019.
- DANTAS, L. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Altas Habilidades em Matemática: Estudo de Caso de um Adolescente em Vulnerabilidade Social. In: FLEITH, D. S. (ed.). *Superdotados – Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações*. Curitiba: Juruá, 2013.
- DEAKIN, J. M.; CÔTE, J.; HARVEY, A. S. Time, budgets, diaries, and analyses of concurrent practice activities. In: ERICSSON, K.; et al. (eds.). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 303-318.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELOU, C. M. C. Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001. 240 p.
- DUAN, X.; et al. Electrophysiological correlates for response inhibition in intellectually gifted children: A Go/NoGo study. *Neuroscience Letters*. v. 457, p. 45-48, 2009.
- FORD, D. Y. Closing the Achievement Gap: Gifted Education Must Join the Battle. *Gifted Child Today*. v. 34, n. 1, p. 31-34, 2011.
- FRIEDMAN-NIMZ, Reva; SKYBA, Olha. Personality qualities that help or hinder gifted and talented individuals. In: *International handbook on giftedness*. Springer: Netherlands, p. 421-435, 2009.
- GAGNÉ, F. A proposal for subcategories within the gifted or talented populations. *Gifted Child Quarterly*. v. 42, p. 87-95, 1998.
- GAGNÉ, F. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; PASSOW, A. H. (eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993, p. 63-85.
- GAGNÉ, F. From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*. v. 18, p. 103-111, 1995.

GAGNÉ, F. Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*. v. 29, n. 3, p. 103-112, 1985.

GIL-PÉREZ, D.; et al. Superação das visões deformadas da ciência e da tecnologia: um requisito essencial para a renovação da educação científica. In: CACHAPUZ, A. et al. A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2005.

GRISSON, J. A.; REDDING, C.; BLEIBERG, J. F. Closing the Achievement Gap: Gifted Education Must Join the Battle. *Harvard Educational Review*. v. 89, n. 3, p. 337-369, 2019.

IHRIG, L. M; et al. STEM Excellence and Leadership Program: Increasing the Level of STEM Challenge and Engagement for High-Achieving Students in Economically Disadvantaged Rural Communities. *Journal for the Education of the Gifted*. v. 41, n. 1, p. 24-42, 2018. JEN, E.; MOON, S. M. Retrospective Perceptions of Graduates of a Self-Contained Program in Taiwan for High School Students Talented in STEM. *Gifted Child Quarterly*. v. 59, n. 4, p. 299-315, 2015. KANDLHOFFER, M.; et al. MINT-Robo: Empowering Gifted High School Students with Robotics. In: IEEE Frontiers in Education Conference, 2019, Covington. Anais [...]. Covington, 2019.

KARAHAN, E.; ÜNAL, A. Gifted students designing eco-friendly STEM projects. *Journal of Qualitative Research in Education*. v. 7, n. 4, p. 1553-1570, 2019.

LIU, M.; et al. Examining Science Learning and Attitude by At-Risk Students After They Used a Multimedia-Enriched Problem-Based Learning Environment. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. v. 13, n. 1, p. 1-19, 2019.

LIU, T.; et al. Response preparation and cognitive control of highly intelligence children: a Go-NoGo event - related potential. *Neuroscience*. v. 180, p. 122-128, 2011.

MANCUSO, R.; LIMA, V. M. R.; BANDEIRA, V. Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

MARTINS, F. R. Clube de ciências como ferramenta de iniciação científica para alunos superdotados e/ou com vocação científica. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Instituto de Biologia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*. v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

OLIVEIRA, E. P. L. Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga, 2007. 278 p.

PÉREZ, S. G. P. B. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. 230 p.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*. v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*. v. 52, n. 1, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. In: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. (eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Connecticut: Creative Learning Pres, 1998, p. 1-27.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Tree-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. *The Triad Reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

ROBINSON, A.; SHORE, B. M.; ENERSEN, D. L. *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press, 2007.

SCHROEDER, E. Clubes de ciências: contribuições para a educação científica nas escolas da rede municipal de ensino de Blumenau (SC). In: III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia (SINECT), Ponta Grossa, 2012. *Anais [...]*. Ponta Grossa, 2012.

SILVA, S. F.; NÚÑEZ, I. B. O ensino por problemas e trabalho experimental dos estudantes – reflexões teórico-metodológicas. *Química Nova*. v. 25, n. 6B, p. 1197-1203, 2002.

STEFANO, W. Relações entre eugenia e genética mendeliana no Brasil: Octavio Domingues. In: MARTINS, R. A.; et al. (eds.). *Filosofia e História da Ciência no Cone Sul: 3º Encontro*. Campinas: AFHIC, 2004, p. 486-495.

VALADARES, E. C. Propostas de experimentos de baixo custo centradas no aluno e na aprendizagem. *Química Nova na Escola*. n. 13, p. 38-40, 2001.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*. v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014.

YOUNG, J. L.; YOUNG, J. R.; FORD, D. Y. Standing in the Gaps: Examining the Effects of Early Gifted Education on Black Girl Achievement in STEM. *Journal of Advanced Academics*. v. 28, n. 4, p. 290-312, 2017.

Capítulo 6



10.37423/220205367

IFSULDEMINAS: UM PLANO PARA FORTALECER A INCLUSÃO

Ieda Mayumi Sabino Kawashita

*¹Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Sul de Minas Gerais*

Grasiane Cristina da Silva

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Sul de Minas Gerais*



Resumo: Este trabalho se propõe a analisar o Plano de Ações (PLAC) voltado para a Educação Inclusiva do IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho e levantar os principais problemas e ações apontados pela comunidade acadêmica para fortalecer a Educação Inclusiva no mesmo. As informações contidas no PLAC foram analisadas, sintetizadas e divididas nas categorias: Comprometimento da Gestão, Organização e funcionamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas NAPNE, Necessidade de Capacitação da comunidade acadêmica. Considera-se um grande avanço o envolvimento da comunidade acadêmica em procurar identificar as barreiras presentes na Instituição e buscar sugerir ações conjuntas para mudar a realidade.

Palavras-chave: Inclusão, Plano de Ação, Ações pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

Segundo os dados da Cartilha Censo 2010 IBGE (BRASIL, 2012), 23,9% da população brasileira declara possuir alguma deficiência, são 45,6 milhões de pessoas. De acordo com a Agência IBGE Notícias (BRASIL, 2017), estas pessoas vivem em uma sociedade que não atende suas necessidades, pois não considera adaptações necessárias a sua inclusão. São apresentados resultados das políticas de acessibilidade nos municípios brasileiros, que são reveladoras, por exemplo, na área de lazer 78% dos municípios não têm acessibilidade, na área de turismo este número cresce para 96,4%, na área de geração de trabalho e renda ou mercado de trabalho o número é de 72,6%.

