

# A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

# 2

**Américo Junior Nunes da Silva**  
(Organizador)



# A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

# 2

**Américo Junior Nunes da Silva**  
(Organizador)



### **Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

### **Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

### **Bibliotecária**

Janaina Ramos

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

### **Imagens da Capa**

Shutterstock

### **Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

### **Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

## **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

## **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliãni Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremona  
**Correção:** Vanessa Mottin de Oliveira Batista  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Américo Junior Nunes da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E24 A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-532-7

DOI 10.22533/at.ed.327200511

1. Educação. 2. Política. 3. Economia. 4. Ciência e Cultura. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficiente medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste livro.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala a mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*” no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, os diminutos recursos destinados, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo ele, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades.

Nesse ínterim, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que inter cruzam e implicam ao contexto educacional. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros, como os compõe essa obra.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade, de uma forma geral, das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade.

Portanto, as discussões empreendidas neste volume 02 de “**A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática docente, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam.

Este livro reúne um conjunto de textos, originados de autores de diferentes estados brasileiros e países, e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, ciências

e tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, política, economia, entre outros.

Os autores que constroem essa obra são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ASSISTENCIAIS**

Silvana Lopes Mendonça Valentin

Solange Mendonça Lopes

Laura Jazmin Ledesma Martinez

**DOI 10.22533/at.ed.3272005111**

### **CAPÍTULO 2..... 18**

#### **INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ESTADO DE ALAGOAS: DIFICULDADES E AVANÇOS**

Lucas Ferreira Costa

Carlos Roberto Lima Rodrigues

Marília Layse Alves da Costa

Amanda Lima Cunha

Karulyne Silva Dias

Heloísa Helena Figuerêdo Alves

Ivanna Dacal Veras

Mabel Alencar do Nascimento Rocha

Saskya Araújo Fonseca

Thiago José Matos Rocha

Jesse Marques da Silva Junior Pavão

Aldenir Feitosa dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.3272005112**

### **CAPÍTULO 3..... 30**

#### **LITERATURA EM LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME DOURADOS-MS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Naura Rosa Pissini Battaglin Merey

Cristina Fátima Pires Ávila Santana

Claudia Marinho Carneiro Noda

Elis Regina dos Santos Viegas

**DOI 10.22533/at.ed.3272005113**

### **CAPÍTULO 4..... 40**

#### **TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): A INTEGRAÇÃO E A INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM**

Eliza Terezinha Rupolo Woos

Celso Antonio Conte

**DOI 10.22533/at.ed.3272005114**

### **CAPÍTULO 5..... 56**

#### **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Marcília Maria Alves Chaves

Luana Frigulha Guisso

**DOI 10.22533/at.ed.3272005115**

**CAPÍTULO 6..... 71**

**A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CONTEÚDOS ATITUDINAIS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA**

Mirella Epifânio Mesquita

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

**DOI 10.22533/at.ed.3272005116**

**CAPÍTULO 7..... 85**

**USO PEDAGÓGICO DO SOROBAN: DISPOSITIVO MEDIADOR DOS PROCESSOS DE LETRAMENTO MATEMÁTICO DOS SUJEITOS CEGOS E VIDENTES**

Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso

Liz Leal Mota Capistrano

Lucimara Morgado Pereira Lima

Marta Martins Meireles

Nélia de Mattos Monteiro

Tháise Lisboa de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.3272005117**

**CAPÍTULO 8..... 98**

**UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO**

Janaína Schell dos Santos

Carla Sant'Ana Oliveira

Carla Luciane Blum Vestena

**DOI 10.22533/at.ed.3272005118**

**CAPÍTULO 9..... 116**

**ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL, TIPO I PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO PARANÁ**

Rosemeri Ruppel Stadler

Mariangela Deliberalli

**DOI 10.22533/at.ed.3272005119**

**CAPÍTULO 10..... 131**

**ENVELHECIMENTO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO IMPORTANTE ESPAÇO DE DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A VELHICE**

Nádia Marota Minó

Eleusy Natália Miguel

Anmaly Natália Miguel Monteiro Gilbert

**DOI 10.22533/at.ed.32720051110**

**CAPÍTULO 11..... 139**

**A “INCLUSÃO” DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO**

**SUPERIOR**

Ozair Dias da Costa  
Irongina de Fátima Silva

**DOI 10.22533/at.ed.32720051111**

**CAPÍTULO 12..... 153**

**EVOLUCIÓN DE LA OPINIÓN SOBRE LA CIENCIA EN EL COLEGIO DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO**

Jesús David León Olarte  
Beatriz Robredo Valgañón

**DOI 10.22533/at.ed.32720051112**

**CAPÍTULO 13..... 165**

**BASES PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFASAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**

Dirce Charara Monteiro

**DOI 10.22533/at.ed.32720051113**

**CAPÍTULO 14..... 175**

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS E ANSEIOS**

Lucia Marcinek Kadlubitski

**DOI 10.22533/at.ed.32720051114**

**CAPÍTULO 15..... 188**

**O CONHECIMENTO DE ADOLESCENTES SOBRE BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Ivando Amancio da Silva Junior  
Aline Mesquita Lemos  
Antônia Cristina Jorge  
Antônia Kelina da Silva Oliveira Azevedo  
Dayana Alves da Costa  
Eronildo de Andrade Braga  
Leilson Lira de Lima  
Lucimar Camelo Souza  
Germana Maria Viana Cruz  
Givanildo Carneiro Benício  
Roberto Wagner Junior Freire de Freitas  
Samuel Ramalho Torres Maia

**DOI 10.22533/at.ed.32720051115**

**CAPÍTULO 16..... 200**

**INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIENCIAÇÃO “DISCENTE ~ DOCENTE ~ APRENDENTE”**

Anderson Rodrigues Ramos  
Priscila Tamiasso-Martinhon  
Angela Sanches Rocha  
Célia Sousa

**DOI 10.22533/at.ed.32720051116**

**CAPÍTULO 17.....211**

**O DESAFIO DA ESCOLA FRENTE ÀS DROGAS: CONTRIBUIÇÃO DO PADRE PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU**

Jefferson Fellipe Jahnke

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

**DOI 10.22533/at.ed.32720051117**

**CAPÍTULO 18..... 224**

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A PSICOMOTRICIDADE: DESENVOLVENDO POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES NO CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Rubens Venditti Júnior

Paulo César Cadima Júnior

Milton Vieira do Prado Júnior

Súsel Fernanda Lopes

**DOI 10.22533/at.ed.32720051118**

**CAPÍTULO 19..... 255**

**INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Lucas Ferreira Costa

Carlos Roberto Lima Rodrigues

Marília Layse Alves da Costa

Amanda Lima Cunha

Karulyne Silva Dias

Heloísa Helena Figuerêdo Alves

Ivanna Dacal Veras

Mabel Alencar do Nascimento Rocha

Saskya Araújo Fonseca

Thiago José Matos Rocha

Jesse Marques da Silva Junior Pavão

Aldenir Feitosa dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.32720051119**

**CAPÍTULO 20..... 267**

**TRANSTORNO DEPRESSIVO E QUALIDADE DE VIDA EM ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Maria Lysete de Assis Bastos

Gian Carlos Rodrigues do Nascimento

Adriana Reis Todaro

Jorge Andres Garcia Suarez

Freddy Seleme Mundaka

Sara Roberta Cardoso da Silva Carvalho

Daniglayse Santos Vieira

Elizabeth Francisco dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.32720051120**

<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>277</b>
UTILIZAÇÃO DE MATERIAL LÚDICO NO ENSINO SOBRE A ANATOMIA DA GENITÁLIA FEMININA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Leonardo Alves da Silva Palacio	
Roselaine Terezinha Migotto Watanabe	
Rafaela Cabral Belini	
Camila Marins Mourão	
Renata Lopes da Silva	
Bruna Louveira Vieira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.32720051121</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>280</b>
INCLUSÃO LABORAL DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - CAMPUS ESTRUTURAL	
Priscila de Fátima Silva	
Paulo Coelho Dias	
Francisco de Assis Póvoas Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.32720051122</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>287</b>
A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS	
Iana Crusoé Rebello Horta	
<b>DOI 10.22533/at.ed.32720051123</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>300</b>
A INCLUSÃO DO ALUNO NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DA LEGITIMAÇÃO DO DIA DA FAMÍLIA	
Carolina Ferreira Pereira	
Lara Ribeiro do Vale e Paula	
<b>DOI 10.22533/at.ed.32720051124</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>305</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>306</b>

# CAPÍTULO 1

## TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ASSISTENCIAIS

*Data de aceite: 03/11/2020*

**Silvana Lopes Mendonça Valentin**

Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR)  
Medianeira, Paraná, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/5907210587735922>

**Solange Mendonça Lopes**

Universidad Politécnica Y Artística del  
Paraguay (UPAP)  
Medianeira, Paraná, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/0569256504009232>

**Laura Jazmin Ledesma Martinez**

Universidad Politécnica Y Artística del  
Paraguay (UPAP)  
Asunción, Paraguay

**RESUMO:** O objetivo foi revisar estudos que contemplam a participação de jovens adultos com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Superior em correlação com a oferta de práticas pedagógicas e assistenciais sustentadas nas políticas de inclusão. Além da legislação nacional que contempla os direitos dos TEA e normativas do Ministério da Saúde, foram recuperados sete artigos publicados a partir de 2014, que tratam da participação de estudantes com TEA na Educação Superior, práticas pedagógicas e assistência psicossocial ofertada ao estudante e à família. O material foi analisado com base na técnica de Análise do Conteúdo. Os resultados apontam para a emergência de práticas pedagógicas voltadas às diferenças como um dos fatores determinantes do sucesso de estudantes com TEA na Educação

Superior inclusiva e sinalizam para a relevância da atenção psicossocial ofertada ao estudante e à família.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno do espectro autista, políticas públicas, educação superior.

### AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN HIGHER EDUCATION STUDENT: A REVIEW OF PUBLIC ASSISTANCE POLICIES

**ABSTRACT:** The objective was to review studies that contemplate the participation of young adults diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) in Higher Education in correlation with the provision of pedagogical and care practices based on inclusion policies. In addition to the national legislation that contemplates the rights of TEA and regulations of the Ministry of Health, seven articles published since 2014 have been retrieved, which deal with the participation of students with TEA in Higher Education, pedagogical practices and psychosocial assistance offered to students and family. The material was analyzed based on the Content Analysis technique. The results point to the emergence of pedagogical practices aimed at differences as one of the determinants of the success of students with ASD in inclusive higher education and signal the relevance of the psychosocial care offered to the student and the family.

**KEYWORDS:** Autism spectrum disorder, public policies, higher education.

## INTRODUÇÃO

A emergente e conturbada idade adulta, correspondente à faixa etária entre 18 e 25 anos, além de ser uma etapa de desenvolvimento típico na formação da identidade pessoal, é caracterizada especialmente pela busca por maior independência, responsabilidade e emprego.<sup>6</sup> Para muitos jovens, particularmente àqueles em processo de formação acadêmica, essa fase coincide com a transição do Ensino Médio para a Educação Superior.

É, pois, nessa emergente fase da vida adulta que os estudantes enfrentam crescentes demandas de natureza social, emocional e organizacional<sup>5</sup> e que se revelam, frequentemente, preponderantes entre aqueles com distúrbio neurodesenvolvimental, como, por exemplo, transtorno do espectro autista (TEA), mais conhecido como “autismo”.<sup>29</sup>

A referência a “transtorno do espectro autista” engloba vários transtornos conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5, como: transtorno de Asperger, de Rett, desintegrativo da infância e global do desenvolvimento sem outra especificação (DSM-4). No DSM-5, conceitua-se TEA como distúrbio invasivo do desenvolvimento neurológico, caracterizado por “déficits na comunicação social e de interação social, padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades”.<sup>4</sup>

Comumente, indivíduos com TEA na emergente idade adulta revelam características fenotípicas sobrepostas (comorbidades) como: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, transtornos depressivo e bipolar, de ansiedade, movimento estereotipado,<sup>4,30</sup> o que pode interferir no diagnóstico e acomodações requeridas substancialmente nessa fase da vida adulta. Contudo, o TEA “somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas”.<sup>4</sup> Muitas das características comuns em pessoas com TEA são observadas frequentemente em avaliações empíricas no desempenho acadêmico, comportamentos inconstantes na busca pela profissionalização, fragilidades nas relações sociais, vontade manifesta de isolamento social, dificuldades em gerenciar as emoções, a autodefesa e a autodeterminação e comprometimentos cognitivos,<sup>1,19</sup> possivelmente, devido a disfunções em alguns dos componentes das funções executivas (FE), tornando-se uma condição disfuncional crônica.<sup>17</sup>

Na condição de disfunção crônica comprometedora do desenvolvimento integral do ser humano, com prevalência estimada torno de 1% a 2% do total da população mundial, sem estatísticas altamente definidas,<sup>4</sup> o TEA traz um conjunto de implicações relevantes à saúde pública, o que tem conduzido alguns líderes mundiais a desenvolver planejamentos estratégicos de cuidados a crianças,

adolescentes e jovens e famílias afetadas pelo TEA.

Não obstante, a Organização Mundial de Saúde<sup>42</sup> lançou o Programa de Ações sobre Lacunas na Saúde Mental (*Mental Health Gap Action Programme, mhGAP*) para recomendar a implementação de políticas públicas e fornece aos líderes mundiais sugestões estratégicas para tratar das condições de vida de indivíduo com distúrbios de saúde mental e familiares que cuidam de pessoas com TEA. No relatório do *mhGAP*,<sup>41</sup> reconhecem-se esforços de governos mundiais encaminhados entre 2008-2009, mas há evidências convincentes de que pessoas com deficiência mental e psicossocial formam um grupo social altamente vulnerável que continua a ser marginalizado em relação à atenção do governo, particularmente quanto à efetiva ajuda para o desenvolvimento pessoal em cada fase da vida, segundo sua condição mental.

No Brasil, o reconhecimento legal de que a TEA como transtorno crônico e grave ocorreu a partir da definição da Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (Lei nº 12.764/2012) – fundamentada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) – praticamente resultante dos movimentos nacionais a favor dos direitos das pessoas com TEA.<sup>29</sup>

Nas definições dessa política (Lei nº 12.764/2012),<sup>12</sup> as diretrizes de atendimento aos portadores de TEA (art. 2º) estão pautadas na intersetorialidade das políticas e atenção integral às necessidades de saúde, diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional (intervenções – habilitação/reabilitação), acesso a medicamentos e nutrientes, consulta à comunidade, orientação a pais e responsáveis, inserção do TEA no mercado de trabalho e incentivo à formação e sua capacitação profissional. Salienta-se que a atenção a indivíduos e famílias afetadas pelo TEA compõe a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) integrada ao Sistema Único de Saúde (SUS).<sup>12</sup>

Mais recentemente, o Ministério da Saúde publicou dois documentos orientadores das ações estratégicas em torno da Política Nacional dos Direitos da Pessoa com TEA.<sup>13,14</sup> Esses documentos objetivam traçar uma linha de cuidados e diretrizes de intervenções terapêuticas com portadores de TEA, no âmbito da rede pública de saúde. Entre tais diretrizes, há necessidade de atenção especial de equipes interdisciplinares, associadas ao SUS e sistema nacional de ensino, na garantia da educação como “direito inalienável e incondicional de todos”, cuja efetivação desse direito ocorre “por meio da escolarização, em sistema educacional inclusivo, desde a educação infantil até a educação superior”.<sup>14</sup>

Na linha de cuidados – área da educação –, além da formação continuada que deverá ser ofertada para docentes, é contemplado o *Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior*, que dá apoio a projetos de criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com o objetivo

de garantir a acessibilidade física e participação a estudantes com deficiência pela “eliminação de barreiras físicas e pedagógicas nas comunicações e de informações nos ambientes, além de instalações, equipamentos e materiais didáticos”.<sup>35</sup>

Não restam dúvidas que a maior compreensão sobre o TEA em todas as fases da vida para a institucionalização de políticas públicas de apoio a estudantes da Educação Básica, oportuniza que crescente número de estudantes com TEA chegue à Educação Superior. Não obstante, em nível mundial, há registro do aumento de número de estudantes com TEA que ingressam e concluem com sucesso a Educação Superior. Nos Estados Unidos da América, a taxa de frequência de estudantes com TEA na Educação Superior se revela crescente,<sup>3</sup> sendo estimada entre 0,7 a 1,9% de toda a população estudantil da universidade.<sup>40</sup> Contudo, constata-se que menos de 20% desses estudantes que se matricularam em uma universidade americana (entre 2001 e 2009) concluíram ou estavam no caminho de conclusão dos requisitos do curso dentro do tempo predefinido (quatro anos), particularmente decorrente do apoio institucional.<sup>37</sup> No Reino Unido as taxas de acesso de estudantes com TEA à Educação Superior aumentaram de 1,8% para 2,4%, respectivamente entre 2004 e 2008.<sup>2</sup> Na Austrália cerca de 1% do total de estudantes da Educação Superior corresponde a taxa de portadores de TEA.<sup>3</sup> Na Noruega, um estudo longitudinal relata que menos de 40% dos estudantes com TEA que ingressam concluem a Educação Superior. O insucesso de estudantes noruegueses com TEA está associado à ineficácia das propostas de intervenções de programas e serviços de apoio estudante-família.<sup>33</sup>

No Brasil também houve aumento na demanda de estudantes com TEA rumo à Educação Superior, especialmente a partir de 2010. O censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) quantifica o número de estudantes com deficiências que acessam a Educação Superior. Esse quantitativo passou de 20.388 acessos, em 2010, para 37.920, em 2015. Um estudo brasileiro evidencia crescimento de mais de 400% entre 2012 (total de 186) e 2017 (total de 754) no acesso à matrícula inicial de estudantes com TEA em Instituições de Ensino Superior.<sup>34</sup> Outro estudo aponta frequência de 546 estudantes com TEA na Educação Superior somente em 2016, e revela menor índice de desistência e/ou cancelamento de matrícula, quando comparados a estudantes neurotípicos em todo o período de 2011 a 2016.<sup>36</sup> No entanto, há dificuldades na determinação de taxas de matrícula, permanência e conclusão de cursos de estudantes com TEA na Educação Superior, pois muitos não revelam seus diagnósticos à equipe de apoio educacional e outros sequer são diagnosticados antes, durante e depois da conclusão do curso.<sup>40</sup>

Apesar dessas evidências, poucos estudos discutem políticas públicas assistenciais para estudantes universitários portadores de TEA que, além das

demandas normativas da fase emergente da idade adulta, precisam lidar com as demandas próprias da Educação Superior e aprender a se posicionar em defesa de políticas públicas educacionais e assistenciais que lhes permitam enfrentar mais facilmente essa fase de transição. Essa constatação motiva a realização do presente artigo, no qual parte-se do pressuposto de que existem lacunas na prestação dos serviços psicossociais estruturados no Brasil de apoio à transição do adolescente para a emergente idade adulta, tanto em referência aos estudantes com TEA quanto à assistência para suas famílias. A partir desse pressuposto, o objetivo é revisar estudos recentes que contemplam a participação de jovens adultos com TEA na Educação Superior em correlação com a oferta de práticas pedagógicas e assistenciais sustentadas nas políticas de inclusão definidas no Brasil.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo qualitativo, realizado com base teórica na revisão integrativa de literatura.<sup>25</sup> Selecionaram-se publicações (artigos, dissertações e teses) veiculadas no período de 2007 até 2019 a partir de duas categorias de análise: (i) concepções, impactos e prevalência da TEA entre estudantes brasileiros da Educação Superior, (ii) diretrizes e rede de cuidados do estudante com TEA nas políticas públicas, com foco deslocado para redes de cuidados na Educação Superior no Brasil.

Na seleção *on-line*, utilizaram-se as seguintes palavras ou expressões na Língua Portuguesa e variantes correspondentes em Inglês e Espanhol: transtorno do espectro autista e/ou autismo, inclusão e prevalência, políticas públicas e redes de apoio ao autista na Educação Superior. Selecionaram-se sete(7) publicações (Quadro 1), cuja leitura e interpretação seguiu as etapas previstas na técnica Análise do Conteúdo.<sup>8</sup>

Autor(es)/Título	Objetivo	Metodologia/Resultado/Conclusão
BARBOSA, H. L.; GOMES, A. L. L., 2019. “Inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o ingresso à universidade”	Analisar as percepções de uma discente com autismo sobre sua inclusão na universidade.	Pesquisa qualitativa e exploratória, estudo de caso. Evidencia-se que apesar do serviço de apoio na universidade, a discente enfrenta dificuldades em seu percurso acadêmico, devido à falta de conhecimento de alguns professores sobre o TEA e a pouca articulação entre o núcleo de acessibilidade e os docentes. Conclui-se: estar em consonância com a inclusão em educação significa direcionar o olhar à compreensão da diversidade, oportunizar a aprendizagem, respeitar diferenças e necessidades.
DALPRÁ, L. S., 2016. “Autismo e família: construindo conhecimento”	Investigar quais as implicações que o diagnóstico de transtorno do espectro autista traz à família.	Estudo descritivo, bibliográfico e documental. O impacto do diagnóstico de um filho autista faz profundas alterações na vida familiar, que requer esforço conjunto para reorganização e adaptação à nova realidade. As redes de apoio e as estratégias de <i>coping</i> familiar auxiliam no ajuste e redução da angústia e ansiedade da família.
MELO, R. T. L. V.; ARAÚJO, E. R. 2018. “Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional”.	Descrever a atuação do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN, e discorrer algumas reflexões dessa experiência.	Estudo analítico-descritivo de documental. Durante a gestão da UFRN (2011 a 2015) houve grande investimento institucional na política de inclusão para universitários com necessidades educacionais especiais (NEE). Mesmo diante dos avanços, a UFRN está em processo constante de aprendizado interdisciplinar, daí a importância do diálogo e trocas de experiências com outras instituições para a consolidação de práticas bem-sucedidas para estudantes com NEE na Educação Superior.
MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. S., 2015. “Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar”.	A partir da ótica das famílias de crianças/ adolescentes com TEA, identificar experiências vivenciadas em escolas regulares e especiais.	Pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. As percepções das famílias que buscam apoio na Educação formal revelam desafios para encontrar uma escola que responda às expectativas parentais, garanta vaga de inclusão e respeito aos direitos do TEA como estudante em desenvolvimento, com necessidades diferenciais que requerem cuidado, aceitação e respeito.
OLIVATI, A. G.; LEITE, P., 2017 “Trajetória acadêmica de um pós-graduando com transtorno do espectro autista”	Retratar a trajetória acadêmica e a percepção do suporte social de um estudante de pós-graduação diagnosticado com transtorno do espectro autista.	Estudo de caso, qualitativa. Temas abordados na entrevista: ingresso/permanência na graduação e pós-graduação; núcleos de apoio; fatores socioemocionais; facilidades/dificuldades e aspectos positivos/negativos dos desafios enfrentados. Não há percepção sobre o suporte social na graduação e adequados métodos de ensino e de avaliação. Na pós-graduação, maior percepção do suporte social e de habilidades acadêmicas para enfrentar desafios.
ROCHA, B. R., et al., 2018. “Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo”.	Refletir sobre o processo de inclusão do indivíduo com TEA no Ensino Superior e sobre a imprescindibilidade da figura do professor nesse transcurso.	Pesquisa bibliográfica, com base qualitativa. A presença de pessoas autistas nas faculdades é um novo, grande e valoroso desafio, que requer posicionamento dessas Instituições frente a esse revés, para considerar seus próprios limites e flexibilizar estruturas a fim de preencher e atender adequadamente as demandas sociais de inclusão.

<p>ROSA, F. D., 2015  “Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana”.</p>	<p>Compreender realidade e demandas de pessoas com diagnóstico de TEA e suas famílias, no cotidiano familiar e instituições de saúde e/ou educação, inserção social e perspectivas futuras.</p>	<p>Pesquisa exploratória, análise qualitativa. Participação de instituições e ONGs. Na idade adulta, a maioria dos TEA frequenta instituições educacionais (escolas especiais), reside com seus pais e nunca recebeu qualquer preparo para inserção no mercado de trabalho ou para moradia fora do âmbito familiar. O relato das famílias e do cotidiano familiar é que suas vidas giram em torno das atividades de cuidado relativas à pessoa com TEA, sendo os membros da própria família a principal fonte de suporte social.</p>
--	---	--

Quadro 1 – Publicações selecionadas sobre TEA na Educação Superior

Fonte: Autoria própria (2020).

