

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Karina Durau
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Karina Durau
(Organizadora)

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

D371 Demandas e contextos da educação no século XXI [recurso eletrônico] / Organizadora Karina Durau. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Demandas e Contextos da Educação no Século XXI; v. 1)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-082-7
DOI 10.22533/at.ed.827190402

1. Educação. 2. Ensino superior – Brasil. I. Durau, Karina.
CDD 378.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Demandas e contextos da educação no século XXI” apresenta um conjunto de 62 artigos organizados em dois volumes, de publicação da Atena Editora, que abordam temáticas contemporâneas sobre a educação no contexto deste século nos vários cenários do Brasil. No primeiro volume são apresentados textos que englobam aspectos da Educação Básica e, no segundo volume, aspectos do Ensino Superior.

Práticas pedagógicas significativas, avaliação, formação de professores e uso de novas tecnologias ainda se constituem como principais desafios na educação contemporânea. São tarefas desafiadoras, porém que atraem muitos pesquisadores, professores e estudantes que buscam discutir esses temas e demonstram em suas pesquisas que o conhecimento sobre todos os aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior requerem uma prática pedagógica reflexiva. Muitas pesquisas indicam que cada grupo de docentes e discentes, em seus contextos social e cultural, revelam suas necessidades e demandam uma reelaboração sobre concepções e práticas pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o volume I desta obra é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se aplicam aos estudos de toda a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, incluindo reflexões sobre políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, avaliação e o uso de novas tecnologias na educação.

Já o volume II é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se interessam pelas demandas do Ensino Superior, como a relação entre a teoria e a prática em diversos cursos de graduação, seus processos de avaliação e o uso de tecnologias nesse nível da educação.

Assim esperamos que esta obra possa contribuir para a reflexão sobre as demandas e contextos educacionais brasileiros com vistas à superação de desafios por meio dos processos de ensino e de aprendizagem significativos a partir da (re) organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e no Ensino Superior.

Karina Durau
(Organizadora)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ESTADO DO AMAZONAS	
Felipe Lopes de Lima Jeanne Araújo e Silva Lúcia Regina Silva dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904021	
CAPÍTULO 2	14
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.8271904022	
CAPÍTULO 3	20
PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: O PAPEL DO CONHECIMENTO E DO PROFESSOR	
Maria Cecília Sanches	
DOI 10.22533/at.ed.8271904023	
CAPÍTULO 4	35
INFÂNCIA E DESCOLONIZAÇÃO: EMANCIPAÇÃO COMO ENCONTRO OU ROMPIMENTO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS?	
Antonio Gonçalves Ferreira Junior	
DOI 10.22533/at.ed.8271904024	
CAPÍTULO 5	40
PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ	
Alexandra de Souza Silva dos Santos Simone de Oliveira da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8271904025	
CAPÍTULO 6	55
IMPLEMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VIÇOSA – MG	
Andreza Teixeira Guimarães Stampini Maria de Lourdes Mattos Barreto Naise Valeria Guimarães Neves	
DOI 10.22533/at.ed.8271904026	
CAPÍTULO 7	63
ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aparecida do Nascimento Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8271904027	

CAPÍTULO 8 67

O BRINCAR E O LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE SANAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Miriam Paulo da Silva Oliveira
Rosilene Pedro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.8271904028

CAPÍTULO 9 74

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO DIDÁTICO

Paulo Eduardo Silva Galvão

DOI 10.22533/at.ed.8271904029

CAPÍTULO 10 84

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM OLHAR DO PROFESSOR SOBRE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INCLUSO

Maria José de Souza Marcelino
Maria José Calado Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040210

CAPÍTULO 11 97

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NÍVEIS DE ESTRESSE DOS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO

Andréa Santana
Eliane Aparecida Mendonça
Franciele Viviane Ismars
Nayara Leticia Gonçalves
Suzana Barbosa Nicolau
Rádila Fabricia Salles

DOI 10.22533/at.ed.82719040211

CAPÍTULO 12 120

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES EMLENTE MULTIFOCAL: FORMANDO ME FORMO, ME INFORMO, ME RECONSTRUO...