Em contrapartida verificamos que a inclusão escolar, ou o número de matrículas nas escolas em classes regulares tem aumentado de forma expressiva. Segundo o Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas (BRASIL, 2017) o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio quase dobrou de 2013 a 2017 e, em 2017, 94.272 alunos, sendo que 98,9% dos alunos estavam incluídos em classe comum e 1,1% em classes especiais. Todavia o percentual em relação à matrícula total do ensino médio (1,2%) ainda é baixo quando comparado ao do ensino fundamental (2,8%).

Estes dados indicam que a inclusão está sendo construída, em um processo lento e com muitas lacunas. Pode-se citar como exemplo uma questão fundamental de acessibilidade nas próprias escolas, onde os banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida está disponível e 33% das escolas de anos iniciais, em 48% daquelas que oferecem os anos finais e em 58% nas de ensino médio (BRASIL, 2016).

Nesta conjuntura, acredita-se que todas as instituições de ensino devam se comprometer com a Educação Inclusiva e buscar recursos para efetivá-la. Os Institutos Federais (IFs) têm o compromisso social de formar cidadãos críticos e conscientes, sendo ressaltado na Lei nº11.892/2008 o seu comprometimento com a acessibilidade e a inclusão, lembrando que todas as pessoas têm direito de ter acesso à educação.

Segundo Mendes (2017), a criação e compromisso dos IFs podem ser descritos;

Temos, nos tempos atuais, instituições com a incumbência de ofertar cursos de qualificação profissional de curta duração (formação inicial e continuada), técnicos de nível médio, Educação de jovens e adultos, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas (sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, nos termos da lei) e pós-graduação em programas lato e stricto sensu. São, portanto, instituições que, apesar de antigas, estão inaugurando

processos de verticalização e regionalização e constituindo uma nova identidade institucional (MENDES, 2017, p. 62).

Compreende-se que a construção da identidade institucional deva ser composta por ações que contribuam para a criação de escolas inclusivas e acessíveis, concorda-se com Mantoan (2006) que escolas inclusivas são aquelas onde a organização do sistema educacional considera, e é comprometida a necessidade de todos os alunos. Neste sentido a escola deve romper as barreiras que dificultam a inclusão e realizar todas as adaptações para atender os alunos.

Para este trabalho utilizar-se-á as definições de barreiras e adaptações da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), (BRASIL, 2015) que no capítulo I, artigo 3, inciso IV- define como:

Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança...(BRASIL, 2015, p.1)

Ainda segundo a lei, as barreiras podem ser classificadas em, urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, nas atitudinais e nas tecnológicas. No contexto escolar verifica-se que as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem transpostas, pois elas não são concretas, em essência, na sua definição no entanto materializam-se nas atitudes de cada pessoa (LIMA e SILVA, 2008, p. 27).

As adaptações são definidas na LBI (BRASIL, 2015) no capítulo I, artigo 3, inciso VI, como:

Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais(BRASIL, 2015, p.1)

Diante deste cenário, o IFSULDEMINAS se propõem a construção de uma identidade institucional tendo como base a missão acima descrita, e com ações pertinentes a este fim. Uma destas ações foi a criação e implementação do Dia Escolar, promovido pela Pró-Reitoria de Ensino. A primeira edição, o tema proposto foi o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSULDEMINAS (PEPE). A segunda edição o tema foi Educação Inclusiva, e ocorreu em setembro de 2017, que teve como objetivo a elaboração coletiva de um Plano de Ações (PLAC), para este tema.

O segunda Dia Escolar, com a temática Inclusão Escolar, por si só apresenta uma barreira atitudinal, que segundo Lima e Silva (2005) é a barreira que alicerça as demais. Concorde-se com Mantoan (2013)

que a inclusão é uma tarefa árdua, pois se faz necessário desconstruir o que está posto, em termos de estruturação escolar, sistema de ensino, aprendizado, metodologias, avaliações, entre outros, nas palavras da autora:

Discutir a inclusão em instituições educacionais pautadas no mérito e na fragmentação das áreas de conhecimento, a ideia de uma aprendizagem transversal, de redes de conhecimento, de emancipação intelectual, que constituem pilares de um ensino inclusivo, impõe um esforço redobrado de trabalho (MANTOAN, 2013, p. 93).

Verifica-se que, para o sucesso de ações como o Dia Escolar, foi preciso romper várias barreiras que vão além do tema Inclusão, que já é um entrave por si mesmo. A primeira barreira a ser vencida foi a participação efetiva da comunidade acadêmica em reuniões de discussão pedagógica. De acordo com Torres (2005), as formas que as reuniões pedagógicas são estruturadas, coloca uma distância entre o real e o desejado, pré estabelecendo papéis para os participantes das mesma. Segundo a autora, o professor tem, na maioria das vezes, uma atuação passiva, o que não favorece seu envolvimento nas conclusões dos trabalhos.

Concorda-se com Souza et. al (2017) que afirmam que é um desafio estabelecer reuniões pedagógicas que sejam produtivas e atrativas, pois a tradição e a rotina dificultam este processo. Acredita-se que novos formatos de reuniões pedagógicas devem ser estabelecidos para serem produtivas, principalmente quando os assuntos abordados despertam resistência.

Diante do exposto verifica-se que é necessário planejar estratégias que envolvam a comunidade escolar para o estudo e reflexão da inclusão escolar, pois as pessoas com deficiência estão cada vez mais presentes nas escolas, e é nosso dever oferecer uma educação de qualidade a todos.

2. OBJETIVO

O objetivo deste trabalho foi analisar o Plano de Ações (PLAC) voltado para a Educação Inclusiva do IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho e levantar os principais problemas e ações apontados pela comunidade acadêmica para fortalecer a Educação Inclusiva no campus.

3. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa e descritiva. Relata a percepção da comunidade acadêmica do IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho sobre as principais barreiras e possíveis ações para fortalecer a Inclusão na instituição. Todos os dados foram coletados durante o trabalho realizado no 2º Dia Escolar do IFSULDEMINAS.

O planejamento do dia escolar foi realizado em parceria com a equipe da Pró - Reitoria de Ensino e as ações foram distribuídas em duas partes, ambas com o intuito de informar e preparar os participantes da comunidade acadêmica para a tarefa de construir o Plano de Ações (PLAC) voltado para a Educação Inclusiva da instituição.