## RESULTADOS

Os documentos oficiais do Ministério da Saúde<sup>13,14</sup> seguem definições e concepções sobre o transtorno do espectro autista (TEA) iguais às apresentadas pela *American Psychiatric Association*.<sup>4</sup> Então, não se estranha que a literatura revista atribua ênfase a fatores de ordem genética, neurobiológica e psicossocial, associados à natureza e à epidemiologia do TEA. Na leitura do referencial selecionado fica evidente que as raras discussões na literatura associada à presença de estudantes com TEA na Educação Superior, despertaram a partir da Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo<sup>11</sup> e, com maior intensidade, no pós-Diretrizes e Linha de Cuidados para a atenção a pessoas com TEA, Ministério da Saúde.<sup>13,14</sup> Concorde-se, pois, que a literatura prioriza “percepções unilaterais de aspectos isolados do autismo, sem considerar a complexidade da constituição histórica e social em todas as fases da evolução e desenvolvimento humano”.<sup>21</sup>

Com base nas Diretrizes e Linhas de Cuidados,<sup>13,14</sup> há raras produções com abordagem sobre impactos, estratégias e redes de apoio disponíveis a estudantes portadores de TEA na Educação Superior e às suas famílias.<sup>7,18,24,28,31</sup> Todavia, pela leitura da maioria das publicações selecionadas, há que se concordar que tais Diretrizes não desenvolvem e sequer incentivam maiores reflexões sobre o TEA, particularmente no campo da Educação, uma vez que se atêm a traçar normativas gerais à rede da atenção e, para tal, atribuem maior peso às concepções da psiquiatria clássica e da neurologia.<sup>29</sup>

Há outras questões que parecem basilares e que, por ventura, possam tangenciar a escassez de pesquisas brasileiras sobre a problemática que envolve a presença de estudantes com TEA na Educação Superior e a necessidade da rede de apoio a estudante-família. Uma delas se refere aos Núcleos de Acessibilidade

(NA) em IFES, Programa *Incluir*. Entre 2011 a 2013, creca de 28,9% do total de IFES ou estavam em fase de organização ou já desenvolviam atividades em NAs.<sup>27</sup> Todavia, para atender o disposto no Decreto nº 9.034/2017 – que altera o Decreto nº 7824/2012 regulamentar da Lei nº 12.711/2012 – seria necessário alcançar taxa de 4,1% do total de vagas por curso e universidade para ter acesso a subsídios do governo, daí acentuaram-se os esforços das IFES na realização de programas de inclusão e ampliar o número de vagas para estudantes com deficiência.<sup>27</sup> Em 2015, o Inep registrou o maior número de ingressos na Educação Superior de estudantes com deficiências, equivalente a 0,44% do total de matrículas.<sup>38</sup> Criam-se, então, novos NAs.

Em contrassenso, constata-se que a partir da criação do Programa *Incluir*, a maioria das IFES se preocupa com a acessibilidade arquitetônica e deixa os processos de ensino, pesquisa e extensão em segundo plano. Concorde-se que ao agir desse modo, as IFES tendem a obscurecer os “processos institucionais mais complexos para lidar com a diversidade de problemas, expectativas e possibilidades de participação estudantil”.<sup>24</sup> Essa postura favorece abordagens normalizadoras da inserção e permanência na Educação Superior, mas desconsidera a diversidade de habilidades e necessidades de adaptação excluídas do Programa *Incluir*, resultando na sua ineficácia.<sup>27</sup> Nesse contexto, salienta-se que a maioria dos estudantes com TEA utiliza o vestibular como meio de acesso à Educação Superior, com exceção do acesso às IFES, cujo maior percentual de ingressos ocorre pelo sistema de seleção unificada (Sisu), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).<sup>36</sup> Pondera-se, contudo, a possibilidade de ser omitida a condição de portador de TEA, tal como mencionado anteriormente. Em sendo real tal possibilidade, há pelo menos dois vieses a considerar-se. Primeiramente, o número de estudantes com TEA na Educação Superior pode ser maior do que o informado pelas Instituições em estatísticas do Inep. Em segundo, a minimização do quantitativo de estudantes com TEA na Educação Superior pode interferir na formação docente e em programas e estratégias de ação dos NAs, bem como em Linhas de Assistência e apoio às famílias afetadas pelo TEA.

Passa por esses vieses, o relato de dificuldades e desafios enfrentados na trajetória acadêmica de um estudante diagnosticado com TEA que ingressou na graduação e na pós-graduação como “aluno comum”, isto é, sem usufruir seu direito de cotista. Na graduação, quando não havia Na e não recebida qualquer suporte social, sentia ansiedade, depressão profunda e assistia às aulas com metodologias de ensino e de avaliação que não favoreciam seu progresso acadêmico. Na trajetória da pós-graduação, ainda que sentisse efeitos positivos de apoio recebido/ofertado por parte do NA recém-estruturado, o estudante percebe inadequada divulgação dos serviços ofertados diante da problemática acadêmica do estudante com TEA.<sup>28</sup>

Em outro estudo sobre percepções de uma estudante com TEA acerca de sua inclusão na Educação Superior, via sistema de seleção unificada Sisu/Enem, há relatos de momentos de grande ansiedade que a levou ao afastamento temporário ( $\pm$  4 anos) da universidade porque *“não há muito padrão em relação ao que esperar das aulas, cada professor tem métodos completamente diferentes um do outro, e as expectativas em relação a você nunca são completamente satisfeitas”* (p. 5).<sup>7</sup> Quanto ao apoio psicossocial, apesar de recebê-lo por meio de ações do NA somente em seu retorno à universidade, a estudante percebe falta de conhecimento sobre o TEA e pouca articulação na relação NA-docentes. Diante desse relato, as autoras concluem que o acesso à Educação Superior não garante a inclusão, e, por conseguinte, o sucesso acadêmico de estudantes com TEA. Então, torna-se preciso haver consonância com o paradigma da inclusão em educação, o que *“significa direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizar a aprendizagem de todos, respeitar suas diferenças e necessidades”*.<sup>7</sup>

Todavia, o paradigma da inclusão não se desfez da influência do conceito de deficiência, presente na legislação nacional, particularmente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015),<sup>15</sup> que dispõe sobre os sistemas educacionais inclusivos, com punições para atos discriminatórios em todos os níveis. A Lei nº 12.764/2012<sup>12</sup> define: “Art. 1º. [...] é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica [...]” § 2º. A pessoa com TEA “é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.<sup>12</sup> Todavia, a deficiência “não se resume às condições intrínsecas do sujeito, mas envolve sua relação com o mundo em que vive” (p. 5)<sup>34</sup>, daí a importância do estreitamento de relações entre estudante com TEA, família, entorno social, docentes e gestores de Instituições da Educação Superior (IES).

É, pois, no contexto de inclusão do estudante com TEA na perspectiva de que esse transtorno é uma realidade em expansão em nível nacional e mundial que se discutem os desafios da Educação Superior inclusiva. Trata-se da abordagem sobre os desafios de natureza institucional, formação de professores e vivência cotidiana, particularmente na relação estudante-professor e apoio ofertado pelos NAs.<sup>20</sup> Tais desafios podem ser reunidos em duas ordens: a macro, relacionados à política nacional, e a interna (micro), que diz respeito a cada instituição de Educação Superior. Na ordem interna, âmbito institucional, há necessidade da tomada de posição sobre objetivos e elegibilidade de estudantes para os cursos ofertados,<sup>20</sup> considerar seus limites, pois a IES precisa flexibilizar suas estruturas para atender as demandas sociais de inclusão.<sup>31</sup> Essa flexibilização não significa apenas dar atenção à acessibilidade arquitetônica<sup>24</sup> – importante na atenção a demandas específicas (deficiências fisicomotras e visuais), mas considerar que a acessibilidade na Educação Superior pressupõe eliminação de barreiras atitudinais

e promoção metodológica, instrumental e comunicacional acessível a estudantes e docentes.<sup>16</sup>

É imprescindível que a Educação Superior, por essência, produza novo conhecimento, mas, igualmente, é relevante que suas IES explorem saberes consolidados nas experiências vividas em outros espaços educacionais que compõem as redes de apoio a estudantes e famílias afetadas pelo TEA. Essas redes, comumente, são constituídas por instituições públicas que ofertam Atendimento Educacional Especializado em Unidades Escolares de Educação Especial e/ou de apoio especializado em redes filantrópicas como Associações de Pais Amigos dos Excepcionais (APAEs), Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPS), Associação de Amigos do Autista (AMAs) e outras unidades filiadas à Associação Brasileira de Autismo (ABRA). Então, parece ser indiscutível que a interação faculdade/universidade com experiências cotidianas do saber-fazer na diversidade e para as diferenças contribua no processo de formação inicial e continuada de professores,<sup>22</sup> outro grande desafio da Educação Superior inclusiva. Conforme pressupõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é na Educação Superior que a “Educação Especial se efetiva” (p.12).<sup>10</sup> Essa efetividade ocorre por ações promotoras do acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência, que equerem “planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação e materiais didáticos e pedagógicos”, “disponibilizados desde os processos seletivos e até o desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão” (p. 12).<sup>10</sup> Mas, há que se ponderar que a formação docente não tem sido “considerada uma exigência na Educação Superior”, perdendo-se de “vista que todo o conhecimento deve servir às finalidades humanas”(p.646).<sup>20</sup>

Na vivência cotidiana da prática docente na Educação Superior, a presença de um estudante com deficiência em sala de aula altera as práticas docentes. Particularmente, vê-se abalada uma conhecida premissa, a de que o professor ensina e o estudante aprende, uma vez que, ao vivenciar sua práxis pedagógica na perspectiva de mediação de conhecimento, o professor também aprende com seus orientandos.<sup>22</sup> Mas, essa perspectiva de ensinar-aprender nem sempre é aceita facilmente. Porém, é imperioso que na Educação Superior ocorram definição e adoção de práticas educativas que propiciem a mediação do reconhecimento sobre as diferenças,<sup>31</sup> e que viabilizem a criação/adoção de estratégias de busca para a superação das dificuldades surgidas no percurso educacional de estudantes com TEA. É, pois, relevante a adoção de estratégias facilitadoras nas dimensões sociais e acadêmicas,<sup>36</sup> posto que independentemente se o acesso de estudante TEA foi legitimado por vestibular ou Sisu/Enem, se lhes é garantido legalmente o direito de,

na Educação Superior, “encontrar condições de permanência e conclusão do curso que levem em consideração as suas dificuldades” (p. 645).<sup>20</sup>

Nas dimensões sociais e acadêmicas, entre as estratégias facilitadoras incluem-se à atenção a estudantes e suas familiares. Para tal, o MS propõe ações da rede de serviços do SUS para acompanhamento de indivíduos com TEA, desde o momento em que o risco de ocorrência do transtorno é identificado, passa pelo diagnóstico inferencial até intervenções para habilitação/reabilitação. É nessa direção que as Diretrizes<sup>13</sup> objetivam oferecer orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede SUS para o cuidado à saúde de indivíduos com TEA e de sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, com destaque à necessidade de articulação com outros pontos de atenção básica (AB) especializada e hospitalar do SUS e da rede intersetorial, formada pela assistência social e educacional como vias efetivas na promoção de cuidados integrais. A atenção especializada deverá ocorrer em espaços de atendimento contínuo e integral, articulados com a AB, em Centros Especializados em Reabilitação (CER), Serviços de Reabilitação Intelectual e Autismo, CAPS e outras instituições especializadas. Dentre as terapias especializadas para atendimento multiprofissional em reabilitação do TEA, citadas na Linha de Cuidados, estão: (i) tratamento clínico de base psicanalítica; (ii) Tratamento e Educação para Crianças com Transtornos do Espectro do Autismo; (iii) análise do comportamento aplicada; (iv) comunicação suplementar e alternativa; (v) integração sensorial.<sup>14</sup>

Um estudo revela que estudantes com TEA e familiares têm constantes dúvidas quanto ao atendimento do CAPS sob essa abordagem proposta pelo MS,<sup>14</sup> particularmente sobre a realização dos atendimentos, frequência ideal, linhas terapêuticas, infraestrutura física adequada, dentre outras. Pela análise desse estudo, concordantemente com os autores, infere-se pela relevância de uma “definição mais clara dos papéis de cada um desses dispositivos da rede e dos serviços por eles oferecidos, o que poderia evitar confusões e favorecer melhor organização da rede por parte da gestão pública” (p. 95).<sup>5</sup>

Ao abordar a temática TEA na percepção da família que convive com esse transtorno cotidianamente, emergem múltiplos significados que certamente ressoam na Educação Superior. Na literatura se encontram estudos sobre o impacto do diagnóstico que muda o ciclo de vida familiar, requer esforço adicional para adaptação e reorganização tendo em vista a nova realidade,<sup>18</sup> o que pode concorrer para o desencadeamento de estresse em famílias que têm um membro com diagnóstico de TEA, particularmente devido à sobrecarga emocional vivenciada pelos pais, sendo que as mães se mostram mais suscetíveis aos estresse.<sup>24,33</sup>

Dentre os fatores relacionados ao estresse tem-se: postergação diagnóstica, dificuldade de lidar com o diagnóstico e com sintomas associados ao transtorno,

precários serviços de saúde e de apoio social. Porém, as famílias buscam estratégias de superação, dentre as quais: troca de informação entre famílias afetadas e assistência integralizada da rede SUS na atenção à criança e suporte social à família.<sup>32</sup>

Um estudo empírico aponta que, diante do diagnóstico, em um primeiro momento, a família busca apoio emocional e, posteriormente, recorre a profissionais habilitados, troca de informações e adoção de técnicas que aliviem a tensão. Nesse estudo, constata-se, ainda, que as famílias monoparentais são as que mais buscam apoio para lidar com a criança TEA, mas são as famílias tradicionais que mais recorrem à informação sobre serviços e cuidados públicos a fim de terem mais tempo para se organizar e se adaptar à nova realidade que se descortina.<sup>23</sup> Possivelmente, sejam essas famílias que se reúne em torno de associações de pais e familiares de portadores de TEA, que, no Brasil da década de 1980 – marcada pela inexistência de recursos públicos para atendimento a essa clientela – começaram a construir as próprias estratégias assistenciais para seus filhos com TEA. Pouco mais tarde, a mobilização de familiares e de portadores de TEA levou à aprovação da Lei nº 12.764/2012<sup>29</sup> e, conseqüentemente, a estruturação de políticas de proteção e de cuidados ao portador de TEA e às suas famílias.

Constata-se que as preocupações da família continuam pela vida a fora enquanto seu(sua) filho(a) se desenvolve físico-intelectual e integralmente. Um estudo empírico revela que as famílias enfrentam dificuldade e desafios na busca para a inserção de uma criança com TEA no processo de educação formal, a começar pela Educação Infantil, passa pela Educação Básica e segue até a Educação Superior. O maior desafio é encontrar uma instituição educacional que atenda às expectativas da família com relação às questões do cuidado, aceitação e respeito à criança com TEA.<sup>26</sup> Ainda, outro estudo evidencia que o cotidiano familiar gira em torno das atividades de cuidados relacionadas ao filho adulto com TEA, pois, comumente, observa-se que os pais ajudam seus filhos na trajetória escolar para garantir sucesso, inclusive quando já frequentam a Educação Superior.<sup>32</sup> Nesse estudo, constata-se que a maioria dos participantes com TEA (idade entre 26 a 30 anos, níveis médio e agudo desse transtorno) ainda frequenta instituições de apoio na Educação Especial, reside com suas respectivas famílias de origem e nunca recebera preparo para sua inserção no mercado de trabalho que lhe possibilitasse residir fora da casa dos pais. As famílias participantes alegam inexistência de serviços e instituições educacionais que ofereçam suporte adequado para adultos com TEA, queixam-se da falta de profissionais qualificados na rede educacional, dificuldade de acesso a serviços SUS e inexistência, nas áreas da saúde e da educação, de orientações para a transição do portador de TEA à emergente vida adulta.

O período de transição para a emergente vida adulta, normalmente iniciado

no Ensino Médio, afeta o desenvolvimento integral do portador de TEA, sua família e o trabalho pedagógico realizado por instituições educacionais.<sup>6,19</sup> O projeto institucional de atenção a essa transição deveria começar na fase final do Ensino Fundamental e/ou logo no início do Ensino Médio<sup>32</sup> e envolver as famílias, uma vez que os pais identificam mais facilmente necessidades e desejos de seus filhos com TEA e, por isso, estão sempre dispostos a contribuir para que esse período de transição para a vida adulta seja menos conturbado possível.<sup>19</sup>

Por fim, observa-se que muitas experiências, percepções e sentimentos revelados pelos estudantes brasileiros com TEA nos estudos revistos<sup>7,28</sup> podem ser atribuídos à falta de suporte psicossocial dado à família, pois se acredita que se uma família não recebe esse tipo de suporte desde o enfrentamento do diagnóstico de TEA, possivelmente não formará uma rede social eficiente para acolher e contribuir efetivamente no desenvolvimento integral de seu filho com TEA.

Os estudos revistos mostram que dentre as redes sociais de maior importância para o desenvolvimento integral da pessoa com TEA está na própria família.<sup>32</sup> Contudo, verifica-se que a própria família não tem recebido adequado apoio da rede de assistência formada em torno das políticas públicas para enfrentamento desde o diagnóstico e auxiliar nas diferentes fases do desenvolvimento de um filho com TEA. É inegável que as famílias assistidas reúnem estratégias de ação que possam ser utilizadas na oferta de seus cuidados em atenção aos efeitos gerados pelo próprio transtorno e/ou comorbidades associadas em todas as fases da vida do portador de TEA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo qualitativo, com bases teóricas na revisão integrativa de literatura e análise do conteúdo, teve por objetivo revisar estudos recentes que contemplam a participação de jovens adultos com TEA na Educação Superior em correlação com a oferta de práticas pedagógicas e assistenciais sustentadas nas políticas de inclusão definidas no Brasil.

Inicialmente, fez-se revisão de literatura sobre conceito, significado, comorbidades associadas ao TEA e ocorrência desse transtorno na população mundial e nacional, com foco direcionado à demanda quantitativa de estudantes com TEA na Educação Superior. Na sequência, com base estudos recuperados fez-se análise sobre impactos e prevalência da TEA entre estudantes brasileiros da Educação Superior, diretrizes e rede de cuidados nas políticas públicas, com foco deslocado para redes de cuidados na Educação Superior no Brasil.

O TEA é distúrbio invasivo do desenvolvimento neurológico, caracterizado como crônico e vitalício que se expressa por acentuados déficits na comunicação

e interação social, padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. A depender do grau de acometimento, habilidades de comunicação, interação social e comportamental, podem ser melhoradas por meio de intervenções (habilitação/reabilitação), o que torna essencial a política pública empreendida nas áreas da Educação, Saúde e Assistência Social.

Há considerável incidência de TEA na população mundial. Em particular, verificou-se aumento da presença de estudantes com TEA na Educação Superior no Brasil. Esse aumento se afigura como nova realidade socioeducacional, uma vez que esse transtorno tem efeitos negativos sobre a aprendizagem, e, por conseguinte, retarda o progresso acadêmico e traz como implicação social a tardia independência sociocômica do portador de TEA.

A política pública para atenção ao portador de TEA no Brasil, registrada na legislação, visa favorecer o acesso, a permanência e a conclusão de cursos para estudantes com TEA no campo da Educação Superior. Na área da Saúde, há definição de diretrizes e linhas de cuidados, de abrangência mais ampla, para ofertar apoio psicossocial a estudantes e famílias afetadas pelo TEA.

Na área da Educação, até então, a política para acessibilidade do TEA na Educação Superior surtiu efeitos positivos, com maior expressão na arquitetônica, deixando grandes lacunas para a questão das práticas pedagógica de inclusão. Porém, estudos que investigam a criação e efeitos da atuação dos NA nas IFES, revelam pouca articulação na relação docentes-NA, o que se traduz em pequena contribuição para o sucesso na progressão acadêmica do TEA, o que aponta para a emergência de práticas pedagógicas com olhar direcionado às diferenças como um dos fatores determinantes do sucesso de estudantes com TEA na Educação Superior inclusiva.

Tanto na área da educação como na área de saúde raros estudos investigam os efeitos das políticas públicas para o TEA. Na área da Saúde, um dos motivos pode estar no fato de que são mais recentes as orientações definidas pelo Ministério da Saúde para a atenção ao estudante com TEA e à sua família. Os resultados encontrados nessa área apontam à relevância da atenção psicossocial ofertada à família e ao próprio estudante com TEA e, igualmente, reconhecem-se avanços e esforços em favor de uma política pública de atenção às necessidades do portador do TEA e de sua família.

## REFERÊNCIAS

1. Accardo AL. College-bound young adults with ASD: self-reported factors promoting and inhibiting success. *College of Education Faculty Scholarship, 2017; 4(9):36-46.*

2. Accardo AL, Kuder SJ, Woodruff, J. Accommodations and support services preferred by college students with autism spectrum disorder. *Autism*, 2019; 23(3):574-83.
3. Anderson AH, Carter M, Stephenson J. Perspectives of university students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2017; 39:33-53.
4. APA. American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)* [online]. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed; 2013.
5. Araujo JAMR, Veras AB, Varella AAB. Breves considerações sobre a atenção à pessoa com transtorno do espectro autista na rede pública de saúde. *Rev. Psicol. Saúde*, 2019; 11(1):89-98.
6. Arnett JJ. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 2000; 55(5):469-80.
7. Barbosa HL, Gomes ALL. Inclusão de pessoas com autismo no ensino superior: percepções discentes sobre o ingresso à universidade. *Anais. VI Congresso Nacional de Educação*. Fortaleza, CE; 2019.
8. Bardin L. *Análise de conteúdo*. Porto, Portugal: Edições 70; 2011.
9. Brasil. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: CC; 1988.
10. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEE; 2008.
11. Brasil. Ministério da Saúde. *Portaria GM nº 3.088*, de 23 de dezembro de 2011. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2011.
12. Brasil. Presidência da República. *Lei nº 12.764*, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista [...]. Brasília, DF: CC; 2012.
13. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA)*. Brasília, DF: MS; 2014.
14. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde*. Brasília, DF: MS; 2015.
15. Brasil. Presidência da República. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Instrui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: CC; 2015a.
16. Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Brasília, DF: MEC/Inep; 2017.

17. Cadman T, Eklund H, Howley D, Hayward E, et al. Caregiver burden as people with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder transition into adolescence and adulthood in the United Kingdom. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 2012; 51(9):879-88.
18. Dalprá LS. *Autismo e família: construindo conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Teologia). Faculdade EST. São Leopoldo, RS; 2016.
19. Elias R, White SW. Autism goes to college: understanding the needs of a student population on the rise. *J Autism Deve Disord*, 2018; 48:738-46.
20. Ferrari MLAD, Sekkel MC. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2007; 27(4):636-47.
21. Guedes, NPS, Tada INC. A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2015; 31(3):303-9.
22. Isaia SMA, Bolzan DPV. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: Isaia SMA, Bolzan DPV, Maciel AMR. (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria, RS: UFSM, 2009; p. 163-176.
23. Lopes ASP. As necessidades e redes de apoio de famílias de pessoas com perturbação do espectro do autismo. Dissertação (Mestrado em Políticas e Serviços de Saúde Mental). Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal; 2015.
24. Melo RTLV, Araújo ER. Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2018; (Esp.):57-66.
25. Mendes KDS, Silveira RCCP, Galvão CM. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto de Enfermagem*. Florianópolis, SC, 2008; 17(4):758-64.
26. Minatel MM, Matsukura TS. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. *Rev Educação Especial*, 2015; 28(52):429-42.
27. Nogueira LFZ, Oliver FC. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Cad. Bras. Ter. Ocup*. 2018; 26(4):859-82.
28. Olivati AG, Leite P. Trajetória acadêmica de um pós-graduando com transtorno do espectro autista. *Psicol. Estud*, 2017; 22(4): 609-21.
29. Oliveira BDC, Feldman C, Couto MCV, Lima RC. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 2017, 27(3):707-26.
30. Portolese J, Bordini D, Lowenthal R, Zachi EC, Paula CS. Mapeamento dos serviços que prestam atendimento a pessoas com transtorno do espectro autista no Brasil. *Revista Psicologia e Saúde*, 2019;11(1):89-98.

31. Rocha BR, Souza VLNR, Santos APR, Teodoro DC, Fabiano MA. Universitários autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com T.E.A nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. *Revista Educação em Foco*, 2018; 9:140-53.
32. Rosa FD. *Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana*. São Carlos, SP: UFSCar; 2015.
33. Rubi, K. Research-based educational support of undergraduate students. *Studies in Health Technology and Informatics*, 2018; 256:25-32.
34. Sales JF, Viana TV. Autistas na educação superior: superando a invisibilidade e o preconceito. In: *Anais. VI Encontro de Jovens Investigadores (VI JOINBR)*. Salvador, BA: Uneb; 2019.
35. Santos MCD, Silva RCJ, Cunha, P. Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: Brasil. Ministério da Saúde. *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde*. Brasília, DF: MS, 2015; p.119-28.
36. Silva SC, Schneider DR, Kaszubowski E, Neurnberg AH. Perfil acadêmico dos estudantes com transtorno do espectro autista matriculados no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 2019; 32:1-32.
37. Shattuck PT, Narendorf SC, Cooper B, Sterzing PR, Wagner M. Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 2012; 129(6):1042-9.
38. Sousa ASQ, Teixeira RAG, Oliveira AFTM. Expansão da educação especial superior: cenários no Brasil e no Rio Grande do Norte. *Revista Di@logos*, 2018; 7(3):32-62.
39. White SW, Elias R, Salinas CE, Capriola N, et al. Research in developmental disabilities students with autism spectrum disorder in college: results from a preliminary mixed methods needs analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 2016; 56:29-40.
40. White SW, Ollendick TH, Bray BC. College students on the autism spectrum: prevalence and associated problems. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 2011; 15(6):683-701.
41. WHO. World Health Organization. **Mental health and development**: targeting people with mental health conditions as a vulnerable group. Geneva, Switzerland: WHO Press, 2010. Disponível em: <[https://www.who.int/mental\\_health/policy/mhtargeting/en/](https://www.who.int/mental_health/policy/mhtargeting/en/)>. Acesso em: 20 maio 2020.
42. WHO. World Health Organization. **Mental Health Gap Action Programme**: scaling up care for mental, neurological and substance use disorders. Geneva, Switzerland. 2008. Disponível em: <[https://www.paho.org/mhgap/en/intro\\_p1.html](https://www.paho.org/mhgap/en/intro_p1.html)>. Acesso em: 20 maio 2020.