Sueli de Oliveira Souza
Simone Albuquerque da Rocha

DOI 10.22533/at.ed.82719040212

CAPÍTULO 13 131

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luzanira de Deus Pereira da Silva
Regina Aparecida Marques

DOI 10.22533/at.ed.82719040213

CAPÍTULO 14 140

FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTONOMIA PROFISSIONAL À LUZ DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Michelle Castro Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040214

CAPÍTULO 15	147
HABILIDADES DE REFLEXÃO FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: SABERES E FAZERES INCORPORADOS À AÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE ALFABETIZADORAS	
Edeil Reis do Espírito Santo	
DOI 10.22533/at.ed.82719040215	
CAPÍTULO 16	162
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA NO ENSINO A DISTÂNCIA	
Giselle Larizzatti Agazzi	
Maria Teresa Ginde de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.82719040216	
CAPÍTULO 17	172
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TIC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Rosana Maria Luvezute Kripka	
Lori Viali	
Regis Alexandre Lahm	
DOI 10.22533/at.ed.82719040217	
CAPÍTULO 18	183
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Regina Aparecida Correia Trindade	
DOI 10.22533/at.ed.82719040218	
CAPÍTULO 19	196
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE UBERABA/MG/BRASIL	
Eliana Cristina Rosa	
Daniel Omar Arzadun	
DOI 10.22533/at.ed.82719040219	
CAPÍTULO 20	214
DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE – MT	
Cláudia Lúcia Pinto	
Geovana Alves de Lima Fedato	
Valcir Rogério Pinto	
Julio Cezar de Lara	
DOI 10.22533/at.ed.82719040220	
CAPÍTULO 21	233
A PERSPECTIVA DISCENTE RELACIONADA AO USO DE DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS NO AMBIENTE ACADÊMICO	
Carla Oliveira Dias	
DOI 10.22533/at.ed.82719040221	
CAPÍTULO 22	245
O BLOG COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Manoel Guilherme De Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.82719040222	

CAPÍTULO 23	254
SALA DE AULA INVERTIDA COM WHATSAPP	
Ernane Rosa Martins	
Luís Manuel Borges Gouveia	
DOI 10.22533/at.ed.82719040223	
CAPÍTULO 24	264
USO DO WHATSAPP NO COTIDIANO DAS PESSOAS IDOSAS: LETRAMENTO DIGITAL NA INTERAÇÃO COMUNICATIVA	
Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães	
Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.82719040224	
CAPÍTULO 25	274
AS FASES DA GESTÃO DE PROJETOS APLICADAS À PRODUÇÃO ÁGIL DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS ONLINE	
Felipe Paes Landim	
Marcos Andrei Ota	
Jane Garcia de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.82719040225	
CAPÍTULO 26	283
BALEIA AZUL E 13 REASONS WHY: ATÉ QUE PONTO A INTERNET INTERFERE NA IDEIAÇÃO SUICIDA?	
Júlia Sprada Barbosa	
Giovana Chaves Mendes	
Marina Dilay de Oliveira	
Matheus Novak Corrêa	
Nathalia Akemi Shimabukuro	
Cloves Antonio de Amissis Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.82719040226	
CAPÍTULO 27	291
PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REDE FEDERAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Tatiana Das Mercês	
DOI 10.22533/at.ed.82719040227	
CAPÍTULO 28	305
ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E JOVENS E A METODOLOGIA DOS EPISÓDIOS DE APRENDIZAGEM SITUADA	
Monica Fantin	
DOI 10.22533/at.ed.82719040228	
CAPÍTULO 29	318
LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERSEMIOSE: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA POESIA DE GREGÓRIO DE MATOS	
Marta da Silva Aguiar	
Dayane Gomes da Silva Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.82719040229	

CAPÍTULO 30 331

MULTILETRAMENTOS COM GÊNERO NOTÍCIA: DO IMPRESSO AO DIGITAL

Cristiane Coitinho de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.82719040230