Participaram deste encontro professores, técnicos administrativos ligados à área pedagógica, perfazendo um total de 160 pessoas.

Para tal, na primeira parte foi transmitida uma mesa redonda com o tema Educação Inclusiva para todos os campi, após a mesa houve espaço para que os participantes fizessem perguntas. O período da tarde foi reservado para discussões com todos os membros da comunidade escolar (professores e técnicos administrativos ligados ao setor pedagógico) sobre a temática da inclusão para elaboração plano de ação institucional -PLAC ao final do encontro. Era obrigatório a entrega do documento ao final do encontro.

O documento deveria conter análise e propostas de ação para possíveis problemas identificados em oito questões ligadas à Inclusão Escolar. A saber:

1. Gestão Escolar - gestão pedagógica e administrativa da escola,
2. Prática Pedagógica - ação planejada e repetida do professor na relação ensino-aprendizagem,
3. Avaliação - refere-se tanto ao processo da avaliação da aprendizagem, quanto à avaliação do cumprimento da missão institucional, a saber: "Promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais;
4. Acesso, Permanência e Sucesso na escola - dever da instituição de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar práticas de educação inclusiva, em todos os níveis e modalidades;
5. Ambientes Educativos - qualidade das relações tecidas entre os membros que constituem a comunidade escolar: cooperação e solidariedade, satisfação com a escola, comprometimento e participação, de respeito nas relações escolares, de combate à discriminação, respeito aos direitos e à dignidade humana;
6. Formação dos profissionais do campus (Docentes e Técnicos) - práticas, saberes, conhecimentos de docentes e técnicos necessários para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva;
7. Relação Escola e Família - qualidade dos vínculos escola e família, participação da família na vida escolar como parte constituinte do planejamento educacional;
8. Integração Escola e Trabalho - nível de conexão da escola com o mundo do trabalho e as condições e oportunidades que são criadas para a inserção profissional dos egressos.

Coube a cada Campus efetuar essa discussão no formato que considerasse mais produtivo. Buscando utilizar métodos diferentes para deflagrar e estimular as discussões para a elaboração do plano de ação (PLAC) para a educação inclusiva, o grupo optou pelo uso de metodologias ativas e da aprendizagem centrada no estudante por entender que, quanto mais estimulante, maior a probabilidade de envolvimento dos participantes na tarefa proposta.

Dessa maneira, foram definidos e estruturados objetivos de aprendizagem integrados para cada uma das atividades distintos ao longo do dia, com objetivo de sensibilizar e preparar os participantes para a construção coletiva do documento final do encontro levando em consideração as questões supracitadas. Tais atividades são descritas em detalhes no trabalho de Souza et. al (2017) e apresentadas sucintamente a seguir:

1. Distribuição de pulseiras coloridas no início do encontro com objetivo de estimular a curiosidade dos participantes e dividir os grupos de trabalho;
2. Dinâmica do Nó-humano para estimular o trabalho cooperativo e refletir sobre as dificuldades da Educação Inclusiva no Campus;
3. Metodologia Ativa Jigsaw com o intuito de estimular a construção coletiva de respostas para as principais questões relacionadas à inclusão no campus
4. Metodologia Padlet com QR CODE com o objetivo de estimular a curiosidade e fomentar a discussão a respeito das oito dimensões estabelecidas para análise e fornecer uma ferramenta para preenchimento coletivo do documento final (PLAC);
5. Montagem de um quebra-cabeça no fechamento do encontro para proporcionar uma compreensão global das atividades realizadas durante todo dia.

Os dados foram tabulados e analisados, resultando em 8 planilhas. Para este trabalho serão apresentados os resultados que foram ordenados em três categorias, com base na identificação de situações geradoras de problemas que se repetiam nas oito questões apresentadas. Assim, os resultados apresentados foram analisados, sintetizados e divididos nas categorias:

Comprometimento da Gestão, Organização e funcionamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE, Necessidade de Capacitação da comunidade acadêmica sobre a Inclusão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das respostas ao Plano de Ações voltadas para Inclusão (PLAC), por categoria, são apresentados no Quadro 1 - Comprometimento da gestão, para as propostas de ação para os principais problemas/barreiras para Inclusão no IFSULDEMINAS

Quadro 1: Comprometimento da gestão

Barreiras para Inclusão		Ação	Responsável
Categoria 1: Comprometimento da Gestão	Falta de recursos para efetuar ações para a inclusão. Ex: contratação de profissionais para atuarem na educação inclusiva;	Repasse de verbas para as ações inclusivas	Gestão, NAPNE
	Faltam reuniões pedagógicas entre os profissionais envolvidos	Organizar tempo/carga horária onde os docentes possam reuniões pedagógicas no calendário escolar	Gestão administrativa, pedagógica e docentes
	Pouca participação dos gestores nos encontros e formações relacionados a inclusão	Implicar os gestores a assumirem compromisso com as ações inclusivas	Gestão
	Ausência de uma política sobre inclusão da instituição, que tenha abrangência para trabalhar todos os atores da inclusão (professores, Construção coletiva de um documento sobre a política de inclusão do instituto Gestão, NAPNE e toda comunidade escolar. gestores, técnicos administrativos)	Construção coletiva de um documento sobre a política de inclusão do instituto	Gestão, NAPNE e toda comunidade escolar
	PPC dos cursos não alinhados às ações inclusivas e a lei Brasileira de inclusão		Gestão
	Falta de estratégias pedagógicas para a educação inclusiva; (metodologias, temporalidade, adaptações, desenvolvimento do plano individual dos alunos - PDI), barreiras instrumentais, comunicação e tecnológica		Gestão

	Reestruturação dos ambientes pedagógicos visando a inclusão, urbanística, transporte e arquitetônica	Organização dos espaços físicos para a inclusão	Gestão, NAPNE
--	--	---	---------------

Nossos resultados são corroborados por Aguiar e Duarte (2005), que afirmam que para a efetivação da inclusão é imprescindível a ação das autoridades e órgãos competentes para a destinação de verbas para as ações relacionadas a inclusão, como cursos de capacitação da comunidade escolar, contratação de profissionais qualificados como intérpretes de libras, professor de atendimento educacional especializados, cuidadores, entre outros.

Acredita-se que a gestão da instituição deva ser a precursora nas ações inclusivas, da gestão devem partir os exemplos. Tezani (2009) em seu estudo sobre a relação entre a gestão escolar e educação inclusiva, ressalta que os documentos oficiais destacam a importância do papel da gestão escolar para a construção de uma escola inclusiva. É responsabilidade da gestão escolar garantir a acessibilidade dos estudantes, e através da gestão democrática participativa promover a mudança no modelo de escola.