# CAPÍTULO 2

## INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ESTADO DE ALAGOAS: DIFICULDADES E AVANÇOS

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 17/09/2020

### **Lucas Ferreira Costa**

Universidade Estadual de Alagoas  
Arapiraca – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/4469767927517246>

### **Carlos Roberto Lima Rodrigues**

Universidade Estadual de Alagoas  
Arapiraca – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/9443023485398879>

### **Marília Layse Alves da Costa**

Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Arapiraca – AL  
<http://orcid.org/0000-0001-7282-9617>

### **Amanda Lima Cunha**

Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Arapiraca – AL  
<https://orcid.org/0000-0002-2688-5025>

### **Karulyne Silva Dias**

Centro Universitário Cesmac  
Maceió – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/0229399833104355>

### **Heloísa Helena Figuerêdo Alves**

Universidade Estadual de Ciências da Saúde  
de Alagoas  
Maceió – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/4454895035199479>

### **Ivanna Dacal Veras**

Faculdade Estácio de Alagoas e Hospital  
Metropolitano de Alagoas  
Maceió-AL  
<http://lattes.cnpq.br/6307018747980426>

### **Mabel Alencar do Nascimento Rocha**

Universidade Estadual de Alagoas  
Arapiraca – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/0651700365625556>

### **Saskya Araújo Fonseca**

Centro Universitário Cesmac  
Maceió-Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/7793186262013957>

### **Thiago José Matos Rocha**

Centro Universitário Cesmac  
Maceió-Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/9228726128290600>

### **Jesse Marques da Silva Junior Pavão**

Centro Universitário Cesmac  
Maceió-Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/2811263859126204>

### **Aldenor Feitosa dos Santos**

Centro Universitário Cesmac  
Maceió – Alagoas  
Universidade Estadual de Alagoas  
Arapiraca – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/4486728733567129>

**RESUMO:** A inclusão escolar é a forma básica que o estado tem de ofertar nas escolas públicas, para que tenham condições de exercerem sua cidadania. As famílias e a sociedade, por sua vez, têm de contribuir para garantia dos direitos dos deficientes, tanto em âmbito escolar, quanto social. Este trabalho objetiva refletir a educação inclusiva e seu histórico de avanços e dificuldades, bem como, discutir sua atual situação no Estado de Alagoas. A metodologia desta obra consiste

em uma análise de literatura em livros, documentos governamentais e dados obtidos em uma busca em site renomados da *Internet*, tais como o Google acadêmico, Periódico CAPES, Revista Química Nova na Escola e Scielo. Foi constatado que a educação inclusiva de deficientes é um assunto que tem sido muito abordado no estado de Alagoas, mas que ainda precisa de mais conquistas e mudanças concretas. Se faz necessário refletir a legislação nacional e o currículo escolar, tendo em vista que a educação básica ofertada ainda negligência aspectos estruturais, culturais e metodológicos, cruciais para a inclusão de deficientes na escola e na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Declaração de Salamanca, Educação inclusiva, História da inclusão de deficientes, Inclusão de deficientes.

## INCLUSION OF DISABLED PEOPLE IN THE STATE OF ALAGOAS: DIFFICULTIES AND ADVANCES

**ABSTRACT:** The school inclusion of disabled people is the way which the state has to offer in public schools and make these people to be able to exercise their citizenship. Families and society must contribute to guarantee the rights of these people, both at school and social levels. This work aims to consider the inclusive education and its progress/difficulties, as well to discuss its current situation in Alagoas. The methodology was carried out using books, government documents and scientific databases as Google Scholar, CAPES Periodicals, Química Nova na Escola magazine and Scielo. It was possible to observe that the inclusive education has been much discussed in Alagoas, but still needs more achievements and changes. It is necessary to analyze the national legislation and the school curriculum, considering that the basic education still neglects the structural, cultural and methodological aspects, which is very important for the inclusion of disabled people in school and in society.

**KEYWORDS:** Salamanca Declaration, Inclusive Education, History of Inclusion for the Disabled, Inclusion of the Disabled.

### 1 | INTRODUÇÃO

A palavra inclusão foi algo bastante discutido em relação ao seu emprego, tendo em vista que algumas pessoas podem interpretar ou atribuir inúmeros significados, podendo remeter a concepção de exclusão, reforçando a ideia de preconceito e segregacionismo (SANTOS et al., 2019).

O tema inclusão, continuamente encontra-se em discussões, onde as políticas educacionais apresentam como âmbito principal para as práticas inclusivas, as escolas, prevendo um espaço acolhedor e de igualdade para todos, com ambientes sociais integrados a centros de atendimentos para deficientes, ônibus acessíveis, salas multifuncionais, além de cursos preparatórios para professores, afim de encontrarem-se aptos as circunstâncias em sala de aula (HERCULANO et al., 2018).

Para que o âmbito escolar tenha todas essas modificações para atender a

política inclusiva, torna-se necessário que órgãos governamentais ofereça suporte, destinado a verbas que atenda a demanda estrutural e de formação, conferindo assistencialismo, e um segundo fator que é essencial, é a contribuição de toda a gestão escolar juntamente com a sociedade, percebendo-se assim, que somente com a ação conjunta de todas é possível que a inclusão obtenha de fato êxito, onde terá início na escola e refletirá na sociedade (SOARES e MENDES, 2015).

A sociedade, não como toda, mas uma grande parcela impõe barreiras ao que se refere educação inclusiva, que de fato, é uma resistência para a ocorrência da verdadeira inclusão, além de submeter um cenário preconceituoso e de negação (SILVA, 2020).

Desse modo, verifica-se que o direito de estudar é para todos, o que não reflete na matrícula ou presença física do educando, mas sim, ofertar o pleno direito de um aprendizado completo e com a mesma qualidade. Apesar de não ser uma tarefa fácil, não é impossível (FALCÃO et al., 2020).

O trabalho tem por objetivo refletir a educação inclusiva e seu histórico de avanços e dificuldades, bem como, discutir sua atual situação no Estado de Alagoas.

## **1.1 A educação inclusiva no Brasil**

No Brasil, o primeiro marco da educação especial ocorreu no período imperial. Em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império, Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891 a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC (SOUZA, A.G.L, 2015).

Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Na qual a criação desta escola deve-se a Ernesto Hüet que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje hospital Juliano Moreira) (LIEBL, 2020).

De acordo com Bueno (1993) e Mendes (2001), a Educação Especial no Brasil, teve como marco histórico o surgimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, ambas implantadas na cidade do Rio de Janeiro. Entretanto o Estado brasileiro nunca implantou uma política educacional que se comprometesse com a democratização da educação. A indagação educacional a todo momento foi desprezada e colocada em segundo plano, devido a isto o Brasil é o último colocado quando se fala da evolução de gastos com educação. O descomprometimento histórico do Brasil sempre se deve ao processo político, onde é colocado a favor dos interesses de uma determinada classe dominante.

Devido aos problemas e aos conflitos políticos e econômicos, os institutos passaram por um processo de deterioração. Segundo Mendes (2006), no século XVI, o histórico da educação começa a ser traçado, pedagogos e médicos daquele tempo acreditavam na possibilidade de educar os indivíduos considerados ineducáveis. No entanto vale ressaltar que naquela época, o cuidado era apenas assistencialista e institucional, através de asilos e manicômios.

De acordo com Bueno (1993), o tratamento de doentes mentais em hospitais psiquiátricos, deu-se início no período imperial. Naquela época os surdos e cegos eram isolados do convívio social por meio dos institutos, fato bastante relevante era que os mesmos não precisariam ser isolados. Neste mesmo período iniciou-se os tratamentos psiquiátricos no Hospital da Bahia. Após certo período em meados de 1903 o Hospital D. Pedro II (Bahia), ganhou um novo pavilhão Bourneville que por sua vez seria implantado para tratar os doentes mentais.

Mendes (2001), afirma e demonstra por meio de seus estudos que o descaso com a educação especial era algo que predominava, porém em 1891 o federalismo é instaurado e com ele suas responsabilidades políticas educacionais também aumentam; por meio desse fato originou-se a inspeção médica escolar que possuía o interesse de educar os deficientes começando através dos serviços de higiene mental e saúde pública.

Com base nas observações de Mendes (1995), a omissão que pode ser notada em outros países até o século XVII, no Brasil, foi estendida até o início da década de 1950, nesse período nota-se que a construção teórica no que se refere a deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos.

No Brasil a Educação Especial tem como referência fundamental a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, logo após surgiu mais um instituto criado em 1854, o Instituto dos Surdos-Mudos, logo depois passando a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos fundados na cidade do Rio de Janeiro, teve iniciativa do governo Imperial. A criação desses institutos veio para retratar uma grande conquista.

Segundo estudiosos, não dá para identificar com exatidão o momento que seu deu origem a educação inclusiva, o que se sabe é que países desenvolvidos como Estados Unidos, Canadá, Espanha e Itália eram precursores na implantação de escolas inclusivas. Mrech (1998), discorre que surgiu nos Estados Unidos em 1975 o movimento da Educação Inclusiva, a partir da criação da Lei Pública n. 94.142.

No Brasil não há tanto investimento na educação especial, este é um dos empecilhos que reprime o progresso da educação especial. Segundo Ragonesi 1997, a República Federativa Do Brasil, é prestigiado como o pior do mundo no que se refere a educação. De acordo com estudos feitos o Brasil possui números alarmantes

de discentes com baixa performance, muitos não detêm capacidades elementares para compreender o que leem.

Bueno (1993) e Mendes (2001), expõem através de seus estudos a criação de Institutos que foram de fundamental importância para valorização e inclusão dos deficientes, no Rio De Janeiro foram criados dois institutos o primeiro foi o Imperial Instituto Dos Meninos Cegos e logo após o Instituto dos Surdos-Mudos. No entanto com o passar do tempo estes institutos foram sofrendo deterioração, devido a múltiplos conflitos de cunho político, social, moral e econômico.

Grandes conquistas foram alcançadas após a criação dos institutos, tendo como marco fundamental o atendimento dos indivíduos deficientes. Assim sendo, a Educação Especial se destacou por condutas isoladas, onde o suporte se referiu mais as deficiências óticas, auditivas, e em menor escala as anomalias físicas. Já em relação a deficiência intelectual houve um mutismo quase absoluto. No Brasil, segundo Jannuzi (1992), a Educação Especial era dividida em duas: médico-pedagógica, onde tinha como principais características a preocupação higienizadora; e, eugênica da comunidade, estimulando a constituição de escolas em hospitais, e a psicopedagógica que buscava uma ponderação mais precisa para a anomalia, onde era defendido a educação das pessoas que eram consideradas “anormais”.

Logo, é notório que essas iniciativas contribuem não só para a segregação dos deficientes em geral, mas também enaltece a relevância da educação para com os indivíduos considerados anormais.

Segundo Mendes (1995), a escola primária começou a ser introduzida entre os anos de 1920 e 1930, devido ao grande número do analfabetismo, período este que houve uma alarmante expansão do ensino primário, conhecido pelo encolhimento do tempo de estudo e diversidade dos turnos. A proporção que se expandia o ensino primário era necessária reformas na educação, surgindo assim o movimento educacional da Escola-Nova, trazia consigo sugestões de criar novas instituições escolares que diferem daquelas tradicionais e que não se adequava as transformações sociais.

Em âmbito federal, a luta por direitos só foi conseguida mediante ao governo brasileiro, por causa de deficientes e representantes que reivindicaram e buscaram pelas melhorias necessárias, fato este que se deu através de diversas “solicitações” aos representantes públicos. Após todas conquistas, que deveras suprem as necessidades básicas do funcionamento burocrático das leis e adaptações cabíveis, ainda se faz necessário uma incessante luta para que estas leis entrem realmente em rigor e não continuem somente no papel, pois, em diversos casos estas são negligenciadas por gestores públicos que se calam à valência de práticas inclusivas em todos âmbitos da sociedade (BRASIL, 2007b; EVARISTO; FRANCISCO, 2013).

## 1.2 A importância da Declaração de Salamanca

Em junho de 1994, ocorreu a Conferência Mundial para tratar das necessidades Educativas Especiais que ocorreu na cidade de Salamanca – Espanha –, para aprovarem um decreto orientador de políticas e de ações voltadas para a inclusão educacional e social. Este documento culmina em seu conteúdo, principalmente Práticas, Princípios e Políticas para as necessidades educacionais especiais, acompanhado também de uma linha de ação (ALVIM e NOVAES, 2019)

Para o prefácio do livro *A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática*, Ferreira, relata que:

Incluir é uma ação complexa que exige a participação de profissionais de diversas áreas com o objetivo de estabelecer processos de ensino e leituras capazes de direcionar ações pedagógicas que possam atender a todos os alunos de forma equânime” (EVARISTO; FRANCISCO, 2013, p. 5).

No Decreto de Salamanca, podemos perceber que é seguida a ideologia de responsabilidade para melhorias, em que também é apontado a necessidade de inclusão de crianças e jovens de qualquer sexo e idade, independentemente de deficientes ou não; sendo apelado a todos os governos para o aceite e criação de várias políticas cabíveis. Este documento também inclui que caberá à UNESCO, cuidar para que as necessidades especiais sejam levadas como temáticas de debates em fóruns mundiais, obter apoio para a formação de professores, estimular a comunidade acadêmica para fortalecer a pesquisa desta Declaração e para geração de fundo de incentivo de programas de apoio a educação inclusiva e ensino especializado (EVARISTO; FRANCISCO, 2013).

A linha de ação da Declaração de Salamanca, visa que todas pessoas portadoras de deficiências devem ser tratadas com igualdade, ao mesmo tempo que nenhuma escolar deve negar acolhida de discente que possuam alguma deficiência. As escolas devem possibilitar o ensino inclusivo junto as turmas normais e especializado quando necessário for; apontando também diversos fatores para a inovação nos serviços e itinerantes ao que diz respeito a educação inclusiva (ALVIN e NOVAES, 2019).

Evaristo e Francisco (2013), trouxeram uma enorme pesquisa relacionada a importância do Decreto de Salamanca, onde buscaram por docentes deficientes e representantes de universidades federais, instituições para preservação do direito de deficientes e incluídos pela própria lei de inclusão pedagógica, onde relatam um pouco de suas experiências acumuladas ao tempo. Abaixo é mostrado alguns relatos coletados pelo trabalho destes autores:

A Declaração de Salamanca vem como um documento afirmando para

que todas as pessoas que estão à margem da sociedade possam ser incluídas nessa sociedade. Lá estão inclusos os deficientes, os negros, os índios (...). *Joseane de Lima Martins*.

A empresa precisa abrir suas mentes e receber as pessoas com deficiências. Não é uma preocupação necessária, “ah, vou ter dificuldades, vou ter problemas”. Nós temos que acreditar que as pessoas são desta forma, aceitá-las e recebê-las bem, para que elas trabalhem muito bem. *Antônio Campos de Abreu*.

Ao incluir uma criança com deficiência numa escola regular, você ajuda a quebrar preconceitos, ajuda na socialização dessa criança com deficiência, ajuda na socialização das crianças que não tem deficiência. *Arnaldo Godoy*. (Evaristo; Francisco, 2013, p. 13-63).

Podemos perceber através de vários relatos diferentes que este decreto abriu muitas portas para ajudar e dar apoio internacional sobre as deficiências. A difusão do termo inclusão, se deu de fato através desta reunião em Salamanca, em que também ficou incumbido o dever e o cuidado para que a preocupação e zelo por leis, sejam realmente difundidas no meio legislativo de diversos governos diferentes. Graças a estas conquistas e tantas outras pós-Salamanca, que a educação inclusiva avançou em várias partes do mundo, seja no ensino de química ou de qualquer outra área.

### *1.2.1 A importância da família para o desenvolvimento pedagógico individual e comunitário*

A família tem um papel insubstituível para a inclusão das crianças deficientes, para que quando forem adolescentes ou adultas não tenham problemas de adaptações a inclusão, pois oferece todo um suporte para a formação da personalidade, confiança e segurança para viver com as adversidades do mundo (PINHEIRO, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – BRASIL, 1996), traz grandes avanços para a educação:

Artº 58 – Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

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

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços específicos dos alunos, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas

classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil. (BRASIL, 1996, p. 25).

A escolha da escola perfeita e a idade certa, são algumas das muitas dúvidas referentes ao cuidado com as crianças deficientes. O Ministério da Educação indica que infantis deficientes sejam matriculadas na pré-escola ou em creches, antes da idade regular de sete anos, fazendo com que se adaptem mais facilmente quando maiores. A escola também é uma ótima escolha quando se trata de inclusão, uma criança mais tímida pode se enquadrar melhor em escolas pequenas, mais o ingresso em escolas grandes pode ser um ótimo desafio para que amadureçam de forma mais rápida (BRASIL, 2007b).

O Ministério da Educação (BRASIL, 2007a), aponta que “não se pode aceitar que uma criança com deficiência seja simplesmente colocada no mesmo espaço que as demais, sem que a escola se preocupe em atender suas necessidades educacionais especiais”. Cabe principalmente a família das crianças deficientes, representarem toda esta categoria, fazendo cobranças as entidades responsáveis, reivindicando e apoiando novas mudanças a favor dos mais excluídos. A busca por direitos a saúde, a educação, a moradia, ao trabalho e a cultura, é um direito de todo cidadão brasileiro, independentemente de sua situação de vida (BRASIL, 2007a).

## **2 | METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos deste artigo, se dão em caráter de análise bibliográfica sobre o tema em tela, fazendo uso de livros, artigos buscados no Google acadêmico e Scielo, bem como, normas legislativas, para a reflexão de conteúdos e casos cabíveis ao estudo sobre inclusão de deficientes e práticas pedagógicas.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O ambiente escolar se torna a casa de professores, alunos e demais servidores, que juntos convivem e dividem este mesmo espaço. Da mesma forma que cada moradia possui características próprias de cada um de seus moradores, de acordo com sua personalidade e necessidades, a escola deve proporcionar adequações em seu espaço físico para receber cada um de seus frequentadores, independentemente de quaisquer que sejam suas necessidades físicas, ao mesmo tempo em que estes “moradores” também fazem parte do processo de transformação do lugar aonde convivem.

A escola não deve ser pensada como um ambiente que é frequentado apenas

por alunos e professores, há também uma diversidade de pessoas e funcionários que dividem este mesmo espaço. A comunidade escolar é uma sociedade formada por diferentes pessoas, tais como a merendeira, a secretaria escola, o diretor, pais e responsáveis por alunos, porteiro, o auxiliar de serviços gerais, dentre outros; estes também devem contribuir para que o convívio e o respeito por todos membros desta sociedade escolar, permaneçam e sejam devidamente conservados, bem como, esta comunidade deve ser apta a acolher todos, independentemente de quaisquer deficiências físicas ou mentais.

A atenção de um ambiente escolar inclusivo, volta-se geralmente apenas para a pessoa dos professores e dos gestores, para as melhorias no espaço físico, enquanto esquece-se de que as outras pessoas também exercem um papel primordial para a inclusão dentro do âmbito escolar.

Como resultado pôde-se perceber que há muito conteúdo na literatura que pode vir a funcionar não só como ferramenta de reflexão para a inclusão de deficientes, mas também como proposta pedagógica. Existem diversas leis e decretos disponíveis em todos os âmbitos possíveis – várias delas sendo citadas nesta obra –, visando assegurar que cidadãos tenham seus direitos cumpridos; todavia, é necessário fazer-se uma vasta reflexão voltada a execução destas leis, tendo em vista que em diversos casos a inclusão pedagógica deixa de acontecer por diversos motivos, ora por casos de negligência, ora por parte de representantes do governo, ora por gestores escolares.

Da mesma forma que a UNESCO, se responsabilizou e continua nessa jornada de zelar para que a educação inclusiva seja debatida, investigada, aplicada e renovada, é necessário que a população tome também por lutar a busca de tais direitos, além do que, ainda se precisa que sejam realizadas mais pesquisas científicas para que aconteça a inclusão da melhor forma possível. Referente as inclusões de pessoas com deficiência mental e cognitiva, é preciso que sejam projetadas novas práticas pedagógicas e avanços significantes no meio de ensino-aprendizado, através de pesquisas, análises e publicações de trabalhos científicos.

## **4 | CONCLUSÃO**

Apesar das práticas inclusivas ser debatida e defendida por meio de Declarações Constitucionais estabelecidas, pouco ainda nos dias atuais é visto totalmente em prática, visto que a ausência de investimentos pelos órgãos governamentais dificulta a gestão de atribuir praticas inclusivas nas escolas, sendo apenas parcialmente aplicada.

O ato de matricula ou apenas a presença física do aluno em sala de aula não refere-se em práticas inclusivas, e sim na participação de todos por meio de um

assistencialismo, independentemente de quaisquer deficiência.

Portanto, a falta de investimento estrutural e na formação dos professores são fatores essenciais para que as práticas inclusivas venham ocorrer, e obter o verdadeiro significado de igualdade.

## REFERÊNCIAS

ALVIN, A.S; NOVAES, M.P. **A importância do mediador no processo de inclusão dos deficientes no ensino regular.** 2019. Disponível em:< <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1342.pdf>>. Acessado em 14 de julho de 2020.

BATISTA, P. K. **Interdisciplinaridade.** Portal da educação. Disponível em: < <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/interdisciplinaridade/65024>>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 1993. São Paulo: EDUC.

CALDAS, A. L. **Brasil tem 6 milhões de pessoas com deficiência visual.** 2016. Brasília-DF. Disponível em: < <http://radioagencianacional.ebc.com.br/geral/audio/2016-01/brasil-tem-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-visual>>. Acesso em: 23 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado. 1998a.

CUNHA, R.; LIMA, M.; GOMES, A. **Educação inclusiva: o que pensam os alunos do PIBID sobre a inclusão na escola.** 2014. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20O%20QUE%20PENSAM%20OS%20ALUNOS%20DO%20PIBID%20SOBRE%20A%20INCLUSAO%20NA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

CURITIBA. **Terminologia sobre a pessoa que tem deficiência.** 2013. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.curitiba.pr.gov.br/conteudo/terminologia/116>>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.009>>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298.** Brasília-DF. 1999. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 26 de fev. de 2018.

DOURADO, T. **Baiano tem cabeça virada para trás e diz: ‘não tenho do que me queixar’.** 2014. Disponível em: < <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/09/baiano-tem-cabeca-virada-para-tras-e-diz-nao-tenho-do-que-me-queixar.html>>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. A. **“Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática.** 2013. Rio Branco-AC. João editora. p. 5-64.

FALCÃO, L.R.; CARVALHO, C.E.G; SOUZA, G.A.P; SANTOS, A.L; SOBRINHO, E.S.C; MARQUES, D.D. **Educação especial inclusiva: um olhar sobre a realidade de duas escolas públicas de Rio Branco – Acre.** Rev. Scientia Naturalis, Rio Branco, v. 2, n. 1, p. 14-23, 2020. Disponível em:< file:///C:/Users/DELL/Downloads/3442-Texto%20do%20artigo-9454-1-10-20200507.pdf>. Acesso em 14 de julho de 2020.

FILHO, J. C. **A construção do mundo através dos cinco sentidos.** 2007. Disponível em: < <https://www.revistaplaneta.com.br/a-construcao-do-mundo-atraves-dos-cinco-sentidos/>>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

FONSECA, L. C. S. **Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito: os saberes dos alunos da escola pública.** 2004. Lisboa: Jornal, A Página da Educação, ano XIII, nº 132.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar.** 2014. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências.** Brasília-DF. 2006. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/432201.pdf> >. Acesso em: 22 de fev. de 2018.

JACOMELI, M. R. M. **A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania.** 2010. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 76-90. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf)>. Acesso em: 17 de set. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394.** Brasília-DF. 1996. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 de set. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.048.** Brasília-DF. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. 2000. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm) >. Acesso em: 21 de fev. de 2018.

LIEBL, B. **Os Limites e Potencialidades na Educação Especial na Escola Municipal de Educação Básica Professora Selma Teixeira Graboski.** 2020. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204215/TCC-%20Bianca%20Liebl..pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 14 de julho de 2020.

LIMA, M. R. BATISTA, E. L. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária.** 2015. Sorocaba-SP. Laplage em revista, v. 1, n. 3. Disponível em: < <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/102>>. Acesso em: 26 de fev. de 2018.

LIPPE, E. M. O; CAMARGO, E. P. **O ensino de ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista.** In: NARDI, R. (org.) Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores [online] São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 30 de abr. de 2018.

MARIANO, L. S. **Adaptação de materiais de biologia e química para alunos com deficiência visual.** 2014. Rio Branco-AC. Disponível em: < <https://quimicacessivel.files.wordpress.com/2018/02/tcc-lidiane-mariano.pdf>>. Acesso em: 22 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível!** Brasília-DF. 2009. Disponível em: < [http://www.mp.go.gov.br/porta/web/hp/41/docs/manual\\_escolas\\_-\\_deficientes.pdf.pdf](http://www.mp.go.gov.br/porta/web/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf.pdf)>. Acesso em: 21 de fev. de 2018.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva.** 2007a. Brasília-DF. p. 10-20. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado.** 2007b. Brasília-DF. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf) >. Acesso em: 25 de jan de 2018.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Livros em braille. 2017. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/livros-em-braille>>. Acesso em: 26 de fev de 2018

MRECH, L. M. **O Que é Educação Inclusiva?.** 2001. Disponível em < <http://www.inclusão.com.br/index.htm>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

PINHEIRO, M.A. **A família e a inclusão escolar: fatores que influenciam a responsabilidade da família no processo de inclusão escolar.** 2017. Disponível em: < <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/672/554>>. Acessado em 14 de julho de 2020.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais.** 1997. 48p. Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo.

SANTOS, M.N.G; SANTOS, E.G; DAMASO, E.A.F. **Inclusão social na escola: controversas e desafios.** Rev. Edapeci, v.19. n. 3, p. 109-121, 2019. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7402755>>. Acessado em 14 de julho 2020.