CAPÍTULO 31 342

ALUNOS DA TURMA “E”: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE ESTIGMATIZAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Laertty Garcia de Sousa Cabral

Gabriel Ginane Barreto

Ângela Cristina Alves Albino

DOI 10.22533/at.ed.82719040231

CAPÍTULO 32 352

AVALIAÇÃO EXTERNA – PERSPECTIVA DE CONTRIBUIÇÃO À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RITA PAULA DE BRITO

Maria Zilmar Timbó Teixeira Aragão

Silvany Bastos Santiago

DOI 10.22533/at.ed.82719040232

CAPÍTULO 33 363

ESTUDO SOBRE A CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES BIMESTRAIS APLICADAS NA EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO APARTIR DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA GRADECAM

Maria Francimar Teles de Souza

Rosa Cruz Macêdo

José Oberdan Leite

Antônia Lucélia Santos Mariano

Renata Eufrásio de Macedo

Dennys Helber da Silva Souza

DOI 10.22533/at.ed.82719040233

CAPÍTULO 34 374

ANÁLISE DA REPROVAÇÃO DE ESTUDANTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO INTERIOR DE GOIÁS

Joceline Maria da Costa Soares

Karolinny Gonçalves Guida

Luciana Aparecida Siqueira Silva

Christina Vargas Miranda e Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.82719040234

CAPÍTULO 35 382

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO AVALIATIVO

Wony Fruhauf Ulsenheimer

Eriene Macêdo de Moraes

Taynan Brandão da Silva

Cristiani Carina Negrão Gallois

Vânia Lurdes Cenci Tsukuda

André Ribeiro da Silva

DOI 10.22533/at.ed.82719040235

CAPÍTULO 36	390
“SOBEJAS PROVAS DE UM PROCEDIMENTO IRREPREHENSIVEL” AGOSTINHO LOPES DE SOUZA – A TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR PRETO NA CIDADE DE CUIABÁ NO FINAL DO SÉCULO XIX	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040236	
CAPÍTULO 37	401
A IDENTIDADE FEMININA DA JOVEM NEGRA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: AS VEREDAS TRAÇADAS POR AYA	
Maria Letícia Costa Vieira Patrícia Cristina de Aragão	
DOI 10.22533/at.ed.82719040237	
CAPÍTULO 38	414
PATENTEANDO AO PÚBLICO: ESCOLARIDADE E TRABALHO, PRESENÇA DE PRETOS E PARDOS NA SOCIEDADE CUIABANA ENTRE OS ANOS DE 1850 E 1890	
Paulo Sérgio Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.82719040238	
CAPÍTULO 39	427
PSICOLOGIA ESCOLAR: A PROMOÇÃO DO VALOR DA AMIZADE E AUTOESTIMA COMO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS ADVERSIDADES DO CONTEXTO ESCOLAR	
Daniela Pereira Batista de Paulo Santos	
DOI 10.22533/at.ed.82719040239	
SOBRE A ORGANIZADORA	438

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E O TRABALHO DIDÁTICO

Paulo Eduardo Silva Galvão

Campo Grande – Mato Grosso do Sul

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é analisar o contexto escolar em que os estudantes com deficiência devem ser vistos e compreendidos como sujeitos pertencentes a escola e que apresentam diferentes interesses no processo de aquisição do conhecimento acadêmico. Para tanto, recorreu a revisão bibliográfica visando investigar a respeito da organização do trabalho didático para a escolarização dos alunos com deficiência. As produções acadêmicas têm evidenciado a preocupação em efetivar um trabalho didático exitoso que favoreça a escolarização destes estudantes. A escolarização destes estudantes é resultante de um processo histórico da educação e precisa ser compreendida a partir desta abordagem. Para compreender esse processo como se apresenta hoje na contemporaneidade ressalta-se a importância apreendê-lo historicamente tendo como foco principal como se deu a organização do trabalho didático ao longo do tempo e o uso dos instrumentos didáticos. Atualmente, com a proposta de universalização do ensino, emerge a proposição a respeito do trabalho didático direcionado a estes estudantes: A organização do trabalho didático da escola para todos cumpre com a sua