A segunda categoria é referente a ação do NAPNE, que segundo Pamplona (2017, p.1) tem a finalidade de desenvolver ações de implantação e implementação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para

Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas TECNEP e de políticas de inclusão em cada instituição pertencente a rede federal de ensino. Neste contexto a visão da comunidade acadêmica frente ao papel e ação são fundamentais para garantir o percurso da inclusão na instituição.

O quadro 2 - Organização e Funcionamento do NAPNE, expõe a percepção dos professores e técnicos referentes aos problemas do núcleo.

Barreiras para Inclusão		Ação	Responsável
	Funcionamento precário do Napne, falta estrutura administrativa, espaço físico e institucional.	Destinar recursos e investir no fortalecimento das equipes Napne.	Gestão
	Comunicação não efetiva entre o NAPNE e o corpo docente, alunos e familiares	Construção de mecanismo efetivo para o diálogo entre as famílias, docentes e NAPNE	Gestão

Categoria 2: Organização e funcionamento do NAPNE	Falta de recursos financeiros e humanos no NAPNE	Contratação de profissionais especializados para atuarem no NAPNE	NAPNE e Gestão
	Dificuldades em estabelecer um plano de trabalho, as ações são sempre para suprir as demandas emergenciais	Planejar ações para a inclusão	NAPNE, Gestão e Docentes
	Necessidade de maior aproximação com o mercado de trabalho para a inserção do aluno com deficiência	Articulação com empresas para a contratação dos alunos atendidos pelo NAPNE	NAPNE

Pelos problemas apresentados observa-se que a comunidade acadêmica percebe as dificuldades de funcionamento e operacionalização do NAPNE na instituição. Sendo que, essas dificuldades estão diretamente relacionadas à falta respaldo adequado da gestão, seja, por questões financeiras, recursos humanos ou práticas pedagógicas.

O trabalho de Soares (2015) apresenta dados que confirmam nossos resultados, onde as dificuldades encontradas são similares, recursos humanos, recursos financeiros, e questões relacionadas à acessibilidade, de ordem arquitetônica e atitudinal.

Mendes (2017, p. 20) relata em seu trabalho que muitas vezes as ações relacionadas à inclusão dependem de iniciativas individuais, sem uma sistematização clara institucional. Verifica-se essa situação na nossa realidade, pois a dificuldade de se estabelecer um planejamento está diretamente relacionado a sistematização institucional, não obstante existirem leis que garantam a inclusão.

A categoria 3 é referente a Necessidade de Capacitação da comunidade acadêmica frente à inclusão, esta questão é essencial para garantir escolas de qualidade e inclusivas, segundo Mantoan (2013, p.61) são escolas que em suas práticas e métodos pedagógicos predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. As respostas são apresentadas no quadro 3 - Necessidade de capacitação da comunidade acadêmica.

Quadro 3: Necessidade de capacitação da comunidade acadêmica

Barreiras para inclusão		Ações	Responsáveis
Categoria 3: Necessidade de capacitação da comunidade acadêmica	Despreparo dos professores para trabalhar com a inclusão, seja na sua formação inicial ou continuada	Organização de cursos para capacitação dos docentes com a temática Inclusão	NAPNE, Gestão e docentes
	Falta de conhecimento sobre as leis de inclusão		
	Ausência de práticas pedagógicas inclusivas		
	Dificuldades nas relações entre professores e estudantes com deficiência		
	Falta de contato entre a família dos estudantes com deficiência e professores		
	Dificuldade de aceitação dos alunos com deficiência na escola		
	Falta de capacitação para os docentes atuarem na educação inclusiva, barreiras atitudinais.		

Os resultados apresentados quanto ao despreparo do professor são validados pelo trabalho de Aguiar e Duarte (2005) que apresentam dados sobre as dificuldades que o professor enfrenta frente à inclusão, e está relacionado a sua formação deficitária em relação a disciplinas que atendam a temática.

A realidade dos IFs são distintas enquanto instituições de ensino, pois tem a missão de ofertar vários níveis de ensino (médio, profissionalizante, jovens e adultos, tecnólogo, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação). Mendes (2017, p. 126) relata sobre a carreira deste professor,

A composição do corpo docente (criação da carreira EBTT, professores que atuam desde o ensino médio até o doutorado). Em muitos casos, educadores que não cursaram uma licenciatura e se alguns licenciados dizem não estar preparados para o atendimento ao público da Educação Especial, o que poderia dizer um engenheiro sobre ser professor de um estudante com NEEs, quando ainda está aprendendo a ser professor no exercício da prática docente?

Compreende-se que é falar de inclusão neste cenário educacional é um desafio, pois é necessário pensar em ações que contemplem um público heterogêneo. Concorde-se com Mantoan(2103) que as

metodologias para se trabalhar a educação inclusiva devam ser pautadas recursos didático-pedagógicos não tradicionais, buscando partilhar o caminho do saber com seus alunos.

5 CONCLUSÕES

Avalia-se que o dia de trabalho realizado com a metodologia ativa baseada em problemas foi produtivo e atingiu os objetivos propostos pelo grupo. Pode-se destacar como pontos positivos: interação entre os professores e técnicos, discussão efetiva do tema, a metodologia proporcionou um trabalho ativo com a colaboração de todos, o produto final do trabalho foi apresentado no tempo estipulado. Como pontos negativos: discussão sem profundidade de alguns temas, ações propostas superficiais, bem como a atribuição de responsabilidades, resistência à novas formas de trabalho.

Compreende-se que devido ao tempo limitado disponível para o trabalho, não foi possível uma elaboração de um plano de ações completo para a solução dos problemas apontados pelos grupos no documento final. No entanto, mesmo que as ações e os prazos para soluções dos problemas não tenham sido discutidas em profundidade, considera-se um grande avanço o envolvimento da comunidade acadêmica em procurar identificar as barreiras presentes na Instituição e buscar sugerir ações conjuntas para mudar a realidade.

Para o grupo do NAPNE, este trabalho foi um desafio, pois aplicou-se uma metodologia que a maioria do grupo não tinha conhecimento ou prática, mas que ao mesmo tempo acreditava-se possível. A participação direta da gestão no Dia Escolar foi importante para que o sucesso do trabalho, este apoio fortaleceu o grupo de trabalho e o NAPNE. Entretanto compreende-se que uma única ação não concretiza a inclusão, novas ações são necessárias para este fim.

6. REFERÊNCIAS:

AGUIAR J. S. E DUARTE E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. Revista Brasileira de Educação Especial, vol.11, nº.2, Marília-SP, Maio /Agosto 2005. Disponível:

(200http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200005.