SILVA, O. M. **Epopéia Ignorada- A história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje.** 1987. Disponível em: <<https://casadaptada.com.br/2016/05/epopeia-ignorada-historia-mundial-da-pessoa-com-deficiencia-em-portugues-educacao-inclusiva-em-foco/>>. Acesso em: 12 de out. de 2018

SOARES, M.P; MENDES, G.G. **As principais dificuldades dos professores de educação física na inclusão de alunos com autismo: uma análise da rede municipal de educação de Criciúma/SC.** 2015. Disponível em:< <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4467/1/Maysa%20Pereira%20Soares.pdf>>. Acessado 14 de julho de 2020.

SOUZA, A.G.L. **A trajetória dos direitos educacionais da pessoa portadora de necessidades adaptativas e educacionais desde a antiguidade até os dias atuais.** 2015. Disponível em:< [https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/53472.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/53472.pdf)>. Acessado 14 de julho de 2020.

# CAPÍTULO 3

## LITERATURA EM LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME DOURADOS-MS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Data de aceite: 03/11/2020*

*Data de submissão: 02/08/2020*

### **Naura Rosa Pissini Battaglin Merey**

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/6911879091950964>

### **Cristina Fátima Pires Ávila Santana**

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/6968595820161897>

### **Claudia Marinho Carneiro Noda**

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/2843055773120302>

### **Elis Regina dos Santos Viegas**

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/7114412735990678>

**RESUMO:** o presente trabalho tem a finalidade de apresentar um relato da implantação do Projeto Extracurricular Literatura em Libras na Educação Infantil (PECLLEI) pertencente a Rede Municipal de Ensino Pública (REME) de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Como opção metodológica procedeu-se a partir de um estudo bibliográfico e de campo (relatórios), sendo este último coletado junto à equipe do Núcleo de Educação Infantil (NEI) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Tem-se como foco central a experiência dos atores

sistêmicos, enquanto gestores da Educação Infantil, contribuindo para o esclarecimento sobre a importância do ensino de Libras desde a mais tenra idade, na perspectiva de formar sujeitos críticos e reflexivos diante do cenário educativo, que estabelece no horizonte normativo-legal uma perspectiva inclusiva de atendimento. O relato traz o processo de elaboração do Projeto citado, bem como os procedimentos para sua implantação, os desafios e as perspectivas da/na sua implementação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto Extracurricular. Libras. Educação Infantil. Currículo.

### LITERATURE IN LIBRAS IN CHILD EDUCATION OF REME DOURADOS-MS: AN EXPERIENCE REPORT

**ABSTRACT:** the present work has the purpose of presenting an account of the implementation of the Extracurricular Project Literature in Libras in Child Education (PECLLEI), belonging to the Municipal Public Education Network (REME) in Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). As a methodological option, we proceeded from a bibliographic and field study (reports), the latter being collected from the Child Education Core team (NEI) of the Municipal Secretary of Education (SEMED). The central focus is on the experience of systemic actors, as Early Child Education managers, contributing to the clarification on the importance of teaching Libras from an early age, in the perspective of forming critical and reflective subjects in the educational scenario, that establishes in the normative-legal horizon an inclusive perspective of service. The report presents the process of elaborating

the aforementioned Project, as well as the procedures for its implementation, the challenges and perspectives of/in its implementation.

**KEYWORDS:** Extracurricular Project. Libras. Child Education. Curriculum.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um relato sobre o processo de elaboração, implantação e implementação do Projeto Extracurricular Literatura em Libras na Educação Infantil (PECLLEI), na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). O projeto surgiu, a princípio com a intenção de organizar a carga horária semanal de frequência da criança atendida na etapa de Educação Infantil (pré-escola I e II, faixa etária de 4 e 5 anos), bem como favorecer o ensino de Libras nesta fase de desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece que os municípios poderão “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino” (art. 11, inciso III), no sentido de atender o direito de acesso e frequência da criança à escola e com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996). No sentido, de atender tal prerrogativa o Núcleo de Educação Infantil (NEI), da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Dourados-MS, elaborou o PECLLEI no final de 2018.

No cenário nacional a etapa da Educação infantil, nas últimas décadas, vem sofrendo grandes transformações com a transferência do atendimento das crianças de 0 a 5 anos (creche e pré-escola) da área da Assistência Social para a da Educação. Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Parecer nº 20 e Resolução nº 5 de 2009, documento mandatário, este movimento se intensifica, haja vista que se instituiu a normatização para organização do trabalho pedagógico para esta etapa, cujo objetivo é orientar a formulação de políticas, incluindo a de formação de profissionais para atuar nesta etapa e, também, o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Pode-se considerar, portanto, que este documento é um avanço para a formulação de políticas e práticas da/na Educação Infantil, conforme observado no seu art. 8º.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 98).

Corroborando ainda que para atingir tais objetivos as instituições de Educação

Infantil devem prever em suas propostas pedagógicas, condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos de forma a assegurar:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (grifo nosso);

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afrobrasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2009, p. 98).

Atendendo as peculiaridades desta etapa da Educação Básica e com o objetivo de atender as determinações do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 2014, no que se refere a Meta 4 e sua estratégia 4.7, a qual estabelece a garantia de oferta de educação bilíngue a partir da inserção da Língua Brasileira

de Sinais (Libras), “[...] como primeira língua e; na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2014).

A linguagem, para Vygotsky (2001) tem como principal finalidade a comunicação social, ou seja, a interação entre o indivíduo e mundo ao seu redor, organizar pensamento, planejar ações e apresentar intencionalidades. Permite, pois, a interação com o outro e com o mundo. Assim sendo, permitir-se aprender uma segunda língua, no caso a Libras, pode-se construir um caminho para o desenvolvimento e aprendizagem integral da criança.

Em estudo sobre a Libras na Educação Infantil, Marques, Barroco e Silva (2013) lembram que não há, a nível de Brasil, a obrigatoriedade do seu ensino para os alunos ouvintes, mesmo que tenha a matrícula de alunos surdos usuários da Libras nas turmas regulares. Por outro lado, destacam o quanto

[...] o ensino da Libras poderia favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes [...] o ensino permitiria à criança surda multiplicar o número de interlocutores, passando a ter acesso a trocas linguísticas efetivas com seus pares, enquanto para as crianças ouvintes um novo mundo pode se descortinar, dando-lhes o acesso a um universo cultural até então desconhecido, além de um trabalho corporal diferenciado do existente nesse ensino. Isso significa que com esse ensino as crianças podem se interessar por uma linguagem que emprega recursos como movimento e expressões corporais e faciais, pois estas crianças se encontram em fase de descoberta do mundo e de como podem nele se situar e sobre ele agir (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 505-506).

Assim, a SEMED de Dourados-MS por meio do NEI e do Núcleo de Recursos Humanos, com o propósito de viabilizar tal processo inclusivo, apontou como perspectiva a implantação do Projeto Extracurricular em tela. Para tanto, foi necessário organizar um processo de seleção simplificado de contratação temporária de professores para atuar na área.

Vale ressaltar que o PECLLEI tem como objetivo principal favorecer a criança pequena com uma segunda Língua, na perspectiva de que a interação e a comunicação com o surdo se tornem natural em quaisquer contextos sociais. Referente a esta questão ressalta-se que as práticas pedagógicas da Educação Infantil, devem considerar, como Eixos norteadores do currículo: as interações e a brincadeira, visando, entre outros, a garantia de experiências que “[...] possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2009, p. 99).

Tal definição localiza o foco na ação mediadora da unidade escolar que oferta

a Educação Infantil, como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse dos pequenos. Percepção que amplia, significativamente, as experiências que podem ser promovidas nesta etapa, considerando-a um espaço privilegiado na promoção de interação das crianças com outras crianças e com adultos, expandindo suas aprendizagens e relações sociais (OLIVEIRA, 2014).

Na mesma linha de concepção segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão consolidada e publicada em 2017, a qual estabelece que, tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017).

## 2 | O PROJETO EM CURSO

O Projeto em pauta surgiu com objetivos definidos à melhoria da organização e funcionamento da Educação Infantil; da oferta de uma segunda Língua no início de escolarização da criança pequena e; como forma de alargar referência e identidade por meio do diálogo e do respeito à diversidade. Acredita-se que, quanto antes a criança for inserida em contextos formativos promotores da inclusão, mais oportunidades de convivência harmoniosa e solidária poderá usufruir.

Em fevereiro de 2019, foi regulamentado Projeto por meio da Resolução nº 017, que normatizou a atribuição de aulas para o Projeto Literatura em Libras, conforme artigos que seguem:

Art. 2º - A Educação Infantil oferecerá, em caráter extracurricular, o Projeto Literatura em Libras, para todos os alunos das turmas de Pré I e Pré II, oferecidas nos Centros de Educação Infantil Municipal e nas Escolas Municipais da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS.

Art. 3º – As aulas do Projeto Literatura em Libras deverão fomentar a inclusão, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras, a fim de promover vivências e experiências entre crianças ouvintes e surdas, nos contextos escolar e extraescolar, dando ênfase ao ensino da libras, por meio da interdisciplinaridade, da garantia dos direitos de aprendizagens e do desenvolvimento integral (DOURADOS, 2019).

Assim, a contratação de professores para suprir as vagas em turmas de pré-escola I e II, foi realizada por meio de processo seletivo simplificado, que ocorreu da seguinte forma:

Art. 4º – As aulas do Projeto Literatura em Libras serão ministradas por profissionais com proficiência em Libras comprovada por meio de:

I- Diploma de Licenciatura Plena em Letras Libras, ou

II- Diploma de Licenciatura Plena e Pós-Graduação em docência em Libras ou em Tradução e Interpretação em libras; ou

III- Diploma de Licenciatura Plena e Certificação de Curso de Libras com, no mínimo, 120 horas; e

IV- Análise de Currículo;

V- Prova didática (DOURADOS, 2019)

Para concorrer a vaga o profissional deve ter formação superior nas áreas de habilitação para o magistério e, ainda, ser proficiente em Libras; passar por seleção diante de banca examinadora formada por professores interpretes de Libras ouvintes e surdos, na qual deveriam apresentar e executar o planejamento de uma aula com foco na literatura infantil.

§ 1º – A prova didática, é de caráter eliminatório e classificatório, destina-se a avaliar o candidato quanto ao domínio da Libras, a adequação da sua abordagem metodológica no ensino desta língua e na prática educativa lúdica para crianças da pré-escola, consistindo de aula a ser ministrada perante Banca Examinadora, constituída por profissionais selecionados pela Secretaria Municipal de Educação (DOURADOS, 2019).

Pode-se considerar que este momento foi significativo e de muita aprendizagem, tanto para os concorrentes às vagas, quanto para a Banca, haja vista que propiciou a troca de experiência, de relatos de vida e vivências da/na cultura surda. Alguns professores ao se apresentarem relataram suas experiências com o surdo (irmãos, amigos, pais e outros) e ressaltaram a importância de a criança surda ter a possibilidade de conviver, desde cedo, em uma sociedade em que a comunicação seja espontânea e promotora de interações.

Os candidatos, atualmente professores do PECLLEI na REME Dourados-MS, também relataram suas experiências e necessidades no campo da comunicação, principalmente no contexto escolar.

Após a verificação de documentação e efetivação da Banca Examinadora, foram contratados professores, com cargas horárias que variaram entre 20 a 30 horas semanais, para atender as turmas de pré-escolar I e II em unidades escolares da REME, 38 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) e 40 escolas.

Nesse processo, elaborou-se um documento orientador a fim de direcionar o trabalho do/a professor/a, haja vista ser um trabalho inédito na REME. Neste sentido, o documento estabeleceu como objetivo principal propiciar uma orientação aos professores, bem como ao coordenador/a pedagógico/a da unidade escolar, responsável no acompanhamento. Ao se tratar de crianças no convívio escolar inicial e no contato com a Língua de Sinais que, para a maioria, é certamente uma situação nova, em que surge situações diferentes e inesperadas, o que exige um trabalho colaborativo e cooperativo.

Sendo assim, o documento primou por informar os professores e professoras sobre os direitos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, os eixos norteadores do trabalho, bem como sobre a modalidade de organização do planejamento por meio de Projetos e Trabalho.

Cabe esclarecer, que a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos tem como intuito partir de uma situação/problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete o grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo. Portanto, é muito mais que um método, é uma postura pedagógica, uma nova mentalidade e uma nova cultura de aprendizagem (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Compete, ainda, ao professor que atua na Educação Infantil: Utilizar diferentes ferramentas para realizar as suas atividades pedagógicas sem obrigatoriedade de alfabetização, tendo como centro do planejamento a criança. Nesse caminho, considera-se que o trabalho do profissional que atua na Educação Infantil, neste caso, de Libras, deve buscar garantir os direitos de aprendizagem, usar de criatividade e das ferramentas pedagógicas, entre elas: oficinas de materiais, memorização das palavras (letramento), uso das tecnologias, vídeos, imagens, figuras, histórias interpretadas, exploração de ambientes internos e externos, troca de experiências com outras crianças da mesma e outras faixas etárias, adultos, possibilitando assim maior fluidez no aprendizado.

Formulou-se, ainda, um quadro de sugestões curriculares, indicando obras da literatura Infantil, direitos de aprendizagem, situações/contextos de interações, comunicação, experiências, vivências, sinalizações e recursos. Propôs-se, no entanto, ampliar e/ou revisar o documento conforme a necessidade, com a colaboração de professores/as e coordenadores/as das unidades escolares e outros parceiros, mediante processos de formação continuada.

### **3 I A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS**

Apoiando-se na concepção de Garcia (1992), Nóvoa (1992), Candau (1996), Marques (2000), Porto (2004), Santana (2011) e Viegas (2014) destaca a formação

continuada como processo de reflexão e socialização da prática educativa, como mecanismo de emancipação do sujeito, sendo a escola como lócus privilegiado dessa formação. Para os autores, uma formação se efetiva quando se coloca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, além de possibilitar situações de tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente. Trata-se, pois, de um processo de desenvolvimento profissional no sentido de continuidade, transformação e interconexão entre a formação inicial e a continuada de forma a superar os limites didáticos e as práticas individualistas.

Diante dessas diversas atribuições e em campos de conhecimento específicos reitera-se a necessidade de uma formação continuada que englobe teoria e prática e apropriações conceituais por parte do professor. Nessa perspectiva, deve-se preceder de um processo de acompanhamento do saber/reflexão em situação, por intermédio do coletivo de professores e formadores com o propósito de promover um ciclo de construção de novos saberes a partir das ações cotidianas do trabalho escolar.

Considerando a necessidade de estimular a construção de metodologias didático-pedagógicas inovadoras a serem desenvolvidas nas diferentes situações de aprendizagem da criança no contexto do Projeto “Literatura em Libras na Educação Infantil”, dentro de uma visão global e interdisciplinar dos aspectos que permeiam a educação integral da criança, desenvolveu-se um trabalho de parceria com instituições de formação superior: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Nos encontros formativos buscou-se apresentar a legislação pertinente a etapa da Educação Infantil, além das reflexões sobre os materiais, recursos e estratégias metodológicas que atendam às necessidades da criança e do trabalho docente no ensino de Libras, com vistas uma ação educativa de qualidade.

Compreende-se, conforme Pérez Gómez (2000), uma educação de qualidade para todos é aquela que está vinculada ao projeto de humanização dos sujeitos, cuja concretização se dá mediante a atenção e ao respeito à diversidade de cada aluno, como também de cada professor, e de cada contexto no qual cada escola está inserida, ajudando-os a atenuar os efeitos das desigualdades socio-educacionais, bem como a pensar criticamente e agir de forma democrática.

O papel do formador foi o de interventor/mediador de modo a atender às demandas diagnosticadas pelos/as professores/as, como: atendimentos específicos, planejamento, avaliação, metodologia, dificuldades de interação, sensibilização por parte da comunidade escolar, entre outras.

Vale destacar que, anteriormente, realizou-se uma reunião com os/as professores/as e os/as coordenadores/as das escolas e CEIMs que ofertam Literatura em Libras, a fim de apresentar e discutir o projeto de formação continuada,

bem como levantar dados e sugestões para sua implementação, considerando que cada necessidade é única e deve ser considerada/analísada com muita atenção.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se desenvolver o Projeto Extracurricular para alterar as práticas educacionais e garantir a igualdade de acesso das crianças, público alvo da educação infantil, bem como a garantia de participação plena da pessoa com surdez.

Diante disso, a quebra de paradigmas excludentes e categorizantes se faz imprescindível, possibilitando a inclusão em seu sentido amplo, com impacto tanto para surdos como para ouvintes. Reconhecer isso implica aceitar a concepção de que o ser humano não nasce pronto, mas se constrói por meio da interação com o outro.

O Projeto Extracurricular Literatura em Libras tem a intenção de alcançar o máximo de pessoas, iniciando pelas crianças da pré-escola da REME, sendo estas multiplicadoras no contexto familiar e social. Por esta perspectiva, o NEI/SEMED e Universidades parceiras intensificam o processo de formação dos professores envolvidos, com a função de promover e fomentar um exercício contínuo de análise sobre os limites e possibilidades da prática pedagógica, bem como os avanços dos aspectos teóricos e políticos referentes ao ensino de Libras no contexto escolar, especialmente, na Educação Infantil.

Tal proposta traz novos desafios e desdobramentos suscitando intenso debate frente à dinâmica do campo educacional e dos novos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem e do direito a aprendizagem das crianças.

O presente relato, portanto, teve como propósito apresentar inicialmente os caminhos, a importância e os desafios da/na implantação e implementação do Projeto Literatura em Libras na REME de Dourados-MS e sinalizar encaminhamentos que venham a contribuir para os elaboradores de políticas públicas e para novos estudos no campo do ensino de Libras na primeira infância.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 23 de dez 1996. Brasília, DF, 20 dez.1996.

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra.
- CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- DOURADOS. Resolução nº 17, de 07 de fevereiro de 2019. Normatiza as aulas do projeto Literatura em Libras. **Diário Oficial de Dourados**, Dourados, MS, 07 fev. 2019.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (coord.) et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- MARQUES, H. de C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. dos S. A. da. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Rev. bras. educ. espec.** [online] v.19, n.4, p.503-517, 2013.
- NOVÓA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Z. R. de et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Biruta, 2014.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- SANTANA, C. F. P. Á. **A política de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho** – Prova Brasil. 2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.
- VIEGAS, E. R. dos S. **Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados-MS**. 2014. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em out. de 2019.

# CAPÍTULO 4

## TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): A INTEGRAÇÃO E A INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 03/11/2020*

*Data de submissão: 08/10/2020*

### **Eliza Terezinha Rupolo Woos**

Universidad San Lorenzo – Unisal  
Foz do Iguaçu – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/8492037693582721>

### **Celso Antonio Conte**

Universidad San Lorenzo – Unisal  
Foz do Iguaçu – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/7201476551067582>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar e comparar para melhor entender as diferenças e semelhanças relacionadas aos conceitos de integração e inclusão de pessoas com necessidades especiais nos sistemas de ensino e na sociedade como um todo. Através da pesquisa bibliográfica busca-se saber o grau de importância da participação da família do membro afetado num trabalho em conjunto às escolas e professores na busca das melhores soluções aos problemas existentes. Os direitos à educação e à inclusão são garantidos pela legislação brasileira e determina que todas as crianças devam ter acesso à escola comum, observando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do aluno exigem outras formas de acolhimento, mas abrangendo os portadores de transtornos do espectro do autismo (TEA). Ainda que um conjunto considerável de pesquisas indiquem os benefícios provenientes decorrentes da inclusão desses indivíduos, esta temática ainda desperta

preocupação e insegurança principalmente quanto à capacidade das escolas e o preparo do corpo docente para oferecer resposta adequada às exigências de crianças com TEA. A metodologia da pesquisa configurou-se como pesquisa qualitativa, centrada na revisão bibliográfica sobre estudos de caso e relatos de experiência sobre o autismo e formas de inclusão de alunos com essa deficiência. Assim analisando como é desenvolvido e abordado o tema e demonstrando soluções possíveis para a inclusão de alunos com autismo em escola regulares como previsto no Projeto de Lei nº 8035/2010, aprovado em 28 de maio de 2014, que tem como texto-base Plano Nacional de Educação e disposto na Lei Berenice Piana n. 12.764/ 2012.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão Escolar; Integração; Autismo Infantil.

### **AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): INTEGRATION AND INCLUSION IN LEARNING**

**ABSTRACT:** This article aims to analyze and compare to better understand the differences and similarities related to the concepts of integration and inclusion of people with special needs in education systems and in society as a whole. Through bibliographic research, we seek to know the degree of importance of the participation of the affected member's family in working together with schools and teachers in the search for the best solutions to existing problems. The rights to education and inclusion are guaranteed by the Brazilian legislation and determines that all

children must have access to the common school, observing the cases of exceptionality in which the student's needs require other forms of reception, but covering those with spectrum disorders of autism (ASD). Although a considerable set of researches indicate the benefits arising from the inclusion of these individuals, this issue still raises concern and insecurity, especially regarding the capacity of schools and the preparation of the teaching staff to offer an adequate response to the demands of children with ASD. The research methodology was configured as a qualitative research, centered on the bibliographic review on case studies and experience reports on autism and ways of including students with this disability. Thus, analyzing how the theme is developed and approached and demonstrating possible solutions for the inclusion of students with autism in regular schools as foreseen in the Law Project nº 8035/2010, approved on May 28, 2014, whose base text is the National Plan Education and provided for in the Berenice Piana Law n. 12,764 / 2012.

**KEYWORDS:** School Inclusion; Integration; Child Autism.

## 1 | INTRODUÇÃO

A problemática da educação da pessoa com deficiência já vem se estendendo ao longo dos anos e está relacionada diretamente com a exclusão e abandono, desse modo as crianças que estão matriculadas nas escolas, que apresentem alguma necessidade especial, para que esteja incluída realmente na comunidade escolar precisa de um atendimento educacional especializado que o ajude no processo de aprendizagem.

Diante disso, este artigo foi desenvolvido a partir de pesquisas sobre o esclarecimento do papel do atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas de ensino regular, assim cabe a realização de uma análise de como as leis que amparam as crianças que necessitam desse acompanhamento, em seguida a quem realmente deve favorecer este atendimento, bem como a sua função: apoiar, complementar e suplementar.

Procura-se abordar a temática da inclusão escolar com foco para a inclusão de alunos portadores de Transtorno do Espectro do autismo (TEA) tendo em vista a necessidade hoje de uma adequação no projeto pedagógico das unidades escolares visando o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, e a incorporação dos recursos indispensáveis para auxiliar nesta formação. Sendo ainda tímidas as iniciativas de inclusão de pessoas com TEA nas escolas brasileiras cabem fazer alguns apontamentos, reflexões e análises a respeito da presença desses educandos, em escolas regulares, e a popularização do paradigma da inclusão.

A compreensão de que a criança autista necessita de diagnóstico adequado para obter ajuda que possa permitir que ela adquira conhecimentos mínimos que lhes permita viver e conviver em comunidade. No entanto, o autismo para muitos

profissionais da educação ainda é uma incógnita a ser decifrada para permitir que a aprendizagem dos alunos autistas seja alcançada.

Entretanto, observa-se que o desconhecimento sobre a síndrome e a carência de estratégias pedagógicas específicas pode acarretar poucos efeitos na aprendizagem desta população. O autismo é um distúrbio de espectro que não é detectado facilmente, no entanto é necessário que tal como em casos de pessoas com deficiência, a criança autista seja diagnosticada e tratada, pois ela necessita de atendimento especializado, este tipo de distúrbio necessita tanto de tratamentos terapêuticos quanto de realizar estímulos motores que lhes permita lidar com a sua deficiência e possa impulsionar o desenvolvimento de suas potencialidades. Neste aspecto a educação especial possui uma importância fundamental de contribuir no atendimento e desenvolvimento destas crianças.

É notória a essencialidade de se desenvolver recursos pautados em conhecimentos específicos que possam assistir os alunos autistas em suas necessidades comportamentais, emocionais ou sociais, para que se possam obter meios de integrar as pessoas no ambiente escolar.

O conhecimento dos diferentes aspectos da inclusão entre os educadores permite que estes adquiram conhecimentos necessários para promover a inserção social de alunos que apresentam déficits de aprendizagem e distúrbios intelectuais sérios como é o caso do autismo.

Assim, o objetivo do estudo é analisar a inclusão e a integração de alunos com Distúrbios Autísticos do contato afetivo e outros problemas que venham dificultar a aprendizagem.

## **2 | DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Integração e inclusão**

O entendimento e o comprometimento da sociedade vem evoluindo significativamente o tratamento e o olhar voltado para as pessoas com necessidades especiais. O estudo e uma melhor compreensão deste tema estão sendo de fundamental importância para a convivência harmônica e a valorização daqueles que têm seu desenvolvimento comprometido. Uma boa preparação das escolas e professores e a participação da família também são indispensáveis na busca de soluções para a problemática da exclusão de portadores de necessidades especiais.

A reflexão a respeito da integração e inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes educacionais e sociais é um fator primordial e deve ser realizado por toda a sociedade, pois não é mais possível ocultar nos lares os portadores de deficiência afastando-os de outros sujeitos.

Atualmente, a sociedade convive com transformações que visam à

integração e a inclusão de pessoas com deficiência através da valorização física, intelectual e emocional como meio de privilegiar o diferencial humano de cada indivíduo. É importante compreender que as pessoas possuem capacidades individuais que necessitam ser desenvolvidas por meio de um processo educativo. Neste aspecto é importante considerar que a formação e a preparação dos educadores contribuem para o desenvolvimento de ideias e encaminhamentos diferenciados que se apresentam como solução nas questões, tanto teóricas quanto metodológicas voltadas para a integração e a inclusão. No entanto, o educador não pode incumbir-se sozinho deste processo, é importante que a escola, a família e a sociedade se incumbam de desenvolver políticas educacionais que permitam realizar projetos de incentivo a estas ações (PEREIRA, 2014, p.3).