função perante a escolarização do estudante com deficiência? Ao tratar dessa questão no ensino comum deve-se considerar estes como sujeitos atuantes de seus processos de aprendizagem. Com isto constatou a indagação da real aplicabilidade da legislação vigente acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A legislação preconiza ao público alvo da educação especial o direito a matrícula e permanência na escola comum, mas não tem atingido as esferas mais legais do fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização. Trabalho didático. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze the school context in which students with disabilities should be seen and understood as subjects belonging to the school and who present different interests in the process of acquiring academic knowledge. To do so, he resorted to a bibliographical review to investigate the organization of didactic work for the schooling of students with disabilities. The academic productions have evidenced the concern to carry out a successful didactic work that favors the schooling of these students. The schooling of these students is the result of a historical process of education and needs to be understood from this approach. In order to understand this process as presented today in

contemporary times, it is important to understand it historically, having as main focus how the organization of didactic work over time and the use of didactic instruments. Nowadays, with the proposal of universalization of teaching, the proposition regarding the didactic work directed to these students emerges: Does the organization of the didactic work of the school for all fulfill its function before the schooling of the student with a disability? When dealing with this issue in the common teaching, these should be considered as active subjects of their learning processes. With this, he verified the question of the real applicability of the current legislation on special education in the perspective of inclusive education. Legislation advocates to the target public of special education the right to enrollment and stay in the common school, but it has not reached the most cool spheres of pedagogical doing.

KEYWORDS: Schooling. Didactic work. Intellectual Disability.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da pesquisa desenvolvida como parte da dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, no ano de 2016. A mesma intitulada como **“A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise”**, objetivou evidenciar o processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual fazendo o uso do caderno escolar. A escolarização destes estudantes ainda tem sido muito questionada por parte de professores, pois em sua maioria os estudantes apresentam defasagem no que diz respeito aos conteúdos programáticos para determinado ano escolar.

Para tanto, tomou-se como campo empírico uma escola pública pertencente à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. O estudo foi desenvolvido por meio da análise dos registros de imagens e conteúdos didáticos de 27 cadernos escolares de três estudantes do sexto ano do ensino fundamental, de acordo com os componentes curriculares deste ano escolar. A escolha deste ano escolar se deu justamente por ser neste ano em que são mais frequentes os questionamentos dos professores dos componentes curriculares quanto ao conhecimento escolar dos estudantes com deficiência intelectual.

O movimento de escolarização do estudante com deficiência, entre novos caminhos, busca orientar-se pelo respeito às singularidades apresentadas pelos estudantes, reconhecendo que apresentam características particulares que devem ser consideradas nas iniciativas pedagógicas que objetivam garantir o seu desenvolvimento cognitivo.

Os processos de escolarização do estudante com deficiência precisam ser analisados levando-se em conta as mediações sociais, uma vez que compreendemos as escolas como “[...] campos de poder assimetricamente constituídos no interior de

uma sociedade de desiguais”.

Sob a compreensão deste pensamento, surge a necessidade de se analisar a organização do trabalho didático a partir dos cadernos escolares de estudantes com deficiência intelectual, considerando-os como elementos de relação educativa numa perspectiva de trabalho.

21 O PROCESSO HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

O processo de inclusão dos estudantes com deficiência tem apresentado inúmeros questionamentos e novas propostas de trabalho com este público. As produções acadêmicas têm evidenciado a preocupação em efetivar um trabalho didático exitoso que favoreça a escolarização destes estudantes. Segundo Góes e Laplane (2013, p. 2),

As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às propriedades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam outras características que introduzem na categoria de alunos especiais.

A escolarização do estudante com deficiência é resultante de um processo histórico da educação e precisa ser compreendida a partir desta abordagem. Ressalta-se, nesse contexto, como se deu a organização do trabalho didático no decorrer da história e o uso dos instrumentos didáticos que evidenciaram esta escolarização.