BRASIL - Cartilha do Censo para pessoa com deficiência 2010, 2012. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) /Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com

Deficiência; Brasília. Disponível em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>.

BRASIL, Lei nº13.146 de 6 de julho/2015. Instituí a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídico. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

BRASIL- Censo Escolar 2017 - Notas Estatísticas - Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira- Brasília Janeiro 2018 Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>

BRASIL - Agência IBGE Notícias - Instituto Brasileiro Geografia e Estatística.

Disponível em:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias.html>

DE SOUZA, R. A.; SILVA, G. C.; COIMBRA, M. B. B., Construção colaborativa de um plano de ação para a Educação Inclusiva: como a experiência educacional Finlandesa pode recheiar esse processo? Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 576-585, maio 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.nesp1.v13.2018.11457

FERNANDES W. L., COSTA, C.S. L. , Possibilidade de tutoriais por pares para estudantes com deficiência visual no ensino Técnico e Superior, Rev.

Brasileira de Educação Especial I, vol 12, n 01, Marília jan/mar, 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100039

LIMA, J. F., SILVA, F. T. S., Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola, in SOUZA, O. S. H. org, Itinerários da Inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas - Canoas - Ed. ULBRA; Porto Alegre 2008 Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?hl=pt-](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uExDXSnlb_MC&oi=fnd&pg=PA23&dq=inclus%C3%A3o+e+barreiras+atitudinais&ots=uzt)

[BR&lr=&id=uExDXSnlb_MC&oi=fnd&pg=PA23&dq=inclus%C3%A3o+e+barreiras+atitudinais&ots=uzt](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uExDXSnlb_MC&oi=fnd&pg=PA23&dq=inclus%C3%A3o+e+barreiras+atitudinais&ots=uzt)

PoKcZ8x&sig=t47ig_etKVJ8EKthNsojVGHGQuq4#v=onepage&q=inclus%C3%A3o%20e%20barreiras%20atitudinais&f=false

MENDES, K. A. M. O., Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros - 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. . Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>

MANTOAN, M. T. E., O desafio das diferenças nas escolas - 5 edição - Petrópolis RJ. Ed. vozes 20123

PAMPLONA L. R. P., et al, NAPNE e ações Inclusivas: Café com prosa e suas possibilidades - Anais 9 Jornada Científica e Tecnológica do IFSULDEMINAS - Pouso Alegre MG - 2017 - Disponível em:

<https://jornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jcmch4/jcmch4/paper/viewFile/3559/2598>

SOARES, Gilvana Galeno. A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN . 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20300>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In: Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional . Número:06. 1º Semestre 2009.

Capítulo 7



10.37423/220205392

ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA CIDADE DE APUCARANA- PARANÁ

Karina Moniz Tavares

Eromi Izabel Hummel

*Universidade Estadual de Maringá/
Universidade Estadual do Paraná - Campus
Apucarana
Universidade Estadual do Paraná - Campus
Apucarana*



Resumo: Este trabalho relata os resultados de uma formação docente no qual buscou-se, concomitante, analisar a prática dos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante a participação dos mesmos num curso de extensão, ocorrido em 2019 promovido pela Universidade Estadual do Paraná – Campi Apucarana/PR. O curso teve uma carga horária de 40h no formato semipresencial. A metodologia utilizada consistiu na abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentada em pesquisas bibliográficas sobre a temática e coleta de dados a fim de analisar a prática dos docentes no AEE. O interesse neste estudo justifica-se pela necessidade de amparo científico para o AEE, podendo elucidar alguns dos impasses nesse tipo de prática pedagógica, fornecendo subsídios para o planejamento e prática de ensino especializado, fomentando os debates entre docentes, estudantes, coordenadores pedagógicos, comunidade escolar, universidade e tutores. Procurou-se, durante esta ação extensionista, elencar os impasses ocorridos durante a prática de ensino especializado no ambiente laboral e a relação da prática docente frente aos desafios do público-alvo da educação especial. Durante o curso, denotamos a cooperação dos docentes frente ao atendimento especializado ao estudante. Destarte, este estudo procurou pontuar a relevância da formação especializada e continuada do docente como instrumento condutor da prática pedagógica inclusiva, a fim de estabelecer diretrizes significativas e singulares, potencializando e incluindo estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto escolar.

Palavra-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O estudante público-alvo da educação especial possui determinadas singularidades que necessitam de uma rede de suporte da sociedade, notadamente, políticas públicas, serviços institucionais, infraestrutura, participação familiar, equipe multidisciplinar e práticas pedagógicas específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, questiona-se: Como os professores que atuam no AEE tem desenvolvido sua prática pedagógica com os alunos público-alvo da educação especial?

Visando responder ao questionamento acima a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) promoveu no ano de 2019 uma formação para docentes que atuam no AEE na rede municipal de educação, na cidade de Apucarana, estado do Paraná. A formação ocorreu no formato semipresencial com encontros presenciais e atividades online, via ambiente virtual de aprendizagem Moodle.

Durante a formação foram coletados dados a respeito das demandas de formação e da prática dos docentes. Com as análises, pretendeu-se compreender quais os principais impasses ocorridos durante a prática de ensino especializado no ambiente laboral, a fim de fornecer diretrizes, subsídios e condições que ajudem a reintegração social do estudante ao ambiente de aprendizagem favorecendo o exercício do educador frente as condições laborais in praxi, analisando e identificando a relação da prática docente frente aos desafios do público-alvo da educação especial.

Destarte, a prática para formação dos professores intentou, além da aquisição de dados, fornecer amparo ao processo de planejamento para prática de ensino especializada, auxiliando as práticas pedagógicas que demandam maior especificidade.

Para uma maior compreensão dos fatores que proporcionaram a oferta de um curso de extensão para a capacitação docente, apresenta-se um recorte teórico da história e políticas educacionais que embasaram a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A discriminação sempre fez parte do contexto histórico-social brasileiro. Crianças especiais foram tratadas como aberrações ou estigmatizadas. Ao longo do tempo esse juízo modificou-se, a sociedade começou a aceder as necessidades especiais das crianças (BRASIL, 2001). No entanto, as pessoas com deficiência só foram reconhecidas a partir dos movimentos sociais que compactuavam com a inclusão (JANNUZZI, 2004 p. 25). Porém, a prática pedagógica ainda causa hesitação para muitos docentes.

O primeiro órgão voltado a este tema foi o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC) (1973), responsável por elaborar Políticas Públicas de Educação Especial. Após, as Secretarias de

Educação regulamentavam os tipos de ensino, o regular e o especial (MARTINS & GALVÃO, 2012 apud MARQUES & MARCOTTI, 2017).