Segundo Mitter (2003), considera-se que o desenvolvimento de parcerias entre diferentes segmentos da sociedade é fundamental para se realizar projetos com objetivos que privilegiem aspectos práticos e metodológicos de qualidade para a integração e a inclusão de pessoas deficientes proporcionando a evolução do potencial individual, respeitando o tempo e as diferenças para promover a acessibilidade e os meios necessários ao desenvolvimento da autonomia, considerando que sejam garantidos os direitos das pessoas deficientes, pois a integração é um processo contínuo e inacabado.

Todo indivíduo tem direito à escola, sendo dever da família e do estado prover para que todos tenham acesso ao conhecimento, assim a família precisa encaminhar o aprendiz, mesmo que seja portador de necessidades especiais. Cabe ao professor estar atento às especificidades de aprendizagem de cada indivíduo, pois há uma variedade de comportamentos diferenciados, o que exige encaminhamentos diferenciados, individuais e que permitam a possibilidade de aprender a cada um dos educandos participantes do processo. Assim o aprendiz pode superar dúvidas, incertezas, satisfazer curiosidades, levando-os a aprender a seu modo e ao seu tempo.

Para Defendi (2008), a parceria entre a família e a escola contribui para o êxito na execução dos projetos educacionais, para alcançar os objetivos estabelecidos, pois a presença da família alimenta o processo com informações, demonstrando envolvimento, comprometimento e empenho em relação à inclusão de seu membro especial, pois este necessita dessas ações para desenvolver-se emocional e intelectualmente, nos aspectos cognitivos e físicos de forma a se tornar autônomo e agente ativo na sociedade. Neste aspecto, torna-se fundamental esclarecer a família de que a educação especial é uma modalidade que visa atuar sobre as deficiências de forma a oportunizar a potencialização das capacidades que o aluno possui e com isso evita a exclusão do aprendiz no processo de aprendizagem, o que proporciona a cidadania plena de cada um na família, na sociedade e na escola. O

desenvolvimento destes projetos de apoio são ofertados em horário de contra turno, com atendimento realizado por profissionais especializados.

Segundo Mantoan (1997), a deficiência não se apresenta incapacitante, também não gera impossibilidade de aprender, especialmente se há uma relação entre a família, a escola e a comunidade que tenha como objetivo preparar a pessoa deficiente para conviver em uma sociedade justa e igualitária que possa garantir o respeito aos direitos de cada um. Neste aspecto, o olhar humanizado do educador, a organização do trabalho escolar em atividades coordenadas que permitam realizar ações conjuntas que ampliem as possibilidades de alcançar objetivos comuns respeitando as individualidades.

Dessa forma, explica a relevância da necessidade de se romper a clássica separação entre os que pensam e os que fazem, pois assim podem ocorrer avanços na capacitação dos professores de modo que possam pensar, buscar e distinguir as informações e a tomada de decisão na aplicação das políticas educativas. Entretanto, a educação especial vem se ampliando e evidenciando a necessidade de se cumprir as leis, assim é mister realizar a formação e qualificação dos educadores de forma permanente a fim de aplicar na prática os conhecimentos construídos a respeito desta modalidade educacional. É importante compreender e valorizar a atuação do professor, pois dele é a missão de conhecer as diferenças educativas de cada aluno especial para adequar o currículo às possibilidades de aprendizagem de forma a tornar o processo verdadeiramente inclusivo e integrador.

Os métodos desenvolvidos na aprendizagem especial precisam promover a acessibilidade ao conhecimento por meio de recursos, suportes adequados às necessidades individuais dos alunos, sem deixar de suplementar e complementar com atividades diferenciadas e inclusivas. Assim a adaptação dos currículos devem propor alternativas que busquem o sucesso no desenvolvimento integrador e inclusivo de cada aluno.

Nas últimas décadas muito se tem estudado a respeito da educação especial considerando duas vertentes baseadas na integração e inclusão, porém há uma distinção nestas definições. Enquanto a inclusão se apresenta como uma definição ampla que indica a inserção total e incondicional, a integração promove a inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, tendo como pressuposto que a dificuldade está na pessoa portadora de deficiência, e que estas podem ser incorporadas no ensino regular sempre que suas características permitirem.

Em 2012, entrou em vigor a Lei Berenice Piana 12.764/ 2012 que em seu art. 4º§2º da citada lei determina que em caso da criança com autismo ter necessidades de acompanhamento para a aprendizagem, cabe ao poder público determinar um professor especialista para acompanhá-lo em suas atividades escolares.

§ 2o Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3o da Lei no 12.764, de 2012 (BRASIL, 2012).

É necessário compreender que a educação é direito universal de todas as pessoas independente de ser portador de necessidade e escolarização especial ou não.

## 2.2 Aprender a viver juntos

A Conferência Mundial de Educação, em 2001, foi dedicada aos conteúdos e métodos de educação necessários para a promoção da vida em comunidade, por considerar que viver juntos exige sensibilidade à natureza do desafio comum, o que é fundamental na vida de todas as pessoas, portanto é importante desenvolver a capacidade de definir as aptidões necessárias para viver juntos, adotando valores e métodos para nortear tais aptidões. Outro fator fundamental é relacionar a demanda das instituições de ensino com o conjunto de práticas e valores sociais, assim pode-se relacionar as instituições educacionais com os novos sistemas de comunicação e informação, que em tese, são os responsáveis pela elaboração dos conteúdos e métodos da educação para a vida social. Sendo assim, compreende-se que “*aprender a viver juntos*” é uma maneira de compreender a solução de conflitos e o respeito às diferenças (UNESCO, 2002).

O ser humano é social por excelência e não consegue sobreviver sozinho, sem a ajuda e o cuidado de outro ser de sua espécie. Desde o nascimento, existem cuidados específicos que podem garantir a sobrevivência, tais como a higiene, a alimentação e a saúde. O direito à vida tornou-se um direito universal e tem como premissa a responsabilidade dos genitores sobre a vida das crianças.

O ser humano está em constante transformação com relação a sociedade, a cultura, a natureza e até mesmo nós próprios, expondo nossos pontos de vista (opinião) contribuindo, modelando, adaptando as políticas educacionais. Ao buscar viver com dignidade, divide-se o mundo entre pobres e menos pobres ou com algum poder aquisitivo maior. A pobreza gera incerteza a cada dia sobre se será possível suprir as necessidades básicas da família (alimentação, vestuário, saúde, educação, etc), assim a pobreza não abre expectativa dos direitos humanos, gera a desigualdade entre poder ou não poder, fala-se muito de condição, porém, na realidade é a sociedade que influencia a educação (MELERO, 2002).

Atua-se em um campo político, e as políticas visionárias decidem as questões sociais, econômicas e culturais para os povos sem esperança e que almejam um

futuro digno e, apenas os que vivem em paz sobreviverão no século XXI (igualdade, direitos humanos contra violência) (UNESCO, 2002)

As decisões mais complexas e menos transparentes apresentam consequências irreversíveis, pois desconsideram de maneira cruel as pessoas que não tem moradia, saúde, educação, alimentação, segurança, enfim levar uma vida digna como todos. Os sindicatos, igrejas, partidos políticos, associações, já não influenciam a busca da igualdade. Desenvolvem-se novos modelos de organização não governamentais nacionais e internacionais que influenciam o mundo político. A geração política usa os meios de comunicação abordando exageros e/ou omitindo fatos (CARVALHO, 2004).

A sociedade vive em média oitenta anos, em que cada ser humano vivencia inicialmente, o crescimento e a educação, um segundo ciclo em que trabalha e produz e, por fim, a aposentadoria. No entanto, o conceito de conviver é chegar a viver juntos entre pessoas distintas de seu convívio social, sem os riscos da violência e com a expectativa de aproveitar de maneira fértil as diferenças. Entretanto, o desafio da convivência é considerado como um desafio de tolerância, que exige que sejam respeitados aspectos como a diversidade e esta encontra sua manifestação mais clara na ausência de violência.

Os avanços científicos promovem o desenvolvimento na prevenção de doenças e controle do envelhecimento, o que conduz as classes privilegiadas a alcançar os cem anos. Há vários sistemas em apoio social aos aposentados, deficientes e aos jovens, candidatos ao primeiro emprego, de forma voluntária mantidas por cooperação e solidariedade. Assim, será necessária uma reorganização nas estruturas na vida pós-moderna, pois um terço da população tem mais de sessenta anos de idade, ampliando o número de aposentados, o que onera o sistema previdenciário.

Neste aspecto, o conhecimento sempre foi valorizado no sentido de aperfeiçoar e investir para o campo de trabalho, produção ou serviços. A sociedade organiza o desenvolvimento do conhecimento em dois grupos: a elite (dominadores) e os marginalizados. O conhecimento está vinculado à tecnologia, solucionando problemas e a tomada de decisões. As novas formas de conhecimento agilizam a apropriação e a prática das informações adquiridas (MENEZES, 2005).

A sociedade é complexa, sendo que a tecnologia e o conhecimento crescem com riscos ao meio ambiente, e em contrapartida, cada indivíduo busca soluções para os problemas apresentados, uma vida digna requer educação cidadã, o que se torna objeto de estudo internacional de novos currículos e formação de professores.

Em uma pesquisa realizada pela Associação Internacional para Avaliação do Rendimento Educacional (IEA) foram discutidas questões relacionadas ao papel dos jovens na sociedade com relação aos direitos cívicos e responsabilidade

social. Esta pesquisa evidenciou questões relacionadas ao conhecimento cívico e o comportamento jovem para com ações realizadas em sua comunidade. A análise destes dados resultam na elaboração de diretrizes educacionais focadas na democracia, identidade nacional, coesão social e diversidade (FACION, 2008).

A democracia se consolida quando os cidadãos escolhem seus dirigentes e se tem um maior número de instituições para a população e quando estes têm o direito de se expressar, entretanto a democracia se delimita quando as pessoas de alto poder interferem no governo, políticos exercem pressão sobre a justiça e quando o povo é proibido de expressar críticas sobre o governo (PAN, 2008).

Pode-se entender a democracia como o poder que emana do povo e a sociocracia como o poder social, no entanto, quando se trata de pessoas especiais, ou seja portadoras de necessidades especiais, muitas vezes estas se tornam invisíveis e não são respeitadas ou inseridas socialmente em seus próprios direitos.

Cabe aos adultos a tomada de decisões no campo político, a obediência às leis, realizar atividades que promovam os direitos humanos, a preservação do meio ambiente e a vivência em comunidade. A eficácia da educação está presente nas experiências cotidianas dos alunos em escolas, e ajuda a avaliar o sentido da educação. Muitos jovens não se sentem atraídos pela democracia entre adultos politicamente comprometidos, e são marcados pelo sofrimento com o racismo e o preconceito étnico, de gênero, ou mesmo a exclusão por ser portador de necessidades especiais (MENEZES, 2005).

Portanto a educação cívica enfatiza um compromisso em fazer parte das decisões que implicam cidadania, obedecer às leis, votar, discutir políticas ou aderir a um partido político e fazer parte de ações que promovam direitos humanos, meio ambiente e beneficiem a comunidade. É importante educar as pessoas para contribuir para o bem estar social e promover a paz.

Neste aspecto, é importante considerar que os jovens precisam refletir e conhecer os princípios ideológicos que conduzem para a inclusão social e educacional de pessoas portadoras de necessidades especiais, pois muitos cidadãos que embora pareçam normais, possuem déficit intelectual, o qual não permite que o sujeito desenvolva conhecimentos pedagógicos por métodos convencionais, demandando maior empenho dos educadores e conhecimento de meios e métodos educativos que promovam a inclusão destes indivíduos (PAN, 2008).

### **2.3 Autismo**

O autismo vem sendo amplamente estudado nas últimas décadas e a busca por soluções para integração social das crianças autistas, muitas vezes acontece como um tiro no escuro, pois os conhecimentos sobre o tratamento adequado à criança com espectro autista ainda esbarram na diversidade de sintomas, que

muitas vezes, confunde médicos, psicólogos e educadores.

Ao buscar a definição de Autismo Infantil o primeiro conceito que surge é de Leo Kanner, em 1942, que o descreve como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, em que destaca os aspectos do auto isolamento, comportamentos obsessivos, estereotípias e ecolalia. Mais tarde em outro trabalho em 1956, descreve o quadro clínico que o compõe como uma “psicose”, devido ao fato de não ser possível, através de exames clínicos e laboratoriais, identificar a origem e os fatores que desencadeiam a doença, diferenciando-o dos quadros deficitários sensoriais, assim resta-lhe incluí-lo no espectro das psicoses. É em 1976 que esta concepção começa mudar com Ritvo e Freedman e passa a ser relacionado como um distúrbio do desenvolvimento associado a um déficit cognitivo e não uma psicose (LEBOYER, 1995).

Atualmente para a Organização Mundial da Saúde (OMS) o autismo é descrito como quadro iniciado antes dos três anos de idade e com preponderância em indivíduos do sexo masculino dentro da categoria “distúrbios abrangentes de desenvolvimento”. Sendo as três principais características percebidas nas crianças com autismo, no geral, dificuldade ou mesmo a ausência de interação social; inabilidade para dominar a linguagem para comunicar-se ou interpretação imagens simbólicas e comportamento repetitivo sistemático havendo em diferentes níveis de acordo com extensão do comprometimento da doença, como o quadro mais leve, a síndrome de Asperger que foi descrita em 1944 por Hans Asperger, caracterizado por manter habilidades intelectuais preservadas, não há comprometimento da fala e da cognição, linguagem tendendo ao formalismo, foco exagerado da atenção envolvendo temas incomuns; indo para formas graves em que a criança demonstra comportamento agressivo antissocial e elevado retardo mental (SCHWARTZMAN, 1995).

O portador de espectro autista necessita de um diagnóstico médico para que seja compreendida a extensão e o grau de seu autismo, pois é importante compreender o alcance e a gravidade dos sintomas, uma vez que já se sabe que os sintomas podem variar amplamente. A maioria dos portadores de autismo apresentam sintomas comuns que incluem dificuldade de comunicação tanto para expressar suas ideias, quanto para compreender as ideias das outras pessoas, da mesma forma o portador de autismo apresenta dificuldade em promover interações sociais nem mesmo com as pessoas de sua convivência diária ou familiar, pode ocorrer transtornos obsessivos e a prática de movimentos repetitivos.

A criança portadora de autismo, que também é classificada com transtorno global do desenvolvimento, poderá ser beneficiada, se desde cedo for diagnosticada e estimulada da forma correta. Retomando as análises, também se pode pensar que os desafios a vencer devem ter como focos os benefícios a estes alunos, e porque

não dizer, o enriquecimento da diversidade na sala de aula e para a sociedade do futuro (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

Como em muitos casos de pessoas com deficiência, a criança autista necessita de atendimento especializado, para fins terapêuticos ou estimulação motora, e também para que possa entender como lidar com a sua deficiência e a desenvolver suas potencialidades. Sem descartar a importância da educação especial e sua contribuição na área para melhor atender estas pessoas, tanto nas necessidades comportamentais, emocionais ou sociais, hoje da mesma forma, a sociedade brasileira busca meios de integrar as pessoas com deficiência (SZABO, 1995).

Mas algumas questões são imprescindíveis e demandam uma análise delicada quando abordamos o tema da inclusão escolar de alunos com autismo. A escola, algumas vezes, buscando o progresso social, age como mecanismo disciplinador, de seleção e capacitação dos mais qualificados a uma boa conduta social, justamente o oposto de ser inclusiva. Sabemos que uma educação inclusiva neste contexto não é tarefa fácil, e a dedicação de professores ao atendimento dos alunos normais muitas vezes está no limite do possível. Ainda assim é plausível buscar alternativas que permitam qualificar e apoiar aos professores nesta “missão” (SCHWARTZMAN, 1995).

Pessoas autistas podem apresentar comportamento agressivo quando são contrariadas, porém nem todas apresentam os mesmos sintomas, por isso pode ocorrer automutilação, choro, falta de contato visual, gritos, hiperatividade, imitação involuntária dos movimentos de outra pessoa, impulsividade, irritabilidade, movimentos repetitivos, repetição de palavras sem sentido, repetição sem sentido das próprias palavras ou repetição persistente de palavras ou ações.

A criança autista pode apresentar atraso na fala e dificuldade de aprendizagem, o processo cognitivo é afetado pela baixa capacidade de atenção, porém também pode acontecer um interesse muito intenso por um número limitado de coisas.

Existem sintomas psicológicos que as crianças autistas apresentam tais como: depressão, indiferença para com as emoções de outras pessoas. O distúrbio de fala é comum, ou mesmo, a total perda da fala. Geralmente estas crianças andam na ponta dos pés, são ansiosas, não demonstram empatia com as pessoas, mas possuem muita sensibilidade ao som, especialmente música e muitos apresentam gestos involuntários ou tiques que repetem seguidamente.

São muitas as formas utilizadas para a inclusão e adaptação de crianças com autismo, e algumas medidas são mais efetivas do que outras, mas para uma ação efetiva sempre haverá a necessidade do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar. Dentro desta perspectiva o atendimento deve dispor de fonoaudiólogos, professores de educação física com capacitação em

psicomotricidade que poderá ser complementada com o auxílio de um psicólogo que utilize uma abordagem através da terapia de Análise Comportamental Aplicada (*Applied Behaviour Analysis*) (LEBOYER, 1995).

Outro aspecto de relativa importância quando falamos de educação inclusiva é a possibilidade prática vivenciada pelos alunos, com o convívio de alunos “especiais”, como a cooperação, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Assim, um professor preparado, visando a integração social em classe irá indicar em seu planejamento propostas que contemplem as atividades de colaboração e trabalhos cooperativos formando um grupo em sala de aula integrado (PAULON, 2005).

Quanto ao lado humano é importante destacar que na fase da vida que compreende a infância ocorrem amadurecimentos emocionais e psicológicos que é também bastante característico de todas as crianças. Levando-se em consideração esses aspectos o próprio convívio com outras diferentes (normais) deve estimular de maneira positiva o aluno autista. Os pais, que também não devem ficar esquecidos desta integração, podem participar criando no lar e no cotidiano desta criança autista as rotinas e sistemáticas que vão encorajá-lo neste desenvolvimento social e intelectual (SZABO, 1995).

Assim a inclusão escolar pode desempenhar um papel pleno e ativo no contexto regular da escola ou da pré-escola. Sobre como a educação inclusiva e o treinamento de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo devam ser organizados observando os múltiplos casos possíveis em uma combinação de abordagens incluindo o construtivismo social. As características de crianças com TEA variam amplamente e a intervenção deve ter como base o conhecimento sobre desenvolvimento, aprendizagem e o autismo em geral, assim como informações sobre a criança e seu ambiente proximal ou sua realidade familiar. Muitas crianças com TEA precisam de educação individualizada, mas a participação em atividades em grupo e eventos conduzidos pela criança é um elemento essencial da verdadeira inclusão (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

Ora, não se trata de inserir fisicamente este ou aquele aluno nesta ou naquela turma do ensino comum. É preciso que se considere o risco de expor esse indivíduo a uma situação similar à vivida em espaços segregados, com a diferença de estar presente no espaço físico das salas regulares sem estarem, nelas, verdadeiramente integradas. Desta forma temos a responsabilidade de propor a todos, vivenciar a inclusão na aprendizagem para o que a intencionalidade educativa, assim como a prática pedagógica, sejam revistas e aprimoradas, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar (PAULON, 2005).

No ideal democrático de que todos os alunos tenham acesso, ingresso e permanência com êxito, em escolas de boa qualidade é indispensável centrar seu projeto político-pedagógico em torno de atividades de aprendizagem, iguais para

todos, com seu objetivo voltado para o desenvolvimento global do educando, entendido como cidadão, com deveres e com direitos. Pois se não for assim, alunos que apresentem algum grau de dificuldades na aprendizagem poderão ser percebidos, pelos educadores, como limitados e incapazes, devido às representações sociais acerca de diferenças significativas nas características biopsicológicas ou nos estilos de aprendizagem (PAULON, 2005).

Essa concepção poderá induzir à simplificação e à banalização das atividades propostas, conferindo-se maior ênfase às habilidades motoras e relacionais, na falsa suposição da impossibilidade desses alunos desenvolverem competências cognitivas e sociais.

## **2.4 Atendimento educacional especializado**

Segundo a lei da Constituição Federal de 1988, o art. 205 que prevê o direito de todos a educação, prevê o atendimento educacional especializado, exigindo mudanças para as escolas comuns especiais; independente da sua classe social, gênero, religião ou deficiência. A escola deve se renovar, esquecer a tradicionalidade, onde só se pensa nas crianças ditas “normais” e se adaptar para que este ambiente seja adequado para receber crianças com necessidades especiais e seja acolhedor para que as mesmas se sintam valorizadas e haja uma troca de experiências entre elas, enriquecendo o processo educacional.

A resolução do CNE-CEB n.2/2001 institui as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica com base na LDB, orientando as escolas a matricular todos os alunos, e a partir daí equipar a escola para suprir as necessidades educacionais dos mesmos.

Entende-se que para que essa inclusão aconteça a mudança deve partir da gestão maior, com atitudes concretas como: capacitação continuada dos professores bem como, estruturar o ambiente educacional de acordo com a necessidade dos alunos e ainda os recursos pedagógicos necessários. Cabe ressaltar a importância do AEE – Atendimento Educacional especial, no contra turno para que a criança seja o maior beneficiado, este trabalho deve ser uma parceria, com isso o aluno terá uma melhor socialização, desenvolvimento, e uma vida social com dignidade. Não sendo para o auxílio do professor de sala, que encontra dificuldade em trabalhar com esses alunos (CARVALHO, 2010).

O AEE serve para apoiar, complementar e suplementar o ensino comum. O atendimento do AEE não podendo ser realizado na escola regular, deverá ser realizado na classe hospitalar ou na residência do aluno de acordo com suas necessidades ou mesmo nas escolas especiais. Este tipo de atendimento, não deve substituir a escola, mas a escola deve preparar salas de recursos, cabe a secretaria de educação analisar a necessidade de cada aluno e com isso será destinado um

número X de alunos para a professora, sendo um pequeno grupo ou individualmente se necessário.

A organização da sala deve suprir as necessidades e objetivos que o professor quer alcançar com esses alunos. O professor deve ter formação específica, com aprofundamento em áreas específicas na educação especial e deve participar de todo o processo pedagógico anual, do aluno especial e dos alunos que o cercam, pois precisam fazer reuniões com os professores da sala, com os pais e para orientar os mesmos e mantê-los informados sobre suas necessidades bem como seus progressos alcançados (CARVALHO, 2010)

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da integração e inclusão de pessoas com deficiência, tanto na sociedade, quanto nos meios escolares apresenta-se como uma questão a ser resolvida por diversos setores da sociedade organizada ao mesmo tempo. Professores, escolas, famílias e estado precisam atuar em conjunto para buscar um maior êxito nos projetos desenvolvidos em prol dos integrantes sociais especiais.

A inclusão exige que a escola de ensino regular seja adaptada para receber e trabalhar com os alunos com deficiência, o que acarreta uma ruptura com o modelo tradicional de ensino. Em contrapartida a integração privilegia o aluno portador de necessidades educativas especiais, dividindo com ele a responsabilidade da inserção social, essa integração é mais individualizada, enquanto a inclusão é coletiva.

O atendimento educacional especializado (AEE) tem sido compreendido pelas professoras de sala como uma espécie de “muleta” de forma errônea pois apresenta uma ideia de que a professora de AEE é a única responsável pela aprendizagem daquela criança, sendo que na verdade este é o papel da professora do ensino regular, e o AEE vem a ser um apoio especializado ao trabalho da mesma.

É preciso que o professor compreenda que o AEE é uma ferramenta para beneficiar o aluno com necessidades especiais, de modo que estas dificuldades sejam trabalhadas e suas qualidades é que venham a ser evidenciadas. Diante dos estudos analisados constatou-se que a presença de alunos com autismo, em escolas regulares, abrange o paradigma da inclusão e, possivelmente a extinção das escolas especiais.

Neste aspecto é importante destacar que a inclusão não precisa ser compreendida como uma dicotomia entre inclusão/exclusão, classes especiais ou salas regulares. Não pode se tratar simplesmente de garantir a matrícula e conseguir um lugar numa turma. Jamais devemos perceber as questões que surgirão como inimigas da inclusão escolar.

Toda essa prática vem agregar e diversificar as expectativas da sociedade, das famílias, dos alunos e de toda a comunidade escolar, gerando, direta ou indiretamente, no dia a dia das salas de aula novos aprendizados inclusive aos educadores exercendo o direito de aprender e de participar. Assumir uma prática educacional inclusiva é o primeiro passo dessa importante caminhada. Noutras palavras, não há fórmulas prontas, não há receitas, não há protocolos, nem mesmo uma forma certa de inclusão escolar. É preciso construir coletivamente novos caminhos para que ela se consolide.

Observa-se que os educadores devem examinar a questão, analisando-a em seus pontos e contrapontos, sempre em busca da boa qualidade das respostas educativas das escolas. Para tanto, de um lado, há que remover as barreiras invisíveis (atitudes) e visíveis (arquitetônicas), melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e das relações de alunos com o saber, além da articulação entre as políticas públicas para o enfrentamento e criação da pluralidade de funções que a vida moderna acrescentou à escola.

Na proposta escolar inclusiva, a avaliação de alunos, professores, do processo ensino aprendizagem é uma constante. Os êxitos e as dificuldades de todos são analisados pela ótica do coletivo, do processo educacional, sendo assim, neste caminhar descobrem-se as dificuldades, procura-se refletir sobre elas e antes de tudo aprender com todo o processo. E o olhar do professor precisa deslocar-se da patologia do sujeito, buscando conhecer sua modalidade de aprendizagem, sua forma de comunicação, seus desejos e também suas dificuldades. Não é possível que o professor limite sua atuação pedagógica porque o aluno tem “esta ou aquela deficiência”.

A deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos do indivíduo. Ou seja, é importante sim, saber o que apresenta o aluno em termos de necessidades especiais e este conhecimento não deve servir para o engessamento das práticas pedagógicas e nem levar o professor a esquecer que por trás de uma necessidade especial há um sujeito capaz de aprender.

É preciso refletir sobre o fato de que, na tentativa de inclusão, muitas vezes, se coloca todos os alunos numa mesma categoria de aprendizagem, generalizando o processo, em detrimento das necessidades educacionais especiais de cada indivíduo. Portanto incluí-los não significa igualá-los, mas dar a eles o direito de ter ingresso e permanência no ensino regular para uma educação com qualidade, atendendo suas necessidades, desafiando suas possibilidades e desenvolvendo suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

- BRANDE, Carla A., ZANFELICE, Camila C. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens.** Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em <[http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view File / 3350/3099](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/File/3350/3099)>. Acesso em: 04 jan. 2015.
- BRASIL. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.** Brasília-DF: DOU, 2012. Disponível em:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12764](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764). Acesso em: 05.10.2020.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DEFENDI, Sanches TM, ARALDI A, .ARIANI E. **A inclusão começa em casa: família e deficiência visual.** 1 ed. São Paulo. Fundação Dorina Novill para cegos, 2008.
- FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- HANZE, Amelia. **Integração ou inclusão?** Disponível em <http://educador.brasil.escola.uol.com.br/trabalho-docente/integracao.htm>. Acesso em 01/02/2018.
- LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos.** Campinas: Papyrus, 1995.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro. wva, 1997.
- MELERO, M. L. **Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões.** Espanha: Universidade de Málaga, 2002.
- MENEZES, Isabel. **De que falamos quando falamos de cidadania?**, in C. 2005.
- CARVALHO, F. SOUSA e J. PINTASSILGO (eds.), **A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar.** Porto: Porto Editora, 2005.
- MITTER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre. Artmed, 2003.
- OMOTE, Sadao. **Portal de periódicos UFSC, Normalização, integração, inclusão....** Disponível em [https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article /download/1042/1524](https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1042/1524). Acesso em 01/02/2018.
- PACHECO, J. (org.). **Caminhos para inclusão.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva.** Curitiba: IBPEX, 2008.

PAULON, Simone Mainieri et al. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEREIRA, Nubia Natalia Alves. **A inclusão do aluno com deficiência mental na disciplina de geografia: Um estudo de caso na escola estadual de aplicação no ensino fundamental de Iporã**, Goiás. UEG, 2014.

SCHWARTZMAN, José Salomão et al. (org). **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SZABO, Cleusa Barbosa. **Autismo em questão**. São Paulo: Magart, 1995.

UNESCO. **Aprender a viver juntos: educação para a integração da diversidade** / tradução de José Ferreira – Brasília : UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002.

# CAPÍTULO 5

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

*Data de aceite: 03/11/2020*

**Marcília Maria Alves Chaves**

Instituto Vale do Cricaré  
São Mateus – ES

**Luana Frigulha Guisso**

Faculdade de Aracruz  
Aracruz, ES

**RESUMO:** Neste artigo apresentamos os resultados da pesquisa, cujo objetivo foi investigar práticas pedagógicas nas escolas que atendem à Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos 2017 (segundo semestre) e 2018 (primeiro semestre) na Rede Municipal de Ensino de São Mateus, ES, a partir do seguinte questionamento: como as práticas pedagógicas podem contribuir para uma pedagogia de inclusão e permanência dos educandos no contexto escolar? No intento de gerar argumentos fundamentados, tanto teórica quanto empiricamente, utilizamos critérios baseados na perspectiva da pesquisa-ação. Na fase inicial da análise, deu-se procedimento à pesquisa bibliográfica, que aponta o processo histórico, as diretrizes legais, as práticas pedagógicas utilizadas que contemplem possibilidades de inclusão e permanência dos educandos no contexto escolar e proposta de formação continuada aos professores, com a finalidade de auxiliá-los nas reflexões de suas práticas. A pesquisa se fundamenta no referencial dos autores Arroyo (2006), Freire (1996), Aranha (2006), Romão e Gadotti (2007) e Brasil (1988; 2006), dentre outros. As Considerações Finais

apontam a reflexão de que a EJA necessita conquistar espaços que efetivem práticas pedagógicas dialógicas e inclusivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA, Práticas Pedagógicas, Gestão Democrática.

### YOUTH AND ADULT EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES, POSSIBILITIES FOR THE INCLUSION AND STAY OF EDUCATES IN THE SCHOOL CONTEXT

**ABSTRACT:** In this article we present the results of the research, whose objective was to investigate pedagogical practices in schools that serve Youth and Adult Education (EJA) in the years 2017 (second semester) and 2018 (first semester) in the Municipal Education Network of São Mateus, ES, from the following question: how can pedagogical practices contribute to a pedagogy of inclusion and permanence of students in the school context? In an attempt to generate substantiated arguments, both theoretically and empirically, we use criteria based on the perspective of action research. In the initial phase of the analysis, bibliographic research was carried out, which points out the historical process, the legal guidelines, the pedagogical practices used that contemplate possibilities of inclusion and permanence of students in the school context and the proposal of continuing education for teachers, with the purpose of assisting them in reflecting on their practices. The research is based on the framework of the authors Arroyo (2006), Freire (1996), Aranha (2006), Romão and Gadotti (2007) and Brasil (1988; 2006), among

others. The Final Considerations point to the reflection that EJA needs to conquer spaces that carry out dialogical and inclusive pedagogical practices.

**KEYWORDS:** EJA, Pedagogical Practices, Democratic Management.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nas nossas perspectivas de pesquisa, consideramos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como como direito e na Constituição Federal de 1988 preceitua, no Art. 208, que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Também destaca que a Educação Básica será assegurada, inclusive, aos que a ela não tiveram acesso na idade própria. Reflete-se ainda, acerca das práticas pedagógicas significativas e libertadoras, que envolvam o educando, na construção dos saberes, oportunizando-o a sentir-se incluído no contexto escolar e a formação do professor reflexivo e pesquisador de sua prática, pensando em uma dimensão humana à prática educativa e que estabeleça uma relação que permita ouvir e dar voz ao professor, pois são eles os responsáveis pela formação dos cidadãos dessa nova sociedade.

A escolha pelo tema se justifica pelas inquietações da autora, atuante como Pedagoga em escolas do município de São Mateus, Estado do Espírito Santo, hoje, evoluindo na obtenção do cargo técnico na coordenação de todas as escolas que ofertam a modalidade, acerca das questões relacionadas às práticas pedagógicas na EJA e pela defesa da Dissertação de Mestrado relacionada ao assunto.

A presente pesquisa se baseia no referencial de autores Arroyo (2006), Freire (1996), Aranha (2006), Romão e Gadotti e Brasil (1988; 2006), dentre outros.

Diante das questões referentes ao ensino e aprendizagem na EJA, bem como a necessidade de inclusão e permanência dos educandos na escola, levanta-se o seguinte problema de pesquisa: como as práticas pedagógicas podem contribuir para uma pedagogia de inclusão e permanência dos educandos no contexto escolar?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as práticas pedagógicas nas escolas que atendem a EJA na Rede Municipal de São Mateus, ES, que possam contribuir para uma pedagogia de inclusão e permanência dos educandos nesta modalidade de ensino.

Tendo em vista que o contexto histórico da EJA é um espaço marcado por trajetórias de lutas, definiu-se o primeiro objetivo específico da pesquisa da seguinte forma: possibilitar aos profissionais da EJA (professores e equipe gestora) conhecimentos sobre o processo histórico e as diretrizes legais da EJA.

A partir da premissa de que os educandos da EJA na atualidade são bem diversificados, principalmente por faixa etária, e diante do fenômeno de juvenilização que perpassa esse universo, tal modalidade possui outro perfil, e entender que este

jovem tem direito à educação perpassa o segundo objetivo específico: descrever práticas pedagógicas utilizadas na EJA que contemplem possibilidades de inclusão e permanência dos educandos no contexto escolar.

A relação de confiança, respeito às experiências escolares, ao desejo pelo direito à educação, a compreensão do sujeito trabalhador e singular, com ênfase na gestão democrática, participativa, cidadã, igualitária e estreitamento das relações, conduzem ao destaque para o terceiro objetivo específico: identificar a importância da gestão democrática como norteadora da relação entre os sujeitos que compartilham o espaço escolar.

Considerando o exposto nos três primeiros objetivos específicos, o quarto norteou-se por: apresentar proposta de formação continuada aos professores da modalidade EJA da rede municipal, em parceria com a Secretaria de Educação de São Mateus, ES, com a finalidade de auxiliá-los nas reflexões de suas práticas pedagógicas, tornando também este momento um espaço dialógico de coleta de dados.

A pesquisa teve como base a vertente qualitativa, com elementos quantitativos definida por uma pesquisa-ação, que se apresenta como um método de pesquisa no qual os atores tenham vez e voz acerca de suas inquietações.

São pontuados alguns aspectos relevantes: um breve contexto histórico; os marcos legais acerca dos principais aspectos constituintes da EJA no Brasil; os aspectos pedagógicos. Assim, são enfatizadas as práticas sob ótica de seus sujeitos, numa sustentação metodológica que defende uma pesquisa que promova a interação entre o pesquisador e os atores (THIOLLENT, 2011), garantindo a qualidade das informações e dando vez e voz a todos os envolvidos na pesquisa, a partir da aplicação dos questionários (LAKATOS, 2007).

Por fim, tecemos as considerações finais, sob a percepção da relevância da EJA, pautada nas práticas pedagógicas dialógicas e inclusivas, que rompem com a educação bancária, na certeza da educação libertadora como premissa de uma educação de qualidade, que ultrapasse a proposta de formação de chegue à conscientização cidadã.

## **2 I BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: APORTES TEÓRICOS E LEGAIS**

A EJA possui uma trajetória marcada pelo domínio e exclusão, estabelecidos historicamente entre a elite e as classes populares deste país. Especificar a história da EJA significa dar visibilidade a uma modalidade de ensino que ao longo do tempo obteve avanços e conquistas, tem muito ainda que lutar por espaço e voz.

Para Aranha (2006), no Período Pré Colonial (1500-1530), os primeiros

vestígios da educação de adultos no Brasil são da educação difusa, ou educação dos indígenas, e após a chegada dos padres jesuítas, em 1549, cujo objetivo era a catequização e a formação da fé.

A educação brasileira não era uma prioridade, haja vista que um número bastante significativo da população estava fora da escola. Romão e Gadotti (2007, p. 64) enfatizam: “Com a independência, ainda que a Constituição outorgada de 1824 previsse a ‘instrução primária e gratuita para todos os cidadãos’ (art.179), na prática, nada foi implementado para se atingir este alvo”.

Pela Lei de outubro de 1827, houve a adoção do “método Lancasteriano de ensino”, em que, segundo Ghiraldelli Jr. (2009), o ensino acontecia por “ajuda mútua” entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados.

No Segundo Império, observou-se um crescente interesse pela instrução popular. Nesse sentido, Paiva (1987, p. 62), considera:

[...] não somente as províncias – de forma limitada – trataram de criar algumas escolas elementares e ocorreu certo progresso na instrução popular oferecida pelo Município Neutro, como também já se registraram muitas preocupações e algumas iniciativas dirigidas à educação dos adultos “desfavorecidos”.

Ainda segundo Paiva (1987), na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, em 1932, os educadores conseguiram tornar efetiva a sua influência, quando a Constituição de 1934 reconheceu, em caráter nacional, a educação como direito de todos e deve de ministração pela família e pelo poder público.

Surgiram, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, vários movimentos de educação e cultura popular, influenciados que forma pelo momento político, histórico e social brasileiro. Houve, a partir das ideias de Paulo Freire, a formação do Movimento de Cultura Popular (MCP), inicialmente em Recife, logo depois em todo o Estado de Pernambuco, com características específicas. Surgiu ainda o Movimento de Educação de Base (MEB). E o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), implantado em 1967, que visava, inicialmente, a alfabetização funcional dos jovens e adultos. Outro exemplo de campanha de alfabetização foi a Alfabetização Solidária (AlfaSOL) e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

O Ministério da Educação e Cultura, em 1970, incentivou a criação do Ensino Supletivo, sendo regulamentada pela lei 5692/71 (BRASIL, 1971).

No âmbito internacional, a educação foi compreendida como direito universal com a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990). Surge também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997).

A década de 1990 foi considerada também um marco significativo no campo

educativo da EJA. Em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, realizou-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). Segundo Paula (2011, p. 25), “[...] a conferência a desdobrou e ampliou para a EJA a concepção de educação para todos ao longo da vida”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), destacam a oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, afirmando que,

A modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

O Parecer do CNE/CEB nº 11/2000, indicou a importância de que se considerasse um processo de reorientação curricular nas turmas da EJA, a ser definido no âmbito de cada secretaria de educação, seja ela estadual, seja municipal, com a rigorosa observação das funções reparadora, equalizadora e qualificadora na discussão da proposta curricular, e o PNE 2014, que traz três metas que estão diretamente relacionadas com a realidade da EJA.

O MEC criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que buscava, por meio de articulação com os sistemas de ensino estadual e municipal, a implementação de políticas educacionais.

O Brasil, em 2009, foi o primeiro país do hemisfério Sul a sediar uma CONFINTEA. O documento fruto deste encontro, definiu como prioridade a educação das mulheres e das populações mais vulneráveis, como os povos indígenas e as pessoas privadas de liberdade.

### **3 | EJA: REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS PRÁTICOS, PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O fazer pedagógico da EJA perpassa a ação educativa-crítica pautada na socialização dos saberes dos educandos e a valorização dos aspectos culturais, científicos e profissionais, numa perspectiva de prepará-los para a vida.

Pensar uma linearidade dos sujeitos, sem levar em conta suas experiências, ritmos e tempos de aprendizagens, está fadada ao fracasso, por não ter a sensibilidade em perceber as singularidades dos sujeitos de direitos, com olhar atento às práticas propostas, ou seja, à diversidade de saberes.

Arroyo (2006), em sua experiência com a Educação popular e com a EJA, no

que trata o fazer pedagógico que respeita a diferença afirma que,

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação com diálogo (ARRYO, 2006, p. 35).

É notório que o perfil dos sujeitos da EJA, mudou. A juvenilização dessa modalidade de ensino trouxe desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar e os sujeitos possuem especificidades próprias. Apresentam necessidades de aprendizagem também diferentes.

Assim, Carrano (2007, *apud* JARDILINO, 2014, p. 182) destaca que,

É notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando no campo da Educação de Jovens e Adultos. A preocupação com os jovens da EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica de que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula.

As situações reais e o perfil dos alunos da EJA devem determinar o núcleo da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, assim como frisa o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. São fixados em 15 anos a idade mínima para ingresso na EJA do Ensino Fundamental e em 18 anos para ingresso em cursos de EJA de Ensino Médio. O Parecer atribui autonomia aos sistemas de ensino, que permite a eles definir a organização, a estrutura e o funcionamento dos cursos de EJA. Entretanto, a cautela é fator importante para que a carga imposta não padronize e nem “engesse” as práticas.

A escola democrática tem como premissa práticas pedagógicas que se alicerçam na participação e interação do educando, com o intuito de integrá-lo nos espaços da escola e do contexto do aprender criticamente, permitindo maior democratização das relações e o estreitamento intra e extraescolares.

Nesse sentido, é importante destacar que,

[...] uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 1996, p. 24).

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que têm como compromisso a construção de uma política pública para a EJA, pontuam, como

prioridade, a formação dos educadores, citadas no Relatório Síntese do VIII ENEJA, entre os dias 30 de agosto e 2 de setembro de 2006, em Recife, Pernambuco. Os sistemas estaduais e municipais de educação que atuam com EJA, também estão preocupando-se com a formação continuada dos educadores, pois entende-se que o trabalho do professor deve estar comprometido politicamente com sua tarefa de educador.

A esse respeito, Arroyo (2006, p. 21) destaca que,

Poderíamos encontrar outros indicadores de que estamos em um tempo propício para a reconfiguração da EJA. Um dos mais promissores é a constituição de um corpo de profissionais educadores (as) formados (as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta.

Essas possibilidades concretizam um pensar sobre a formação inicial e continuada, como princípio da profissão do educador, que têm nas práticas pedagógicas, ferramentas possíveis de incluir e possibilitar a permanência dos jovens e adultos no contexto escolar.

#### **4 | PERCURSO METODOLÓGICO**

Novas contribuições historiográficas surgem na realização de uma pesquisa. Deste modo, a EJA se insere nesse contexto, pois, por meio da realização da investigação, é possível descobrir práticas pedagógicas que sejam exitosas, as quais vão alcançar a aprendizagem significativa e possam contribuir para uma educação de qualidade, ao mesmo tempo que possibilitam uma pedagogia de inclusão e permanência dos educandos no contexto escolar.

Com esse intento, a pesquisa no campo metodológico, mediante a relevância de uma pesquisa no espaço educacional, destaca-se, aqui, a visão de LAKATOS (2007), que define que a pesquisa é um caminho formal, com método de procedimento reflexivo, com tratamento científico e em prol do conhecimento de uma realidade

Ainda sob a ótica da relevância da pesquisa científica, é possível mencionar a visão de Gil (1999, p. 42), o qual afirma, por sua vez, que a pesquisa é um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Para tal investigação, a presente pesquisa parte do campo bibliográfico para o campo empírico. A pesquisa bibliográfica para Ferrão (2003, p. 102) “é baseada na consulta de todas as fontes secundárias relativas ao tema que foi escolhido para a realização do trabalho”. No campo empírico, a pesquisa utiliza dados da Rede Municipal de Educação, ou seja, com dados de todas as escolas que ofertam

a modalidade EJA no ano letivo de 2017 (segundo semestre) e 2018, primeiro semestre, no município de São Mateus, Estado do Espírito Santo.

As perguntas fechadas, 7 (sete) e 6 (seis) perguntas abertas, para os professores e equipe gestora de cada escola, e para os educandos, 6 (seis) perguntas fechadas e uma pergunta aberta, compunham o questionário, dando “voz” a todos os sujeitos da EJA.

## 5 I AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NA EJA

Com intuito de evidenciar práticas pedagógicas realizadas na EJA da Rede municipal de São Mateus, ES, a pesquisa buscou dados que caracterizassem o novo perfil de educandos e as práticas utilizadas, por meio da aplicação de questionários para professores, equipe gestora e para os educandos.

Nas escolas que atendem a EJA da Rede Municipal de São Mateus é perceptível o perfil diferenciado dos educandos da modalidade, como mostra a tabela 1.

Ordem	Escola	Matrícula Inicial Segundo Segmento 2018/1	Alunos com 15 a 29 Anos	%
1	EMEF “Aviação	50	46	92
2	EMEF “Bom sucesso”	80	66	82,5
3	EMEF “ Dora Arnizault Silvares”	162	149	91,97
4	EMEF “Dr Arnóbio A. de Holanda”	53	48	90,56
5	EMEF “Herinéa Lima de Oliveira”	98	78	79,59
6	EMEF “Km 35”	103	92	89,32
7	EMEF “Maria Aparecida dos S. S. Filadelfo”	49	40	81,63
8	ECORM “Maria Francisca N. Coutinho”	40	25	62,5
9	EMEF “Professor João P. Bandeira”	306	268	87,58
10	EMEF “Roseli Pires Clemente”	68	54	79,41
<b>Total</b>	10 Escolas	1.009	866	85,82

Tabela 1 - Educandos EJA com 15 a 29 anos no Segundo Segmento 2018/1

Fonte: Autoria própria com dados da SME/São Mateus, ES (2018/1).

No primeiro semestre do ano de 2018, 85,82% de adolescentes e jovens, foram matriculados nas escolas. Um dado expressivo do novo perfil de educandos.

Na aplicação dos questionários, perguntas aos discentes foram realizadas,

ficando expostas os seguintes resultados:

## 2 – Assinale as práticas pedagógicas realizadas pelos professores da sua turma

Aulas expositivas	Projetos	Dinâmicas de grupo	Não opinam	Total de educandos entrevistados	Total de educandos
304	94	40	268	706	1009

Tabela 2 - Práticas pedagógicas realizadas

Fonte: Autoria própria com dados da pesquisa/São Mateus, ES 2018/1.

A tabela 2 revela, segundo respostas dos educandos, que aulas expositivas são a maioria, dentre as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, com 304 apontamentos.

## 3 – Quais os recursos utilizados pelos professores nas aulas da sua turma?

Vídeos	Livro didático	Música	Data show	Não opinaram	Total de educandos entrevistados	Total de educandos
103	232	50	53	268	706	1.009

Tabela 3 - Recursos utilizados

Fonte: Autoria própria com dados da pesquisa /São Mateus, ES 2018/1.

Na tabela 3, a pergunta fez menção aos recursos utilizados pelos professores nas aulas e 103 educandos entrevistados apontaram que os livros didáticos são a maioria dos recursos utilizados.

## 4 – Assinale os fatores que dificultam sua aprendizagem

Não compreende a explicação do professor	Os conteúdos são difíceis e descontextualizados	Preciso faltar às aulas por motivo de trabalho	Não me sinto motivado em aprender	Não opinaram	Total de educandos entrevistados	Total de educandos
233	100	55	50	268	706	1.009

Tabela 4 - Fatores que dificultam aprendizagem

Fonte: Autoria própria com dados da pesquisa /São Mateus, ES 2018/1.

No que se refere à pergunta 4, a maioria dos educandos destacaram que as dificuldades de aprendizagens ocorrem porque não compreendem a explicação do professor.

#### 5 – Qual é o motivo das faltas?

Trabalho	Desmotivação	Problema familiar	Questões de saúde	Não opinaram	Total de educandos entrevistados	Total de educandos
244	62	62	70	268	706	1.009

Tabela 5 - Motivo das faltas

Fonte: Autoria própria com dados da pesquisa /São Mateus, ES 2018/1.

Na resposta à pergunta 5 do questionário, os 244 educandos apontaram as faltas às aulas, devido a questões ligadas ao trabalho, identificando que as inquietações históricas, apresentadas na pesquisa são de que o educando precisa trabalhar precocemente. Isso é uma preocupação ainda bastante recorrente.

O instrumento metodológico e o embasamento teórico contribuem, efetivamente, para a mediação da aprendizagem, concordando com a ênfase de Freire:

Não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis, pela autêntica união da ação e reflexão. Não se pode impedir aos homens uma tal ação reflexiva. Se se fizesse isto os homens não seriam outra coisa que peças nas mãos dos líderes, que se reservariam o direito de tomar decisões (1980, p. 92).

Aos profissionais que atuam na EJA foi direcionada a pergunta 1: as práticas pedagógicas utilizadas na EJA contribuem para a permanência e inclusão dos educandos no contexto escolar?

As respostas destacam que 46 profissionais informaram que as práticas que utilizam em sala de aula podem, de fato, contribuir para a permanência e inclusão dos alunos da EJA no contexto escolar, 05 responderam negativamente à pergunta e 04 optaram por não responder ao questionário.

Estratégias utilizadas para sanar as dificuldades encontradas na aprendizagem dos educandos, ponto específico da pergunta 2, levantaram as seguintes respostas, dadas pelos professores e equipe gestor:

- Atendimento individual aos alunos;
- Atividades e práticas como: apresentações de teatro, jogos educativos, atividades lúdicas, bingo, projetos e dinâmicas individuais, aula expositi-

va, atividade extracurricular, trabalhos com temas atuais, interação com música, palestras e diálogo;



Imagem 1 - Produção do pão na aula de Ciências da EMEF Professor João Pinto Bandeira

Fonte: Arquivo Setor da coordenação da EJA/SME/São Mateus, ES (2018).

A imagem 1 destaca a produção do pão pelos educandos e a professora de Ciências da EMEF “Professor João Pinto Bandeira”, após estudarem o conteúdo “Fermentação”.

[...] Eu penso que a EJA é uma grande oportunidade para que eu possa chegar o mais rápido à faculdade, depois de ficar tanto tempo longe da escola por motivos pessoais, só tenho a agradecer a oportunidade que a EJA me deu e a direção da escola junto com o carinho dos professores [...] (Educando da EJA).



Imagem 2 - Conteúdos com significados, práticas próximas à realidade do educando.

Fonte: Arquivo Setor da coordenação da EJA/SME/São Mateus, ES (2017/2).

A imagem 2 permite observar, além da integração dos educandos, a superação de práticas conteudistas e segmentadas. A produção do caderno de receitas de ervas medicinais, realizada pela turma de EJA na EMEF "Dr. Arnóbio Alves de Holanda", evidenciou a valorização dos saberes advindos das experiências e conhecimentos prévios.



Imagem 3 - Participação da EJA no Seminário Internacional Filosofia

Fonte: Arquivo Setor da coordenação da EJA/SME/São Mateus, ES (2018/1).

A imagem 3 especifica a participação de turmas de EJA no Seminário Internacional de Filosofia, sediado em São Mateus, pela SME e o CEUNES -UFES. Essas ações são pertinentes na efetivação e permanência dos educandos na modalidade.

[...]. Ao trabalhar no ensino regular, pude constatar que os educandos da EJA se interessam mais pelas aulas, demonstram maior compromisso e aproveitamento dos conteúdos. Mesmo com a carga horária menor, há maior rendimento que no regular, na EJA existe uma troca de experiência constate, eu enquanto educadora, ensino e aprendo muito com os estudantes. Isso me motiva e me permite valorizar mais minha profissão [...] (EDUCADORA DA EJA, 2018).