Segundo Jannuzzi (2012), a educação da pessoa com deficiência surgiu no final do século XVIII e início do século XIX, inspirada nos modelos europeus de educação para estudantes cegos. Foram criados no Brasil o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. A criação destas duas instituições iniciava um trabalho ainda inexplorado no país, pareciam inusitadas, considerando-se o contexto da época. De acordo com Teixeira (1968):

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado TEIXEIRA, 1968, p.71).

Neste período ainda não havia sido apresentada nenhuma indicação de trabalho diferenciado que contemplasse a escolarização dos estudantes com deficiência. Sua escolarização estava vinculada a vertentes que se apresentavam mais com um perfil

clínico do que pedagógico. Jannuzzi (1992) identifica duas vertentes neste período, denominadas por ela como *médica-pedagógica* e *psicopedagógica*.

Na vertente médica-pedagógica, mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no “âmbito das práticas escolares” (JANNUZZI, 1992, p. 82), não existia uma preocupação direta com a aprendizagem, uma vez que os procedimentos educativos estavam relacionados a fatores patológicos. Em síntese, o trabalho desenvolvido nesta vertente caracterizava-se também por uma segregação social, sendo que, segundo Jannuzzi (1992), os agrupamentos eram organizados por sexo e patologias.

Historicamente, de acordo com Jannuzzi (2012),

A organização dos médicos em torno da higiene mental começou em 1909, com a criação do Comitê Nacional de Higiene Mental. Posteriormente, houve a formação da Liga Brasileira de Higiene mental por Gustavo Riedl, seu primeiro dirigente. Em 1925, a Reforma João Luís Alves criou o Curso Especial de Higiene e Saúde Pública, anexo à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro [...]. Mas a sua influência junto às escolas deu-se a partir da organização da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental no Instituto de Pesquisa Educacionais, em 1933, por Anízio Teixeira. Em janeiro de 1934 instalaram-se clínicas de higiene mental nas escolas experimentais, articuladas com a tarefa pedagógica (JANNUZZI, 2012. p.101).

A vertente psicopedagógica, segundo Jannuzzi (1992, p. 88), caminhava em defesa da educação dos “anormais”, buscando “[...] identificar essas pessoas por meio de escalas psicológicas e escalas de inteligência para serem selecionados nas escolas especiais. Mesmo visando a educação do deficiente, esta vertente também se revelou segregadora, dando origem as classes especiais”.

Nesta vertente, segundo a autora, todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola selecioná-los e prepará-los para o seu lugar devido. “Os anormais em classes selecionadas, com professores especializados, com grandes conhecimentos científicos e um grande poder de intuição, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e a laboriosidade”. (JANNUZZI, 2012, p. 53). Compreende-se que nesta vertente buscou-se uma visão de educação para o trabalho, dando aos “anormais” condições de participarem da vida social, de forma funcional. Mas ainda não se podia evidenciar um trabalho didático direcionado à aprendizagem e escolarização do deficiente, uma vez que a preocupação era pautada somente em dar-lhes uma ocupação funcional na sociedade.

Para Glat e Blanco (2007), foi somente com a criação Centro Nacional de Educação Especial - CENESP e suas Diretrizes Básicas para a Ação (BRASIL, 1974) que a Educação Especial “rompeu” com o modelo médico e adotou o modelo educacional, absorvendo os conhecimentos da psicologia da aprendizagem, que deixavam de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. A educação do deficiente começa a voltar-se para a aprendizagem e seu desenvolvimento intelectual.

ACENESP tinha como finalidade promover a expansão e a melhoria ao atendimento dos excepcionais. Este estabelecimento impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Durante a década de 1970, iniciaram-se em âmbito nacional os movimentos pró-integração e normalização, sob a premissa básica de que todas as pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis. Em linhas gerais, a integração pregava a preparação prévia dos alunos com necessidades educacionais especiais para que demonstrassem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio especializado paralelo. Em outras palavras, pode-se dizer que a proposta da integração continuava tendo como base o modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia tão-somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2014, p. 6).