Em 1994 foi elaborada, na Conferência Mundial de Educação Especial, a Declaração de Salamanca, baseada nas “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para pessoas com Deficiências”, que demanda aos Estados que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.

A Educação Especial Brasileira atende a demanda dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, se estendendo aos vários níveis, etapas e modalidades da educação de forma transversal. Esse tipo de atendimento foi instituído pela Constituição, ofertado na rede regular de ensino e caso haja imprescindibilidade, apoio especializado (BRASIL, 2014). Ademais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) de 11 de setembro de 2001, formaram outra diretriz Nacional para Educação Especial na Educação Básica, que segundo o Art. 2 prioriza que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Professores precisaram se especializar buscando o conhecimento necessário para lidarem com o público ao qual foram designados a ensinar. (MARQUES & MARCOTTI, 2017).

Ademais, a intencionalidade do Plano Nacional de Educação da meta 4, foi outro feito que compreendeu os seguintes elementos em favor aos estudantes especiais que segundo Brasil (2014, p. 24),

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

A formação do educador muitas vezes está embasada apenas na formação pedagógica, embora haja disciplinas voltadas a inclusão, estas se mostram insuficientes para darem alicerce prático ao docente. Para Bueno (1998 apud MARQUES & MARCOTTI, 2017, p. 80)

[...] trazer uma educação de qualidade para as crianças com necessidades especiais precisa ser também um professor especialista (ter especialização em educação inclusiva ou especial) para que as classes regulares possam integrar esses alunos de maneira adequada.

Faz-se necessário discutir as questões relativas a formação do professor. Segundo Marques & Marcotti (2017, p.80)

O professor é um agente fundamental no processo da inclusão, ele precisa ser apoiado por todos na unidade escolar, porque sozinho não constrói uma escola com concepção influente e junto com todos também incluir serviços de apoio que rege as políticas Educacionais inclusivas.

Garcia (2013, p.108 apud HOSTINS & JORDÃO 2014, p.7) relata a dificuldade em se estabelecer um serviço adequado nas escolas, mesmo que os professores possuam uma formação adequada e implementem procedimentos de inclusão, dado que existem outras variáveis. O que deve ser ensinado e como deve ser tratado o estudante que necessita de atendimento especializado? Os autores Lingard & Mills (2007, p. 239 apud HOSTINS & JORDÃO, 2014, p. 7),

Advertem para o fato de que certas condições estruturais e políticas do trabalho docente resultem em pedagogias da indiferença. Indiferença para captar a falta de demanda intelectual requerida pelo seu trabalho, indiferença em se conectar com o capital cultural necessário para fazer a diferença na aprendizagem de seus alunos. A pedagogia pode ser efetiva em oferecer o suporte aos alunos, mas este não é suficiente para fazer a diferença.

Para Vigotski (1989 apud CASTRO et al, 2013) o ser humano não pode ser classificado como estático e muito menos que reaja aos estímulos do meio de forma imediatista.

O plano de regência elaborado pelo educador para o aluno com necessidades educativas especiais (NEE) tem uma série de disposições que compreendem elementos físicos, psicológicos e comportamentais.

Hummel (2007, p.27) salienta alguns desses aspectos,

(...) cabe ao professor observar a diversidade no seu grupo de alunos e, conseqüentemente, planejar suas atividades, de acordo com as potencialidades identificadas. Estas podem envolver: adaptações na composição do espaço e dos aspectos físicos do ambiente; seleção, adaptação e utilização de equipamentos e mobiliários; planejamento das estratégias de ensino visando aos objetivos pedagógicos e aos conteúdos a serem abordados; pluralidade metodológica aplicada não só durante o processo de ensino e aprendizagem, como também na avaliação e flexibilização da temporalidade.

O profissional que trabalha dentro dos parâmetros da escola inclusiva deve considerar que para desempenhar suas habilidades de forma satisfatória precisa estar disposto a aprender continuamente.

METODOLOGIA

Para responder aos objetivos do trabalho que visa relatar os resultados de uma formação docente e analisar a prática dos docentes do AEE, durante a participação dos mesmos num curso de extensão, ocorrido em 2019 promovido pela Universidade Estadual do Paraná – Campi Apucarana/PR, buscou-se por meio da pesquisa qualitativa e quantitativa, coletar informações a respeito das demandas da prática pedagógica considerando os temas abordados: trabalho colaborativo, desvios da aprendizagem, adaptações curriculares e tecnologia assistiva como estratégias de aprendizagem.

De acordo com Liebscher (1998), a abordagem qualitativa é utilizada quando o fenômeno em estudo é complexo, é de natureza social, não tende à quantificação e desenvolve-se numa situação natural. É rico em dados descritivos, possui um plano flexível e focaliza a realidade de forma complexa em um determinado contexto. Significa dizer que o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. Acresce que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2003).

O curso foi organizado com uma carga horária de 40h, na modalidade semipresencial com atividades *online*, via plataforma Moodle, e encontros presenciais teóricos reflexivos. As atividades *online* consistiram em fóruns de discussões e as respostas aos questionamentos foram organizadas e analisadas, a fim de melhor compreender como os professores que atuam no AEE tem desenvolvido sua prática pedagógica com os alunos público-alvo da educação especial.

A equipe de trabalho consistiu em uma coordenadora, membro do colegiado de Pedagogia responsável pela organização e planejamento do curso; formadores, professores da assessoria do Centro de Apoio Multidisciplinar de Ensino/Autarquia Municipal de Educação - CAME, que atuaram como revisores dos conteúdos e mediação pedagógica entre os professores participantes; e os tutores, alunos do curso de Pedagogia, que acompanhavam a participação dos professores nas atividades *online*, auxiliando nas atividades presenciais e suporte técnico aos professores participantes. A formação dos professores teve início no mês de agosto, após levantamento das demandas dos professores quanto a temática a ser abordada durante a formação.

Foram matriculados no curso 108 professores da Autarquia Municipal de Educação de Apucarana, sendo 107 mulheres e 1 homem, no entanto 19 professoras desistiram, mas efetivamente

participaram da pesquisa via plataforma Moodle de ensino a distância (EAD) 89 docentes, além dos 9 graduandos do curso de Pedagogia, bolsistas voluntários do projeto. Vale salientar que neste estudo os nomes dos participantes não serão identificados para preservar suas identidades. A seguir apresentamos os resultados e análises das respostas dos fóruns.