**12 – Professor, Pedagogo, diretor, trabalhar com a modalidade da EJA, foi uma escolha?**

Sim	Não	Não opinaram	Total Entrevistado
36	8	11	55

Tabela 6 - Trabalhar com a EJA

Fonte: Autoria própria com dados da SME/São Mateus, ES (2018/1).

Na tabela número 6, que discorre sobre a escolha do profissional em trabalhar na modalidade EJA, 36 educadores afirmaram que foi uma escolha trabalhar na EJA, 8 evidenciaram que não escolheram propriamente e 11 profissionais não optaram.

<b>13 – Professor, Pedagogo, diretor, possui formação específica na modalidade da EJA?</b>			
Sim	Não	Não Opinaram	Total Entrevistado
19	22	14	55

Tabela 7 - Formação específica

Fonte: Autoria própria com dados da SME/São Mateus, ES (2018/1).

Em relação à formação específica na modalidade EJA, abordada na tabela 7, é apontado que 19 profissionais possuem formação em EJA, 22 não possuem nenhuma formação e 14 profissionais não opinaram.

A troca de experiência e saberes dos docentes, também perpassam a formação continuada, numa construção concreta e rica dos conhecimentos, como destaca Freire:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo ao máximo” (1996, p. 165).

Nesse sentido, entende-se a relevância de orientação acerca da proposta de trabalho e metodologias usadas na EJA, que precisam ser alinhados ao currículo que atenda às especificidades dos mesmos.

## **6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa, teve como objetivo investigar práticas pedagógicas como possibilidades de inclusão e permanência do educando no contexto escolar, a partir das observações dos discentes, docentes e profissionais da educação acerca dos espaços e cotidianos construídos na EJA

A busca em investigar as práticas e as reflexões aqui apresentadas, não tem como foco findar o diálogo do universo em que a referida modalidade se apresenta, mas perpassa pela atuação constante e um novo pensar, em reconstruir o fazer pedagógico, como possibilidades de construção de práticas dialógicas significativas

e inclusivas.

O breve contexto histórico levantado pela pesquisa destacou os marcos legais e pedagógicos acerca dos principais aspectos constituintes da modalidade no Brasil, motivando a atenção à reflexão das conquistas visíveis e aos desafios que se lançam aos jovens e adultos, e à necessidade de conquistar espaços que efetivem ainda mais esta modalidade educativa.

É notório o envolvimento dos profissionais da EJA da rede municipal de educação de São Mateus, ES, na busca por políticas efetivas, que incluam os jovens e os adultos na modalidade. No entanto, as práticas descritas, também evidenciam que o fazer pedagógico necessita de um repensar mais profundo, em busca de maiores possibilidades de aprendizagem. Desse modo, a formação do docente da EJA precisa ampliar seus debates no campo pedagógico, com proposta de formação continuada aos professores, com a finalidade de auxiliá-los em sua práxis.

A evasão ainda é uma realidade em turmas da EJA. Desafio este que perpassa a necessidade de inclusão e permanência no contexto escolar, com práticas dialógicas, afetivas e significativas, que a coordenação da EJA, como representação da Secretaria Municipal de Educação, tem buscado, junto às escolas, aos educandos, às famílias, que também efetivam-se com a parceria de Instituições de Ensino Superior, como mencionada, a Faculdade Vale do Cricaré. Ocorre ainda, planejamentos com a equipe gestora das escolas, realização de atividades extracurriculares, bem como vivências, palestras e projetos educacionais, que estimulam e valorizam a autoestima e o interesse dos educandos em prosseguir com a sua formação escolar.

Portanto, atuar na EJA decorre de um fazer pedagógico que vai além da escolarização, com a preparação para a vida. Contudo, ainda percebe-se na EJA, um desafio que precisa ser desvelado e alinhado aos conhecimentos e saberes prévios dos sujeitos, que não devem ser meros receptores e sim construtores dos próprios conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 07 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 de set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 jul. 2017.

FERRÃO, R. G. **Metodologia científica**: para iniciantes em pesquisa. 3. ed. Vitória: Incaper, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHIRALDELLI JR., **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

JARDILINO, J. R. L. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola / Ibrades, 1987.

PAULA, C. R. **Educação de Jovens e Adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpex, 2011.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos**: identidades, cenários e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Confitea V**: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. 1990. Disponível em: [http://unesdoc.unesco.org/imagensq0012/001297/129773\\_porb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/imagensq0012/001297/129773_porb.pdf). Acesso em 22 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Confitea IV**: Marcos de ação em Belém. Brasília, abril de 2010. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0018/001877/187787por.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

# CAPÍTULO 6

## A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CONTEÚDOS ATITUDINAIS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

*Data de aceite: 03/11/2020*

*Data de submissão: 05/10/2020*

**Mirella Epifânio Mesquita**

Universidade Federal do Amazonas  
Manaus, Amazonas  
<http://lattes.cnpq.br/6129885206136823>

**Maria de Jesus Campos de Souza Belém**

Universidade Federal do Amazonas  
Manaus, Amazonas  
<http://lattes.cnpq.br/5209162424763641>

**RESUMO:** No meio acadêmico, o tema inteligência emocional (IE) tem suscitado muitas discussões em torno do que é ser inteligente. Os estudos relativos buscam compreender os impactos das interações entre inteligência enquanto capacidade cognitiva e emoção no desenvolvimento humano. Na educação, tais estudos representam um importante debate em torno das competências emocionais e suas contribuições no desenvolvimento intelectual da criança em processo formativo e encontram ligação com a aprendizagem dos conteúdos atitudinais no espaço escolar. No currículo escolar, segundo Zabala (1998) os conteúdos atitudinais dizem respeito à aprendizagem dos valores, atitudes e normas e correspondem à vivência do ser com o mundo ao seu redor, de modo que em síntese a IE comporta o desenvolvimento de sujeitos autônomos e responsáveis capazes de gerenciar conscientemente suas emoções a fim de alcançar metas, motivar-se

e estabelecer relações harmoniosas. Por outro lado, John McNeil (2001) ressalta que o currículo escolar influencia diretamente na formação e desenvolvimento dos estudantes, já que promove o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, Tomaz Tadeu (1997) afirma que em uma perspectiva ampla, a aprendizagem destes conteúdos (atitudes, valores e normas) se dá através de um currículo oculto, ou seja, não está de forma direta nos planos de ensino, mas nas relações sociais que acontecem na escola. Assim sendo, tornou-se significativo compreender a importância atribuída hoje no currículo escolar em ação na escola, no que tange a inteligência emocional (IE) e os conteúdos atitudinais tendo como parâmetro de comparação os conteúdos conceituais, visto que os conteúdos conceituais têm sido prioritários no processo de ensino e aprendizagem, como também trabalhados massivamente ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa, de caráter descritivo, observacional e documental, realizada em uma escola municipal considerada referência em Manaus, utilizou-se na coleta de dados as técnicas de observação direta, entrevista com os professores e a aplicação de questionário com as crianças do terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental em um intervalo de tempo de quatro meses. A análise de dados foi referenciada no método de interpretação de sentidos, na perspectiva da fenomenologia hermenêutica. Os resultados apontam que conteúdos emocionais/atitudinais não estão sendo contemplados de forma intencional no planejamento curricular do professor, porém, no dia a dia da escola, é observado a preocupação com a formação de

valores, evidenciando aspectos do chamado currículo oculto. Contudo, é evidente que a escola tem buscado construir meios que possibilitem a formação integral da criança como consta no Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma escola transformadora, finalidade para a qual foi redimensionada em 2016.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inteligência Emocional; Currículo Escolar; Conteúdos Atitudinais; Formação-Humana.

## EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE SCHOOL CURRICULUM: A REFLECTION ON ATTITUDINAL CONTENTS IN THE EDUCATION OF CHILDREN

**ABSTRACT:** In the academic world, the theme of emotional intelligence (IE) has sparked many discussions around what it is to be intelligent. Relative studies seek to understand the impacts of interactions between intelligence as a cognitive ability and emotion on human development. In education, such studies represent an important debate around emotional competences and their contributions to the intellectual development of children in the formative process and are linked to the learning of attitudinal contents in the school space. In the school curriculum, according to Zabala (1998), the attitudinal contents concern the learning of values, attitudes and norms and correspond to the experience of being with the world around them, so that in summary the IE involves the development of autonomous and responsible subjects able to consciously manage their emotions in order to achieve goals, motivate themselves and establish harmonious relationships. On the other hand, John McNeil (2001) points out that the school curriculum directly influences the training and development of students, since it promotes the teaching and learning process. However, Tomaz Tadeu (1997) states that in a broad perspective, the learning of these contents (attitudes, values and norms) takes place through a hidden curriculum, that is, it is not directly in the teaching plans, but in social relations that happens at school. Therefore, it became significant to understand the importance attributed today in the school curriculum in action at school, with regard to emotional intelligence and attitudinal contents, having conceptual contents as a parameter of comparison, since conceptual contents have been a priority in the teaching and learning process, as well as worked massively throughout the early years of elementary school. In this descriptive, observational and documentar research, carried out in a municipal school considered a reference in Manaus, direct observation techniques, interviews with teachers and the application of questionnaire with children from the third and fifth years of elementary school were used in the data collection, for a four months period. The data analysis was referenced in the method of interpretation of meanings, in the perspective of hermeneutic phenomenology. The results show that emotional/attitudinal contents are not being intentionally contemplated in the teacher's curriculum planning, however, in the daily bases of the school, the concern with the formation of values is observed, highlighting aspects of the so-called hidden curriculum. However, it is clear that the school has sought to build means that enable the integral education of the child as stated in the Political Pedagogical Project in the perspective of a transformative school, a purpose for which it was resized in 2016.

**KEYWORDS:** Emotional Intelligence; School curriculum; Attitudinal Contents; Human

formation.

## 1 | INTRODUÇÃO

É notório que durante muito tempo, o conceito de inteligência esteve relacionado à capacidade biológica inerente e determinada do ser humano, logo, não era vista como possibilidade de ser desenvolvida ou estimulada, predominava a ideia de que ou você nascia inteligente ou não era. Essas visões buscavam explicar a inteligência somente pelos mecanismos neurofisiológicos e da genética biológica, que, apesar de integrarem o desenvolvimento do cérebro, sua fisiologia e o que se denomina inteligência, reduzem um processo que é tão dinâmico e complexo.

No âmbito educacional muitas são as discussões em torno da caracterização do conceito de inteligência(s), em que consistem e como se manifestam. Segundo Beaton (2006), um importante problema na educação que precisa ser discutido e aprofundado é, principalmente, em relação ao desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional e fundamentalmente, do que denominamos inteligência e sobre o papel da educação na formação e desenvolvimento, no sentido de sua finalidade, qual seja, de desenvolver todas as potencialidades do sujeito.

Haja vista que a inteligência humana resulta como consequência de um longo processo de acúmulo dos conteúdos da cultura, da construção complexa que aconteceu ao longo da história da sociedade humana. De forma que “um determinado desenvolvimento da inteligência produz maiores conquistas e conteúdos da cultura e estes conteúdos da cultura produzem maior nível qualitativo da inteligência humana” (BEATON, 2006, p.14) através de um processo dinâmico e complexo, cujo “ocorre em diferentes níveis de estruturas e conteúdos, em sistemas psicológicos de menor a maior complexidade, dado pela quantidade e natureza de seus componentes, a dinâmica que se produz e seu lugar na formação de toda a estrutura e funções da personalidade em geral” (idem, 2004, p.24).

No campo educacional, ideias reducionistas encontram-se presentes, principalmente, quando se busca uma relação direta entre inteligência (QI ou cognitiva) e a capacidade intelectual do estudante para justificar o seu rendimento escolar. De acordo com Coll et al (2004), os testes de inteligência ou medição de quociente intelectual (QI) através da perspectiva diferencial-psicométrica pautada, principalmente em capacidades linguísticas e lógicas-matemáticas, buscavam medir a capacidade intelectual do estudante, se ele seria inteligente ou não, se dominava a capacidade de resolver problemas abstratos ou não, logo se “um aluno obtém um determinado rendimento escolar, bom ou mau, porque tem um determinado QI, alto ou baixo” (COLL et al, 2004, p.133). Por longos anos predominou uma justificativa notadamente linear, unitária e reducionista, onde se buscava a partir de testes,

aferir se um estudante era ou não capaz de ter um futuro acadêmico ou profissional promissor.

Além disso, constata-se que os testes de inteligência (QI) tradicional, prejudicam os estudantes que vêm de grupos socialmente desfavorecidos economicamente, pois estes não têm a oportunidade de ter a mesma formação, uma educação de qualidade ou as mesmas condições objetivas necessárias para competir em termos de igualdade com aqueles que são de grupos socialmente favorecidos economicamente. Além de favorecer certos “comportamentos inteligentes”, que poderíamos chamar de “inteligência acadêmica” em detrimento da “inteligência prática” ou “a inteligência social”. (COLL et al, 2004). Diante desta perceptível tentativa de mensuração de saberes, é válido retomar uma sábia frase de Paulo Freire (1987, p.68), “não há saber mais, nem saber menos: há saberes diferentes.”

Na escola, o método empregado para estudar e explicar a inteligência e os componentes que propiciam seu surgimento, incluindo o papel do ensino e da educação, ainda partem de uma visão unilateral, pois, é possível verificar por meio das avaliações escolares, a valorização dos conteúdos de ordem lógico-matemática e linguística, relegando ao esquecimento os demais conteúdos.

## **2 I O QUE É INTELIGÊNCIA EMOCIONAL?**

A Inteligência Emocional (IE) é considerada como um importante aspecto da inteligência humana, sendo também um constructo psicológico recente, ou seja, tal conceito abstrato foi operacionalmente definido e passou a fazer parte do nosso cotidiano recentemente. Tanto que no Brasil, desde a publicação do livro “Emotional Intelligence” de Daniel Goleman (1996), houve um ostensivo interesse pela IE na esfera popular e somente depois tal interesse consolidou-se na esfera científica.

Os estudos relacionados à IE retratam a busca de vários pesquisadores em entender as interações entre inteligência e emoção. Contudo, devido a IE ser um constructo psicológico recente, ainda há uma significativa dificuldade metodológica e um quê de complexidade no campo conceitual em defini-la, tanto quanto em avaliar suas contribuições para o meio educacional e os mais diversos setores da vida de um sujeito.

O conceito da IE surge no âmbito acadêmico por volta de 1990. De acordo com Floresta et al (2008, p.13), Salovey e Mayer buscaram “focalizar a IE como um conjunto de aptidões, capacidades ou habilidades mentais, aproximando-a do campo de estudos da inteligência”. Salovey e Mayer ainda definiram a IE a partir de quatro grupos de habilidades.

A inteligência emocional implica a habilidade para perceber e valorar com exatidão a emoção; a habilidade para acessar e ou gerar sentimentos quando esses facilitam o pensamento; a habilidade para compreender a emoção e o conhecimento emocional, e a habilidade para regular as emoções que promovem o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY, 1997/2007, p.32 apud Floresta et al, 2008, p. 13)

Conforme Floresta et al (2008), a *percepção e identificação emocional* diz respeito a habilidade para perceber e identificar as emoções em si e nos outros. A *facilitação emocional* se refere à habilidade de saber usar as emoções para auxiliar os processos cognitivos, como a solução de problemas entre outros. *Compreender a emoção* requer conhecer os termos relacionados como as emoções, as formas como se regulam, procedem e alteram-se. Já a *regulação emocional* trata-se da habilidade de saber utilizar estratégias para mudar seus sentimentos e saber examinar se são favoráveis ou não para determinados momentos.

Dessa forma, Salovey e Mayer (2007 apud Floresta et al 2008) propõem o contrário do que muitos pensam, que as emoções nos fazem sim, pensar inteligentemente, assim como podemos pensar de forma inteligente sobre elas. E ao atribuírem a mesma importância da Inteligência cognitiva à inteligência emocional buscaram quebrar com as dicotomias entre razão e emoção, na qual a razão é geralmente mais valorizada. Pois, tanto o cognitivo como o emocional, estão inter-relacionados de forma global e mútua (NETA, 2012).

Nesse sentido, retomando a ideia reducionista em torno do conceito da inteligência que existia no âmbito escolar, é necessário refletir sobre as rotulações que surgiram oriundas das tentativas de justificar o rendimento escolar do estudante conforme a aferição de suas capacidades intelectuais através de testes de QI, sem levar em conta as múltiplas inteligências, capacidades e habilidades que o mesmo poderia vir a desenvolver. Já que como dizia Sternberg (1997, p.24-25 apud FLORESTA et al, 2008, p.16) “a ideia de relacionar o coeficiente intelectual com logros da vida é uma ideia descabida, pois o coeficiente intelectual é um elemento pobríssimo de predição dos logros da vida”. Tendo em vista que a IE contribui de inúmeras formas, se desenvolvida como: saber lidar com situações de estresse, pressão, problemas pessoais, além de colaborar na formação de cidadãos (ãs) humanizados (as).

### **3 I CONTEÚDOS ATITUDINAIS E SUA IMPORTÂNCIA NO CURRÍCULO ESCOLAR**

De acordo com Cool (1986 apud Zabala, 1998), o termo “conteúdos” é geralmente relacionado a conhecimentos de matérias ou disciplinas densas, carregadas de conceitos, princípios e teoremas. Tal visão expressa um caráter

disciplinar e cognitivo em torno desse conhecimento que na perspectiva do autor devemos nos desprender dessa leitura equivocada em torno do termo “conteúdos” e passar a entendê-lo no todo, como tudo aquilo que se tem de aprender, já que não dizem respeito apenas às capacidades cognitivas, mas também incluem as demais capacidades. Desse modo, é também “conteúdo” de aprendizagem tudo aquilo que possibilita o desenvolvimento das capacidades motoras e afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998).

Para Zabala (1998), os conteúdos atitudinais se referem a um conjunto que abarca determinados conteúdos como valores, atitudes e normas. O primeiro permite que o estudante emita um juízo de valor sobre as condutas, como por exemplo, o respeito aos outros, a responsabilidade etc. O segundo diz respeito à forma que o estudante expressa sua conduta com base em certos valores determinados, como por exemplo, a cooperação com os colegas. Já o terceiro seriam padrões ou regras de comportamento que se deve seguir para conviver em sociedade.

Contudo, é sabido que durante um longo tempo na Educação Escolar, a única forma de inteligência correspondia a uma visão unidimensional entendida como a capacidade intelectual e cognitiva do estudante que era medida conforme a pontuação de seu coeficiente de inteligência (QI) obtido mediante testes estabelecidos, e, por meio de nota obtida em uma prova. Desse modo, muitas foram às justificativas ou explicações que surgiram com base na aferição da capacidade intelectual do estudante, como se o fato de o estudante ser “inteligente” ou não, estivesse estritamente interligado às suas habilidades linguísticas e lógico-matemáticas.

Percebemos que a função que a sociedade atribui à educação difere da sua finalidade essencial, pois, o que prevalece é certa seleção dos melhores, os mais capacitados para seguir uma carreira universitária ou obter algum título ou prestígio reconhecido. É nessa linha de pensamento notadamente pragmática, que prevalece e justifica a valorização de determinados conteúdos e aprendizagens para alcançar fins *propedêuticos*, sub valorando os demais processos que ocorrem ao longo da escolarização (ZABALA, 1998).

González (2014) ainda complementa dizendo que essa ênfase dada aos aspectos cognitivos-intelectuais da aprendizagem relegou ao esquecimento os aspectos subjetivos e sociais que existem no processo de aprender, pois “recuperar o sujeito que aprende implica integrar sua subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema, não só como intelecto.” (González, 2014, p.33).

Se o objetivo da educação formal é o desenvolvimento pleno do sujeito equivale dizer que a formação escolar deve visar o desenvolvimento integral incluindo os aspectos biológicos/físicos, cognitivos, afetivos/emocionais, social etc. Outrossim, a LDB (Lei - 9394/1996) reforça ainda em seu art. nº 1, que “a educação

abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Portanto, está salientada a concepção de educação enquanto processo de formação humana, capaz de contribuir para o desenvolvimento e a emancipação do indivíduo, para a formação de cidadãos(ãs) com capacidade crítica, compromisso para com o social, autonomia, responsabilidade e capacidade de conviver e trabalhar harmoniosamente com a diversidade característica da sociedade.

Assim sendo, o direito à educação diz respeito essencialmente à formação do sujeito biopsicossocial, cujo é constituído de múltiplas dimensões, às quais a escola precisa estar atenta, tendo em vista a formação plena, conforme previsto em lei. Constata-se desse modo, que a finalidade da formação integral/global do estudante, encontra-se na indicação regulamentada, ainda que de forma indireta, indicativos para valorização da Inteligência Emocional (IE) e a necessidade de inseri-la de forma significativa por meio dos conteúdos atitudinais no currículo escolar de forma direta, com o intuito de desenvolver no estudante, as diversas habilidades e competências que são cada vez mais necessárias e exigidas para viver em uma sociedade marcada pelas mais diversas mudanças e transformações.

#### **4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A presente pesquisa realizada no Programa Institucional de Iniciação Científica 2019-2020 da Universidade Federal do Amazonas foi embasada numa abordagem qualitativa, com foco na pesquisa descritiva e documental. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram: revisão da literatura para identificar como a IE está relacionada com os conteúdos atitudinais no currículo escolar; análise documental do PPC (Proposta Pedagógica Curricular-Diretrizes Educação Integral), o PPP (Projeto Político Pedagógico) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); entrevista com professores e a gestora, e aplicação de questionário com estudantes entre oito e nove anos de ambos os sexos, do terceiro ano e estudantes de 10 a 11 anos de ambos os sexos, do quinto ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal na cidade de Manaus – AM.

O processo de análise e interpretação dos dados coletados é embasado na perspectiva da fenomenologia hermenêutica por meio do método de interpretação dos sentidos.

## 51 COMO A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL ESTÁ OU NÃO ESTÁ PRESENTE NO ENSINO DOS CONTEÚDOS ATITUDINAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR?

Segundo informações do site das Escolas Transformadoras (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, S/D), a escola em questão, fundamenta o projeto pedagógico em quatro competências transformadoras que são: a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo. Reconhece que essas competências são fundamentais em uma educação que busca formar sujeitos transformadores e responsáveis.

A escola se baseia no Currículo Nacional Oficial no que se refere aos conteúdos dos componentes obrigatórios curriculares, como também nas necessidades presentes na realidade da criança. Assim, no primeiro momento, das 07h10min às 10h30min, as crianças têm aula sobre os componentes curriculares obrigatórios (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física) e no segundo momento, das 13:00 às 15h10min, são realizadas oficinas de dança, capoeira, teatro, literatura, iniciação científica, matemática lúdica, filosofia, língua inglesa e desporto, sendo possível constatar uma dinâmica curricular diferenciada, contemplando os temas transversais e temas da cultura local.

Com relação aos conteúdos de ensino, apesar da natureza ser de ordem variada: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos e outros, conforme Zabala (1998) podemos classificá-los em conceituais, procedimentais e atitudinais.

Na natureza dos conteúdos atitudinais compreende-se a aprendizagem dos valores, atitudes e normas, estabelecendo-se vínculo com o desenvolvimento das competências transformadoras. Por valores queremos nos referir aos princípios e ideais éticas, seriam valores como a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade etc. As atitudes que dizem respeito às tendências ou predisposições das pessoas para atuar de certa forma, seriam exemplos de atitudes, cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas, etc. Com relação às normas, seriam padrões ou regras de comportamento que devem ser seguidas em algumas situações, seria aquilo que se pode fazer e aquilo que não se pode fazer (ZABALA, 1998).

O desenvolvimento da IE na sala de aula juntamente com os conteúdos atitudinais possibilita o desenvolvimento emocional e social, como também no desenvolvimento das capacidades necessárias para uma aprendizagem significativa e o ajustamento escolar (ELISENBERG; CUMBERLAND; SPINRAD, 1998 apud Woyciekoski; Simon, p. 7, 2009). Além de contribuir na formação de cidadãos (ãs) humanizados (as), capazes de lidar com os desafios do nosso tempo, e de lidar com situações de estresse, pressão e problemas pessoais. Compreendemos que em um ensino que se propõe a formação integral (intelectual, física, emocional, social e

cultural), de sujeitos capazes de serem protagonistas de suas histórias, a presença de diferentes tipos de conteúdo deve estar equilibrada no currículo escolar.

Assim sendo, com base nas observações é possível afirmar que o currículo da escola apresenta uma abordagem integradora e interdisciplinar dos conteúdos, propondo novas relações entre as disciplinas, bem como apresenta os diferentes tipos de conteúdo de forma equilibrada, não apenas por meio das aulas de diversas áreas do conhecimento, mas também por meio de atividades extracurriculares (teatro, dança, literatura, iniciação científica, matemática lúdica, filosofia, língua inglesa e desporto), principalmente em relação à aprendizagem dos conteúdos atitudinais, tendo em vista que a escola baseia-se em uma política de inclusão por haver diversos alunos que são imigrantes e buscam sempre reforçar o espírito de solidariedade, de respeito, de cooperação e de empatia para que haja um ambiente harmonioso e plural de todos e para todos.

Contudo, percebemos que a Inteligência Emocional não se trabalha de forma explícita nos planos de ensino, mas sim no dia a dia da escola de modo transversal, o que indica a existência forte de um currículo oculto. Zabala (1988) afirma que entender os conteúdos de aprendizagem de forma ampla, possibilita que este currículo oculto possa se tornar evidente como conteúdo de aprendizagem e de ensino. Portanto, é notável que a escola vem buscando construir caminhos que possibilitem a formação integral da criança.