Pletsch (2014, p. 6) explica que nesse período aumentou no Brasil o número de oficinas em que os deficientes, especialmente “mentais”, eram preparados para ingressar no mercado de trabalho, com vistas à sua posterior “integração” na sociedade. Tais oficinas ensinavam tarefas manuais específicas, repetitivas e pouco rentáveis economicamente. A autora sinaliza que “As diretrizes para o trabalho nas oficinas foram descritas no documento intitulado Habilitação do deficiente mental para o mercado de trabalho (Brasil, 1979), elaborado pela parceria entre o CENESP e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo.” Segundo a autora,

A proposta da profissionalização já integrava os dispositivos do Projeto Prioritário nº 35, que afirmava “o quanto seria mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a sua existência. Educá-la possibilitaria tornar-se útil e contribuir para a sociedade, elevando a renda familiar”. [...] Ou seja, o enfoque pretendia tornar as pessoas independentes, sobretudo financeiramente, mesmo que em empregos de baixa remuneração, para diminuir os gastos do Estado. (PLETSCH, 2014, p. 6).

Para Souza (2013, apud PLETSCH, 2014) isso evidencia que a base da concepção de educação vigente se dava a partir da teoria do “capital humano”. De acordo com Pletsch (2014, p. 6), a Lei nº 5.692/1971, que regia as práticas curriculares nas escolas e classes especiais, “[...] recomendava tratamento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais”, assim como àqueles que se encontravam em defasagem idade/série ou aos superdotados. Dessa forma, observa que

O crescimento do número de classes especiais nas escolas públicas regulares durante os anos de 1970 também foi reflexo da ampliação do acesso dos grupos populares ao sistema de ensino, o qual desde sempre se apresentou a estes sujeitos com uma estrutura curricular rígida. Assim, muitos desses sujeitos - mais da metade da população brasileira vivia então em condições de pobreza a extrema

pobreza (Mendes, 1995) - acabavam sendo avaliados como “prováveis alunos excepcionais”, por apresentarem comportamentos considerados inapropriados em sala de aula. Por isso, eram encaminhados para as classes especiais, nas quais lhes eram oferecidas apenas atividades pedagógicas reiteradamente simplificadas. Essas classes, ao longo das décadas de 1970 e 1980, acabaram reforçando os problemas relacionados ao fracasso escolar, evidenciando conforme Ferreira (1992), a “deficiência da escola”. (PLETSCH, 2014, p. 6).

Em relação à década de 1990, a autora aponta que o contexto histórico era de sérios problemas educacionais e econômicos. Os problemas econômicos estavam ligados a altas taxas de juros, desvalorização interna e externa da moeda, ampliação da pobreza, entre outros problemas. Nas questões educacionais, observa que:

Mais de dois terços das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos não eram beneficiados pela escola, em função de três modalidades de exclusão fortemente presentes na sociedade brasileira, a saber: a) a impossibilidade de acesso; b) a exclusão precoce da escola (sobretudo com altas índices de evasão); c) a inclusão sem acesso ao ensino de qualidade (PLETSCH, 2014, p. 6).

No contexto internacional, conforme Pletsch (2014, p. 10), um marco foi a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, em Jomtien, Tailândia, em 1990, que resultou na conhecida “Declaração de Educação para Todos”. O Brasil foi um dos signatários do evento, participando da sua organização, iniciada em 1985. De acordo com a autora,

Em consonância com essas diretrizes foi realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, a *Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade*, que deu origem à Declaração de Salamanca. Essas declarações, juntamente com a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Brasil, 2008), fortaleceram o discurso em prol dos direitos sociais e educacionais das pessoas historicamente excluídas, dentre as quais as pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento. Em grande medida fortemente amparada no discurso humanitário e na universalização da educação básica, a consigna da educação inclusiva se disseminou e institucionalizou. Os seus princípios foram (e continuam sendo) incorporados ao longo dos anos noventa nas políticas educacionais brasileiras, sob forte influência de organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial. (PLETSCH, 2014, p. 10).