Fórum 1: Educação inclusiva e o trabalho colaborativo

Embora tenham sido inscritos no curso 108 docentes, apenas 89 deles participaram efetivamente dos questionamentos e atividades solicitadas nos fóruns, os 19 docentes restantes desistiram do curso. Dos que participaram, apenas 1 participante era do sexo masculino e o restante do sexo feminino.

Quanto ao questionamento se os docentes em suas práticas adotavam e executavam o trabalho colaborativo, percebeu-se que todos os docentes possuem ciência da importância em adotar o trabalho colaborativo e a relevância das trocas entre os atores (docência, comunidade escolar, sociedade, família e alunados). Observaram-se características de ações experienciadas em reuniões periódicas onde cada um compartilha suas ideias com um objetivo final, regência de aulas onde evidenciam-se as singularidades do aluno especial e suas limitações, ajuda mútua por parte dos docentes e discentes e, práticas de integração social, bem como reuniões periódicas entre comunidade escolar, coordenação pedagógica e família, a fim de suprir as necessidades e dificuldades.

Fórum 2: Pensar utopicamente na educação

No fórum 2 foi proposto aos 108 docentes inscritos na plataforma Moodle assistissem a palestra “Pensar Utopicamente na Educação” pelo Prof. Dr. David Rodrigues (2014), exibido aos docentes participantes do curso por meio de vídeo, sendo que nesta atividade obteve-se 87 respostas.

Assim, após assistirem ao vídeo em questão, foi indagado aos docentes o entendimento acerca da frase do Prof. Dr. David Rodrigues (2014) “A igualdade de oportunidades não se avalia por aquilo que se dá, mas por aquilo que se recebe”. Por conseguinte, mediante a obtenção das respostas compreendeu-se que 87 dos respondentes compreenderam a linha de raciocínio do autor que pretendeu evidenciar a importância de trabalhar o ensino-aprendizagem em acordo com as capacidades singulares de cada aluno. Os docentes relataram que faz-se necessário atender as necessidades individuais de cada estudante; o professor deve planejar suas aulas de acordo com as singularidades de seus alunos compreendendo a maneira de cada um aprender; utilizar um modelo de ensino e aprendizagem que possa alcançar um a todos e cada um; valorização das especificidades do aluno; atentar as respostas individuais de cada aluno, perceber que cada aprendiz tem seu modo e

tempo de aprendizado; oportunizar melhorias de atividades conforme as necessidades e planejamentos de aulas flexíveis, mais adequadas às necessidades.

Fórum 3: Estratégias de atendimento com alunos com desvios de aprendizagem e transtorno

Quanto ao fórum 3, dos 108 docentes inscritos do curso, participaram efetivamente das atividades na plataforma Moodle, 89 docentes. Sendo que desse total da amostragem apenas 71 forneceram dados as indagações propostas, 18 não responderam e 19 desistiram do curso.

Na primeira pergunta, após a indicação de leitura acerca do tema estratégias de atendimento pedagógico/psicopedagógico aos alunos com desvios de aprendizagem e transtornos com o objetivo de fornecer subsídios e conhecimento, foi questionado se vivenciam situações de alunos com desvios ou transtornos de aprendizagem. Os 71 docentes afirmaram atender alunos com algum tipo de transtorno ou desvio em seu ambiente laboral. As respostas foram organizadas por ordem crescente, sendo citadas: transtornos, dificuldade de aprendizagem, desvios de aprendizagem, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), necessidades educativas especiais (NEE), transtorno específico, transtorno de aprendizagem, transtorno positivo desafiador, surdez, diversos transtornos, discalculia, dificuldade de aprendizado que pode ter relação ou não com transtorno específico, déficit de atenção, defasagem escolar e autismo, bem como todas as escolas possuem alunos com alguma defasagem, tendo laudo ou não.

A partir das respostas apresentadas, alguns professores apresentaram dúvidas quanto ao tipo de problema que o aluno apresenta, pela ausência de diagnósticos e laudos específicos acerca da dificuldade em se obter o mesmo.

Quanto ao segundo questionamento do fórum 3, todos os professores declararam utilizar algum tipo de estratégia de ensino-aprendizagem para suprir as dificuldades apresentadas por seus alunos. Alguns docentes não responderam aos questionamentos especificamente e ou apresentaram relatos generalistas ou atribuíram responsabilidades a outros.

Apresentam-se a seguir algumas das principais estratégias ensino-aprendizagem apresentados pelos professores a partir da atividade aplicada e do levantamento de dados para lidar com alunos com transtornos e ou desvios de aprendizagem:

No caso do aluno com TDAH, conscientizar os pais ou tutores sobre a importância do uso correto dos medicamentos, além da postura e atitude que se dever ter junto ao filho. Realização de adaptações pedagógicas em sala juntamente com a professora da sala de recursos multifuncionais. (D14)

Exercer metodologias diversificadas, para que assim, todos os alunos tenham a oportunidade de aprender, cada qual a sua maneira, de modo que o docente se utilize de práticas lúdicas, com materiais diversificados e ampliados. (D25)

Pronunciar as palavras com o olhar direcionado ao aluno com entonação e voz diversificada, repetindo mais de uma vez, bem como uso de materiais tecnológicos, como tablets e notebooks, adaptando-se as necessidades inerentes. (D31)

Trabalhar a socialização e a inteligência emocional, pois os alunos chegam com estima baixa e geralmente segundo relato da professora, esses alunos estão envolvidos em conflitos com os amigos, um mecanismo de defesa por não saber lidar com a inaptidão. (D49)

Introduzir acompanhamento multidisciplinar, práticas pedagógicas individuais, intervenções constantes, atividades adaptadas e lúdicas para auxiliar os alunos numa melhor compreensão no desenvolvimento da aprendizagem. (D61)

Considerar a avaliação psicoeducacional do aluno se há necessidade de encaminhamento para a sala de recursos multifuncionais, além do reforço individual com atividades diferenciadas (jogos e atividades que sejam do interesse do aprendiz). (D76)

No entanto, uma das docentes fez uma ressalva acerca da dificuldade em se conseguir um laudo, principalmente quanto a demora, que segundo ela, prejudica o modelo adequado de ensino para o aluno. A docente procurou realizar atividades através de adaptações curriculares que estão inseridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O desenvolvimento depende segundo a docente, que atua na rede pública, do meio que o aluno está inserido. Afirmou ainda, que todas as escolas presenciam situações de educandos com defasagens ou algum transtorno, tendo laudo ou não. Diante dessa realidade, segundo a professora, as escolas necessitam que sejam viabilizadas condições para os educandos receberem suporte pedagógico, pois inseri-los apenas não basta, é necessário elaborar estratégias levando em consideração os diversos fatores englobados neste universo.

Segundo o docente, tendo e vista o tema estratégias utilizadas, este acredita que objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação nada têm a ver com eles, muitos portadores de transtornos de aprendizagem não sobrevivem à escola e são por ela preteridos. E os que conseguem resistir e diplomar-se, o fazem corajosamente, por meio de artifícios que lhes permitem driblar o tempo, os modelos, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores, as humilhações sofridas e, principalmente, as notas.

Quanto ao aluno com discalculia, foi necessária uma adaptação quanto as quantidades de atividades, permissão para o uso de calculadora, uso de material concreto e até mesmo o acompanhamento de uma professora para orientá-lo e até mesmo acalmá-lo quando fosse fazer alguma avaliação. Treinar

habilidades: memória auditiva e exercícios sistemáticos de consciência fonoaudiológicas. Reforço paralelo com atividades lúdicas. Treino diário de leitura para aquisição de fluência e compreensão na construção da escrita. Atividades dinâmicas com objetivos bem definidos no propósito de ampliar o conhecimento.

Assim, a partir da análise dos resultados fica evidente a importância do uso da sala de recursos multifuncionais para práticas lúdicas, atividades em grupo, utilização de materiais concretos, treinamento auditivo, exercícios fonoaudiólogos, exercícios de escrita, dinâmicas, bem como práticas consideradas pela BNCC. Além disso, relataram dificuldades em se saber efetivamente os resultados dos laudos, que após encaminhamento para a equipe multidisciplinar demoram bastante para serem devolvidos e isso dificulta quanto às práticas direcionadas para os transtornos ou desvios do aluno. Outra questão abordada foi a posição física do aluno em sala para que este tenha um aprendizado efetivamente adequado. Consideraram, também, aspectos emocionais extremamente relevantes na relação aluno-professor fundamental para a evolução e desenvolvimento do aluno.

Uma das docentes considerou que todas as escolas apresentam crianças com defasagem e transtorno, com laudo ou não. Na verdade, é importante atentar as generalizações sem base científica quando se afirmar tal condição, a não ser quando se trata de estudantes que possuem efetivamente laudo e tenham passado por equipe médica e ou multidisciplinar.

O educador especializado deve estar atento ao uso do braile, de caracteres ampliados, adaptação de objetos, material de áudio e mobiliários, bem como a flexibilização de estratégias didáticas pedagógicas inclusivas.

Fórum 4: Questionamento a partir do estudo de caso

Na atividade aplicada no fórum 4 dos 108 docentes da amostragem total, 71 responderam a atividade. A intenção deste estudo foi proporcionar aos docentes em curso, conhecimento de estratégias para práticas pedagógicas de inclusão e verificar, por meio da análise do estudo de caso no fórum 4, as ações dos professores em suas práticas pedagógicas inclusivas, a partir dos seguintes questionamentos propostos: Como avaliar leitura e escrita se o aluno não fala e não realiza registros escritos? Como ensinar e ter o retorno da construção deste conhecimento? Como você orientaria a professora? Quais estratégias de aprendizagens? Quais recursos de tecnologia assistiva?

Considerando os principais pontos abordados pelos docentes a partir da análise do estudo de caso, apresenta-se alguns resultados

Ficou evidenciado que, de modo geral, para os docentes é importante instituir ajustes que proporcionem o aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais, preservando-o afetivamente de comparações destrutivas. A avaliação deve estimular o conhecimento, de forma que o docente identifique potencialidades e possíveis possibilidades, estabelecendo preceitos para práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos propostos nesta ação extensionista, foi possível analisar a prática docente para o atendimento educacional especializado em instruir e proporcionar conhecimento científico aos docentes participantes do curso.

Logo, esta pesquisa propôs responder indagações aos quais fazem parte do cotidiano laboral das práticas educacionais do público alvo, mas também possibilitando compreender os principais desafios, bem como potencialidades encontrados no universo que diz respeito aos saberes e práticas educacionais inclusivas, principal objeto desta análise.

Desta forma, ficou evidente a importância da formação especializada e continuada do docente como instrumento condutor da prática pedagógica inclusiva, a fim de estabelecer diretrizes significativas de forma que potencialize e inclua alunos com transtornos e, ou desvios de aprendizagem. Destarte a formação especializada proporciona estabilidade emocional ao docente diante dos desafios a serem enfrentados em sala de aula.

Além disso, fez-se necessária a condução de políticas públicas eficientes referente as bases educacionais, amparando aos professores a realizar estratégias práticas de ensino-aprendizagem mais efetivas.

Assim, apresenta-se fundamental a autorreflexão docente acerca das suas próprias práticas pedagógicas, respeitando as singularidades e modificando as diretrizes se necessário, flexibilizando os planos de regência bem como de cada ambiente laboral para assim proporcionar uma inclusão mais eficiente, sem preconceitos ou distinções, mas que proporcionem as crianças conhecimento científico, autonomia e inclusão em acordo com suas potencialidades, bem como suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. MEC. SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de articulação com os sistemas de ensino. Planejando a próxima década. conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

CASTRO, Lilian dos Santos; SANTOS, Rodrigo da Silva; CRUZ, Aline Helena da Silva. Educação e teorias da aprendizagem: um foco na teoria de Vigotski. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v.10, n.1, p.551-559, jan./jul.2013.

CERVO, A. L. BERVIAN, A. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hal., 2002.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista portuguesa de educação. Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

HUMMEL, Eromi Izabel. A formação de professores para uso da informática no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. Dissertação de Mestrado. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mar. 2007. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%2520-%2520HUMMEL,%2520Eromi%2520Izabel.pdf&ved=2ahUKEwikz-P2y6XqAhVqK7kGHbQeCKYQFjAGegQIBRAB&usg=AOvVaw2Jgd9GYqOJwuEwqQDmeVJW> .Acesso: 15 maio. 2020.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público alvo de educação especial. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Arizona State University. vol. 23, nº28. Mar. 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 124, p. 255-256, Apr. 2005 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100012&lng=en&nrm=iso . Acesso em 20 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. Library Trends, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

MARCOTTI, Paulo; MARQUES, Michele Ferreira. Educação inclusiva - formação e prática docente. Revista de Pós-graduação Multidisciplinar, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 77-86, june 2017. ISSN 2594-4797. Disponível em: <<http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/484>>. Acesso em: 19 Mar. 2020. doi: <https://doi.org/10.22287/rpgm.v1i1.484>.

RODRIGUES, DAVID. Pensar utopicamente a educação. TEDxLisboaED. Jan. 2014. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_>. Acesso em: 10 Jul. 2020.