No contexto brasileiro, esses pressupostos presentes na proposta da educação inclusiva foram incorporados pelo Ministério da Educação, em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Com essas diretrizes, as práticas educacionais frente aos estudantes com deficiências passaram a ter como base o discurso da educação inclusiva, implicando sua matrícula “[...] em classes regulares, com o suporte da Educação Especial (complementar ou suplementar), que poderia ocorrer em sala comum com o apoio do professor itinerante ou no contra turno em salas de recursos.” (PLETSCH, 2014, p. 11). Para a autora:

Entre outros aspectos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 e a Política de Educação Especial de 1994 regulamentaram a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da educação básica, a continuação do repasse de verbas e recursos humanos para instituições privadas por meio de parcerias. Além disso, regulamentaram os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular em sintonia com os dispositivos do documento Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1998), que integra o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (PLETSCH, 2014, p. 11).

A autora cita Michels e Garcia (2010, p. 218, apud PLETSCHE, 2014, p. 11), que indicam que a “[...] educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais deve contemplar as diferenças individuais e requer um tratamento diferenciado dentro do mesmo currículo. ” No entanto, segundo os autores, o documento acaba dando “[...] margem a que se pense em recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico, com a criação de alternativas nos processos de aprendizagem”, propondo assim “[...] novos níveis de diagnóstico e prognóstico baseados na relação entre diferenças individuais e currículo” (MICHELS; GARCIA, 2010, p. 218, apud PLETSCHE, 2014, p. 11). Nesse sentido, flexibilizar o currículo sem reconhecer a individualidade dos estudantes e a complexidade da escolarização, segundo Pletsch (2014), é um aspecto negativo. A autora afirma que:

[...] o uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, imprescindível, como, por exemplo, o uso da comunicação alternativa para que alunos com dificuldades de comunicação possam desenvolver a interação social e, conseqüentemente aprender e internalizar os conhecimentos e bens culturais (PLETSCH, 2014, p. 12).

Conforme Lancillotti (2006), a escola é a instituição que tem como função precípua a transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Se é função da escola transmitir estes conhecimentos, fica evidente que serão utilizados recursos para que isto ocorra, bem como que se alguém transmite algo, transmite a alguém. Ou seja, a escola, ao transmitir algum conhecimento, utiliza-se de recursos, de instrumentos que efetivam esta transmissão.

3 | O TRABALHO DIDÁTICO FRENTE A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em sua pesquisa intitulada “A Organização do Trabalho Didático como categoria da análise para a Educação Especial”, Lancillotti (2006) menciona que para a educação, ideias, valores, conceitos, símbolos, hábitos e habilidades interessam como elementos que devem ser assimilados pelos homens com o objetivo de forjar uma segunda natureza, o que implica a compreensão de que estes elementos são produzidos para

a humanização do homem, pois não estão presentes em sua natureza biológica.

Da mesma forma, Saviani (2003) corrobora com esse pensamento no que diz respeito ao trabalho educativo enquanto resultante de uma necessidade para atender a necessidade de uma segunda natureza humana,

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p.13)

Mencionada a importância do trabalho educativo, e que este acontece efetivamente em ambiente escolar, cabe clarificar também que o mesmo requer organização dos meios pelos quais se possa realizar em cada indivíduo essa segunda natureza. Para tanto, no que se refere à escola, cabe a ela a proposição de métodos e formas de organização do conjunto de atividades escolares trazidos no currículo. (LANCILLOTTI, 2006).

Essa instituição é apresentada hoje como escola para todos, todos têm direito à educação, conforme o Artigo 205º de nossa Constituição Federal, que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

De acordo com Galvão (2016), em outra análise, revelei que a escola apresenta-se como promotora de uma pedagogia unificada, capaz de atender a todos. No entanto, sabe-se que há uma heterogeneidade de estudantes que compõem o quadro escolar, entre eles encontram-se os estudantes com deficiência. Perante esta realidade, emerge a proposição a respeito do trabalho didático direcionado a estes estudantes: a organização do trabalho didático da escola para todos cumpre com a sua função perante a escolarização do estudante com deficiência?

Em conformidade com as pesquisas realizadas por Lancillotti (2006), Pletsch e Glat (2012) e Neres (2016) a respeito das práticas escolares para a escolarização dos estudantes com deficiência, constata-se que esse formato cristalizado na escola não tem favorecido o processo de escolarização dos estudantes com deficiência que necessitam de uma ação docente, em alguns momentos, individualizada. As pesquisas ainda revelam que as práticas pedagógicas têm apresentado poucas mudanças para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar a questão da escolarização do estudante com deficiência no ensino comum deve-se considerá-los como sujeitos atuantes de seus processos de aprendizagem. Estes estudantes devem ser vistos e compreendidos como sujeitos pertencentes à escola e que apresentam diferentes interesses no processo de aquisição do conhecimento acadêmico. Para que seu processo de escolarização apresente-se relevante em sua constituição enquanto cidadão, os conhecimentos escolares desenvolvidos devem estar relacionados à sua vivência social e promover de forma satisfatória a conquista da sua autonomia e liberdade na sociedade. Em suma, a aprendizagem ocorrida no âmbito escolar deve promover mudanças na vida social destes estudantes. Não cabe mais mantê-los engessados em processos de ensino-aprendizagem que não atendem às suas necessidades primárias.

Este breve diálogo apresentado nas publicações referente à escolarização do estudante com deficiência e o trabalho didático realizado com estes no ensino comum permite que seja indagada a real aplicabilidade da legislação vigente acerca da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A legislação preconiza ao público alvo da Educação Especial o direito à matrícula e permanência na escola comum, mas não tem atingido as esferas do fazer pedagógico.

A escolarização do estudante com deficiência perpassa o olhar atento às políticas existentes e se estende às formas com que elas se configuram. As atuais regulamentações da política de educação básica podem gerar novos impactos na escolarização dos estudantes com deficiência. A simples promoção automática, entende-se por promoção automática aquela que acontece de forma desvinculada do processo de escolarização, que desconsidera fatores importantes para que a escolarização ocorra, pois os estudantes são promovidos ao ano escolar seguinte desconsiderando a sua aprendizagem, desacompanhada de um sistema mais cuidadoso e sistemático de avaliação e previsão de serviços de apoio, acaba por favorecer uma formação fragilizada dos estudantes do ensino fundamental durante o processo regular de escolarização.

Ao olhar para a educação básica e a forma como acontece a escolarização do estudante com deficiência em âmbito nacional, torna-se importante tomar como referência a função social da escola e a partir dela estabelecer um plano de desenvolvimento escolar que busque ao máximo o desenvolvimento do estudante.

REFERENCIAS

BRASIL. Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional e Educação Especial. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Rio de Janeiro, 1974.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

GALVÃO, P.E.S. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise**/ Campo Grande, MS: UEMS, 2016. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Glat, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. p. 15-35.

GÓES, M. C., LAPLANE A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

JANNUZZI, G. M. A. A luta pela Educação do Deficiente no Brasil, 2.a ed. Editora Autores Associados. Campinas, SP.1992.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

LANCILLOTTI, S.S.P. (Org.). A Organização do Trabalho Didático, como categoria de análise para a Educação Especial. In: NERES, C.C **Educação Especial em Foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2006, v., p. 33-50.

MICHELS, M.H.; GARCIA, R.C. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: Kassir, M.C.M. (Org.). **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas: Mercado das Letras, p. 211-232, 2010.

NERES, C. C. A escolarização dos alunos com deficiência e a inclusão escolar: aproximações com as práticas escolares. 2016. Tese (Pós-Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, n. 22, v. 81, p. 1-29, 2014. (Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem).

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um Direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-082-7