## **6 I QUAL A IMPORTÂNCIA QUE VEM SENDO DADA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIÁRIAS AOS CONTEÚDOS ATITUDINAIS NA SALA DE AULA?**

Ao darmos a mesma importância que se dá à inteligência cognitiva aos conteúdos atitudinais e à inteligência emocional buscamos quebrar as dicotomias existentes entre razão e emoção, tendo em vista que um currículo para a formação humana respeita tais princípios ao introduzir novos conhecimentos.

O desenvolvimento dos conteúdos atitudinais na sala de aula viabiliza o processo formativo sociedade-indivíduo-sociedade, quando por meio da convivência com os pares, o sujeito se vê como membro da sociedade e não mais apenas como indivíduo, mas alguém que pode fazer a diferença ao assimilar as quatro competências transformadoras que pautam diariamente o processo educativo: a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo infanto-juvenil.

Segundo informações do site das Escolas Transformadoras em 2016, o grupo de família independente CEFA (Coletivo de Escola e Família do Amazonas), passou a atuar na escola com o intuito de contribuir para proporcionar a seus filhos uma educação pública de qualidade, democrática e integral e desde então a escola vem transformando suas práticas. Parceria, que segundo os professores ainda

é um desafio, desconstruir a forma tradicional de fazer educação e ser professor para crianças estrangeiras, é evidente o esforço de todo o corpo escolar, tanto que os professores também estão aprendendo a língua creollo (criolo) para interagir e incentivar a cultura desses alunos.

Na escola, percebemos que as crianças, tanto do 3° quanto do 5° ano, apresentam um relacionamento de caráter amigável, de respeito e reciprocidade entre elas, buscando ajudar uns aos outros quando necessário, ainda que em alguns momentos também entrem em conflitos, contudo, tais situações são também positivas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em ambas os anos, as educadoras incentivam os estudantes a desenvolverem o processo de reflexão e criatividade, o senso crítico e a colaboração entre eles, o que torna o ambiente rico pedagogicamente. As crianças são incentivadas a serem protagonistas de suas histórias e a ocuparem o espaço escolar por meio de diversos programas. A autonomia é estimulada constantemente, por outro lado, as crianças passam a ser muito ativas e as educadoras ainda estão em um processo de aprender a lidar com o comportamento energético que elas apresentam.

Por ser uma escola democrática participativa, as crianças interferem no currículo escolar expressando o que gostariam de aprender, têm voz e vez nas Assembleias semanais, momento em que participam os gestores, professores e alunos. Essa prática resulta em impactos positivos na sala de aula já que as crianças se vêem ouvidas e conseqüentemente, mais motivadas a aprender.

Além das Assembleias, as tutorias acontecem uma vez por semana depois do horário do almoço, desde 2016. O programa objetiva estabelecer vínculos e apoiar os estudantes em seu projeto de vida. Participam tanto professores quanto voluntários, e geralmente, cada tutor, fica com 5 a 8 crianças em seu grupo. Nesses dias em que há tutoria, as crianças conversam sobre o que acontece na vida delas e o que elas querem para o futuro, além de terem um momento de descontração com as outras crianças.

Compreendemos que tais práticas pedagógicas impactam de forma muito positiva e abrangem o desenvolvimento emocional e social da criança, pois é perceptível que as crianças gostam de participar, interagir, aprender, tanto na sala de aula quanto fora dela. Ademais, a escola entende que os valores como solidariedade, amizade, tolerância e outros (conteúdos atitudinais), são importantes de serem trabalhados na sala de aula para a formação de sujeitos transformadores capazes de mudar a realidade em que se encontram, fica claro que o trabalho na escola busca uma educação com qualidade social, bem como a formação do sujeito de maneira integral.

## 7 I A ESCOLA E O CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO HUMANA

Pensar o currículo em uma perspectiva de educação integral e formação humana é um ato humanizado frente aos atos desumanizantes que subsistem em nosso sistema educacional. A contemporaneidade em seus muitos aspectos enfatiza ainda mais o individualismo, a fragmentação do saber e a ética antes sólida e clara, torna-se flexível.

Na escola esses aspectos da contemporaneidade se tornam ainda mais evidentes e a atitude de romper com a disciplinarização e pensar em propostas transdisciplinares ainda é um desafio no campo da pedagogia, o que dificulta cada vez mais uma educação integral/holística. De fato, como a escola pode pensar o Currículo visando a Educação Integral e a Formação Humana da criança diariamente em sala de aula é um grande desafio teórico e prático, não somente com relação ao tempo, mas também com relação a formação, numa perspectiva democrática e transformadora.

De acordo com o PPP (2019, p.28) a escola baseia-se nas:

[...] teorias sociointeracionistas, de inteligências múltiplas e de educação democrática visto que se preocupam em promover os aspectos físicos, emocionais e sociais da criança e estimulam o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos, a fim de permitir que a criança construa significações e formule cada vez mais complexas ações de agir e pensar. Estas dimensões integram o tempo e o espaço e agentes educativos, para além da sala de aula e das disciplinas do professor.

A teoria sociointeracionista de Lev Semyonovich Vygotsky e a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner comungam com os objetivos da escola e favorecem a integralidade de cada sujeito, pois valorizam a multiplicidade e a diversidade na sala de aula. Em uma escola de ensino integral considerar a diversidade é fundamental, haja vista que é a diversidade que proporciona a reflexão acerca das diferenças presentes na escola: cultural, biológica, de conhecimento, ética, de organização dos tempos e espaços escolares.

Desde a reelaboração do PPP, em 2016, a escola percebe impactos positivos em todos os grupos envolvidos, após adotar a concepção democrática onde todos (gestora, professores, alunos, comunidade e demais funcionários) envolvem-se no processo de tomada de decisões evidenciada nas assembleias, reuniões e trocas de experiências, portanto, demonstra que os interesses e as necessidades dos alunos e dos demais agentes escolares são consideradas no processo educativo.

É notável que a escola trabalhe de forma diferenciada, não somente por ser a primeira escola transformadora da Região Norte do país, mas também por

proporcionar segurança e desenvolvimento sócio-afetivo-intelectual, valorizando a formação humana ao resgatar os valores sociais e éticos juntamente com a família.

A escola ao seguir uma rotina diferenciada indica que o Currículo está de acordo com a perspectiva da Educação Integral, pois a base curricular comum está inteiramente ligada à parte diversificada e não há hierarquias de conteúdos visto que todas as dimensões do conhecimento são consideradas importantes e relevantes na formação integral. Além de possibilitar ao aluno o acesso a todas as áreas do conhecimento de forma articulada buscando romper com a fragmentação das disciplinas e agregar sentido aos conteúdos ao partir das necessidades e interesse dos alunos.

Outro aspecto que consta no PPP (2019) é a importância de uma educação que possibilite formar cidadãos participativos e atuantes, isso só será possível mediante a formação de alunos críticos e transformadores. De fato, percebemos que as crianças são autônomas e independentes, em muitas situações pudemos presenciar atitudes e pensamentos próprios, isso ocorre porque as crianças são estimuladas a serem protagonistas de suas histórias.

Segundo a proposta pedagógica de educação integral para o município de Manaus anos iniciais (2016), para desenvolver um ensino integral é necessário a organização do processo pedagógico mediante a concretização de ações como o planejamento semanal, organizado por temáticas e elaboração de roteiros, visando potencializar a criatividade, a independência do aluno e o reforço escolar, além de atividades culturais e educativas que promovam a sociabilidade.

Observamos que o planejamento, é feito a partir de escolhas de temáticas, roteiros de estudos, sequências didáticas e projetos, há um consenso e reconhecimento de que tais ações contribuem para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, protagonistas e agentes transformadores. Podemos perceber tal planejamento no desenvolvimento de projetos, como o projeto de tutoria e grupos de responsabilidade, com o objetivo de estreitar os laços com o corpo discente.

Após dois anos de realização de tais projetos na escola, educadores e a sociedade local afirmam que houve muitos impactos positivos, um deles seria a redução da infrequência dos alunos, a interação entre família-escola-comunidade e o acompanhamento personalizado dos estudantes e funcionários favorecendo as relações horizontais entre eles.

A escola ao iniciar o processo de mudança no Currículo Escolar para uma perspectiva de Educação Integral adotou a criação de oficinas de aprendizagem com cada professor ficando responsável de escolher qual vai trabalhar de acordo com sua área de interesse tendo como base o currículo municipal de Educação Integral, assentado nos princípios de uma formação integral via abordagem pedagogia de projetos e interdisciplinaridade. Outro ponto forte é a importância da formação

continuada de seu corpo docente, os educadores consideram fundamental já que é subsídio para a aprendizagem dos alunos.

Na prática, a escola é um espaço de prática coletiva onde há troca de experiências e comprometimento com as decisões coletivas, o que favorece o clima institucional de troca de saberes e valores. Entretanto, melhoria da acessibilidade, manutenção das máquinas e equipamentos mais modernos para o Telecentro são desafios que estão postos.

## 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação escolar o conceito de inteligência ainda se embasa em explicações de natureza biologicista e reducionista, sendo necessário superação dessa concepção no sentido de reconhecimento de suas interrelações com os aspectos de desenvolvimento integral do sujeito criança. Se a função da educação é a formação biopsicossocial da pessoa tal como expresso na lei, a escola deve levar em conta o socioemocional, as múltiplas inteligências, capacidades e habilidades que o aluno possa vir a desenvolver, se estimulado. E para que isso seja realizado os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) devem ser trabalhados no currículo escolar, nas dimensões intelectual, cultural, emocional, social e física.

O caminho para uma educação humanizada começa quando a escola adota um posicionamento democrático nas suas atitudes e considera todos os tipos de saberes (inteligências) e conhecimentos de suma importância no desenvolvimento do aluno, sem haver hierarquia de conteúdos na sua grade curricular. Uma escola onde o processo de ensino e aprendizagem é focado na construção do conhecimento e a interdisciplinaridade é adotada no dia a dia relacionando os conteúdos da aula com a vida.

A perspectiva de Educação Integral se torna uma alternativa possível para a construção de uma sociedade que prioriza o desenvolvimento humano, já que objetiva a formação integral da criança ao trabalhar de forma diferenciada, ao integrar valores como a solidariedade, a tolerância, o respeito, a ética, a justiça, a responsabilidade e a criatividade, no seu dia a dia.

## REFERÊNCIAS

1. BEATON, Guillermo Arias. **Inteligência e educação**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.
2. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 09 Dez 2017

3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 03 Dez 2017.
4. CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Produtos da Aprendizagem: aprendizagem significativa. In: **Psicologia da Aprendizagem**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
5. CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de análise de conteúdo**: ferramenta para análise de dados qualitativos no campos da saúde. Rev. Bras. Enferm., 57 (5): 611 - 4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>> Acesso em: 23/07/2019.
6. COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús & colaboradores. **Psicologia da Educação Escolar 2: Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
7. DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org) ; **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
9. MCNEIL, J. D. **Curriculum**: a comprehensive introduction. Trad. José Camilo dos Santos Filho. Boston: Little, Brown and company, 1984.
10. Manaus, Secretaria Municipal e. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Professora Waldir Garcia. Manaus, 2019.
11. Manaus, Secretaria Municipal de. **Proposta Pedagógica de educação integral para o município de Manaus anos iniciais**. Manaus, 2016.
12. NETA, N. F. A., Garcia, E., & Gargallo, I. S. (2008). **A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica**. *Psicologia Argumento*, 26 (52), 11-22. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000142&pid=S0102-3772201100020001300035&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000142&pid=S0102-3772201100020001300035&lng=en)> Acesso em: 26/06/18.
13. TORRES-SANTOMÉ, J. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Trad. Vinicius Ferreira. Revisão técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011. 548 p.
14. WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio Simon. Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722009000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100002)> Acesso em: 23/11/19.
15. ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998

## USO PEDAGÓGICO DO SOROBAN: DISPOSITIVO MEDIADOR DOS PROCESSOS DE LETRAMENTO MATEMÁTICO DOS SUJEITOS CEGOS E VIDENTES

*Data de aceite: 03/11/2020*

**Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva**  
UNEB

**Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso**  
UNINTER  
Campus XI – Serrinha

**Liz Leal Mota Capistrano**  
FACCEBA

**Lucimara Morgado Pereira Lima**  
UFBA

**Marta Martins Meireles**  
UEFS

**Nélia de Mattos Monteiro**  
UNEB

**Tháise Lisboa de Oliveira**  
UNEB

**RESUMO:** Este artigo foi construído a partir dos resultados advindos de uma experiência que articulou pesquisa e extensão, desenvolvido com estudantes de graduação e professores da educação básica. Pretendeu-se com esta ação promover discussões sobre inclusão de pessoas cegas e/ou com deficiência visual, bem como promovendo reflexões sobre o processo de formação continuada de professores, visando o aprendizado do soroban, a partir do conhecimento da dificuldade de trabalho pedagógico com este recurso em sala de aula, para auxiliar na aprendizagem de cálculos matemáticos,

configurando a primeira etapa do projeto: a pesquisa a qual em sua fase inicial forneceu informações quanto ao conhecimento acerca do uso do instrumento de cálculo; posteriormente, orientou a construção do planejamento para a realização da extensão, ocorrida entre final de 2019 início de 2020. A metodologia da pesquisa ocorreu por meio da “escuta sensível” e diálogos travados com colegas professores e estudantes e, o preenchimento das fichas de inscrição no curso quanto ao uso ou não deste recurso pedagógico na prática docente e o seu conhecimento. A metodologia da pesquisa se deu na perspectiva etnográfica, e da pesquisa colaborativa, utilizando para coleta das informações a ficha de inscrição, com suporte de André (1982), Minayo e outros. A segunda etapa, construída a partir das informações constatadas na fase anterior, foi realizar a formação de professores para a compreensão e uso deste instrumento, onde temos acompanhado que um elevado número de docentes, não somente da área de exatas, mas também de Pedagogos, desconhece o uso e importância para facilitar a compreensão e construção de conceitos matemáticos simples, quer por parte de estudantes cegos ou videntes. Estruturamos a ação em forma de curso de extensão de 80 a 100 horas e, ao final deste, a terceira etapa, os cursistas realizariam oficinas com estudantes, videntes, da educação básica, preferencialmente os que se encontravam do terceiro ao sexto ano, utilizando o ábaco/soroban como dispositivo mediador do aprendizado.. A proposta final do curso seria a execução das oficinas com estudantes da educação básica, inviabilizada, por conta da pandemia, mas

ainda aguardando retorno para sua viabilidade de execução ou não. O referencial teórico, consistiu no manual de Soroban (2009) e a construção do conceito de números e pré-soroban (2006), dentre outros. Os resultados parciais, indicaram que uso do instrumento ábaco como calculador matemático é bastante limitado e seu desconhecimento muito forte, principalmente na área de humanas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Pedagógica. Soroban/Ábaco. Cegueira. Baixa Visão.

**ABSTRACT:** This article was built from the results of an experience that articulated research and extension, developed with undergraduate students and teachers of basic education. The aim of this action was to promote discussions about the inclusion of blind and / or visually impaired people, as well as promoting reflections on the process of continuing teacher education, aiming at learning soroban, based on the knowledge of the difficulty of pedagogical work with this teacher. resource in the classroom, to assist in the learning of mathematical calculations, configuring the first stage of the project: the research which in its initial phase provided information regarding the knowledge about the use of the calculation instrument; subsequently, he guided the construction of the planning for the realization of the extension, which took place between the end of 2019 and the beginning of 2020. The research methodology occurred through "sensitive listening" and dialogues with fellow professors and students, and filling in the registration forms in the course regarding the use or not of this pedagogical resource in teaching practice and its knowledge. The research methodology took place from an ethnographic perspective, and from collaborative research, using the registration form to collect information, with the support of André (1982), Minayo and others. The second stage, built from the information found in the previous phase, was to carry out the training of teachers for the understanding and use of this instrument, where we have accompanied that a high number of teachers, not only in the area of exact, but also Pedagogues, is unaware of its use and importance to facilitate the understanding and construction of simple mathematical concepts, either by blind students or seers. We structured the action in the form of an extension course of 80 to 100 hours and, at the end of this, the third stage, the course participants would hold workshops with students, visionaries, of basic education, preferably those who were from the third to the sixth year, using the abacus / soroban as a learning mediation device. The final proposal of the course would be the execution of workshops with basic education students, which would be unfeasible, due to the pandemic, but still awaiting a return to its execution viability or not. The theoretical framework consisted of the Soroban manual (2009) and the construction of the concept of numbers and pre-soroban (2006), among others. The partial results indicated that the use of the abacus instrument as a mathematical calculator is quite limited and its lack of knowledge is very strong, especially in the humanities.

**KEYWORDS:** Pedagogical Practice. Soroban / Abacus. Blindness. Low Vision.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo, escrito em parceria com profissionais com *expertise* na área da

deficiência, da educação inclusiva/especial, como exemplo a cegueira/baixa visão, narra e reflete sobre uma experiência de extensão e pesquisa, realizada na UNEB - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação do Campus XI – Serrinha, cidade localizada no interior da Bahia a 200 km da capital, fazendo parte do Território de Identidade do Sisal, juntamente com dezenove cidades, durante os anos de 2019-2020, em parceria com a SEDUC - Secretaria Municipal de Educação.

O projeto encontra-se registrado e aprovado no NUPE - Núcleo de Pesquisa e Extensão, com parecer emitido por uma comissão que avaliou a pertinência e viabilidade de execução da proposta, tendo sido liberado para sua execução, com carga horária prevista entre 80 a 100 horas, incluindo a realização das oficinas, com etapas de pesquisa e seleção de material, elaboração de miniprojeto e construção e aplicação dos recursos para o aprendizado do soroban.

Muitos profissionais da educação, embora com formação em Educação Especial/inclusiva não têm, em suas grades curriculares, quer seja graduação, especialização ou aperfeiçoamento, oportunidades e experiências asseguradas por meio do currículo, o aprendizado e uso do soroban: recurso importante para estudantes público alvo da educação especial, cegos e baixa visão. Portanto, pouco profissionais de Pedagogia sabem usá-lo, criando uma lacuna na área causando prejuízos aos estudantes.

A partir do projeto-piloto, assim denominado considerando que foi a primeira oferta de formação, tendo como objetivo fazê-lo em duas edições anuais, sempre com formato de pesquisa- extensão e finalização com oficinas, executadas em espaços públicos e privados, da educação básica e outras instituições educacionais. Depois destas etapas avaliaremos o resultado dessa formação e daremos continuidade ao projeto com a seleção de outros temas da área da educação inclusiva.

Assim, com a continuidade das oficinas ou mesmo cursos de extensão, acreditamos que aparecerão novos formadores, pois gostaríamos que a universidade expandisse o projeto para as 20 cidades do território, desejando que cada cursista, pois provem de várias cidades, levassem seu aprendizado para suas escolas de atuação com a elaboração de projetos próprios a serem realizados em seus locais de trabalhos e escolas de suas cidades.

## 2 | OBJETIVOS

O projeto teve os seguintes objetivos:

- a. proporcionar que graduandos de diversas licenciaturas e professores atuantes na educação básica a construção do conhecimento sobre o uso do Soroban para o ensino de cálculos matemáticos aos estudantes com deficiência visual e aos estudantes videntes também, com aprendizado

de uma única técnica, pelo menos.

- b. Implementar um ciclo de formação para o aprendizado do soroban em parcerias com escolas públicas e privadas da educação básica;
- c. Desenvolver oficinas pedagógicas tendo como público crianças em torno em torno do quarto até o sétimo ano para uso do Soroban com destreza, compreendendo as maneiras diversas de aprender cálculos matemáticos;
- d. Promover o uso do soroban por professores que atuam em salas de recursos multifuncionais e nas salas de aulas inclusivas.

### 3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

O curso nasceu a partir da escuta sensível de estudantes e professores que se queixavam, em seus ambientes, ou em outras extensões em desenvolvimento, de não saberem utilizar o soroban, recurso, que compõe itens enviados pelo Ministério da Educação para a Sala de Recursos Multifuncionais.

Diante do problema inspirador da ação, a equipe de profissionais, conjuntamente com o GETEL-Grupo de Estudos em Tecnologias, Educação e Libras, do CAMPUS XI, percebeu a necessidade de criação de um projeto que articularia a pesquisa-extensão em torno do uso do soroban, entendido até então como um recurso de ensino com potencial para incrementar as práticas de inclusão dos sujeitos cegos e com deficiência visual nos processos de Letramento Matemático.

Diante do potencial do uso didático do soroban, também para otimizar as experiências voltadas para o Letramento Matemático dos sujeitos não videntes e dos videntes, decidimos construir projeto, cuja metodologia foi pautada pela abordagem qualitativa com ancoragem nos princípios da pesquisa colaborativa, ou a etnopesquisa formação.

Buscamos dialogar sob o ponto de vista inspiracional, elegendo com referencial teórico estudos elaborados por Creswell (2010) no campo da concepção identificada como de escopo participatório, encontramos pistas epistemológicas para, buscar um aprofundamento da discussão quanto as diversas abordagens condutoras de estudos cujos atores e atrizes sociais se entrelaçam e se relacionam participativamente, colaborativamente com a pesquisa, não apenas como informantes ou mesmo “como produto descartável de valor meramente utilitário” (MACEDO, 2000, p. 30).

Cardoso (2018), explicita melhor os caminhos da construção dos estudos de abordagem no escopo da pesquisa formação colaborativa:

Conforme Macedo (2000), Barbosa (2008) e Barbosa & Barbosa (2008), encontramos fundamentos e argumentos que nos auxiliaram a moldar, decidir sobre os caminhos, os métodos e mesmo sobre o destino, sobre o “para quê” da pesquisa efetivada, uma vez que pensamos na fecundidade de entrelaçar pesquisa e formação continuada dos professores e de acadêmicos. (CARDOSO, 2018, p.152)

Com inspiração nos escritos de Macedo (2000), optamos, enquanto grupo de pesquisadores, em assumir a nomenclatura por ele cunhada: etnopesquisas-crítico-colaborativas e etnopesquisa formação.

Conforme Macedo (2000), Barbosa (1998) e Barbosa & Barbosa (2008), encontramos fundamentos e argumentos que nos auxiliaram a moldar, decidir sobre os caminhos, os métodos e mesmo sobre o destino, sobre o “para quê” da pesquisa efetivada, uma vez que pensamos na fecundidade de entrelaçar pesquisa e formação continuada dos professores e de acadêmicos.

Definida a abordagem e fundamentos teóricos do caminho da pesquisa colaborativo-formativa, evidenciamos o caminho construído na dinâmica da investigação-ação, que foi sendo delineada em dialogicidade com os atores e atrizes sociais partícipes das ações.

Deste modo, a partir da escuta sensível dos colaboradores, o curso foi planejado pela equipe para ser desenvolvido por etapas, a primeira, formada por professores e estudantes da graduação aprenderiam o uso deste e, em um segundo momento, já com domínio de uma técnica do soroban, realizariam oficinas com estudantes (da educação básica - preferencialmente videntes), para o ensino e a construção de recursos que poderiam estimular a realização de cálculos matemáticos simulando o soroban.

Outra etapa se concretizou durante a inscrição, com preenchimento de uma ficha com solicitação de algumas informações, como ter ou não formação na área de educação especial (professores, no caso), atuarem em centros de atendimentos pedagógicos ou salas de recursos multifuncionais, e terem no futuro pretensão de trabalharem com educação especial (os graduandos) e o que os levou a quererem fazer o curso e, por último e não menos importante, se já tinha ouvido falar sobre o instrumento soroban. E a etapa final, de abordagem prática seria o desenvolvimento e execução de oficinas em escolas ou outros espaços educativos, pelos concluintes do curso de extensão.

Durante a execução do curso, seria disponibilizado um tempo para a escrita de um miniprojeto das oficinas, sob orientação das professoras ministrantes, que seriam executadas ao final do curso, sendo o fechamento deste.

Ao total tivemos 75 inscritos. Não limitamos a participação de nenhum cursista, mesmo diante do expressivo número de inscrições. A maior categoria foi estudantes do Departamento. Dos inscritos, um era estudante cego do curso de

Pedagogia, o que nos causou imensa alegria e surpresa. O curso iniciou no mês de outubro de 2019 e prorrogou até o mês de março do ano de 2020, com período de férias entre final de dezembro e janeiro.



Foto 01. Cursista cego fazendo cálculos no soroban

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019)

A foto, acima, retrata um dos estudantes inscritos no curso, aluno da Graduação em Pedagogia e que tem a condição da cegueira. Por ser, uma inscrição que não esperávamos, o recebemos com muito carinho. Após explicar o assunto aos cursistas, uma professora mediava de forma individual todas as atividades junto a este estudante.

Com o passar do tempo, com o aprendizado consolidado pelos demais colegas, acontecia um esquema de monitoria, onde era exercido a tutoria. Ou seja, um colega ditava a maneira de realizar os cálculos e este estudante ia fazendo as operações matemáticas. Destacamos o caráter desta experiência, singularizando-a como diferenciada e inclusiva e que de fato, nos possibilitou, no exercício prático e os desafios de construir estratégias pedagógicas para potencializar a inclusão pedagógica dos cegos, pessoas com baixa visão dentre outras condições, em situações de aprendizagens colaborativas.



Foto 02 e 03. Professoras durante o curso de soroban na aula; na primeira foto professora segurando soroban e dando orientações.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019)

#### 4 | REFERENCIAL TEÓRICO

Efetivamente os dias contemporâneos, traz a evidência para as discussões quanto a urgência em construir recursos, caminhos e estratégias para inclusão de todos e todas as pessoas na escola que deve ser aberta, plural e proporcionadora de aprendizagens significativas para todo seu coletivo.

No seio de tantos e acirrados debates, floresceu o caminho de perspectiva dialógica sobre o uso pedagógico de dispositivos tecnológicos, empenhados na mediação dos processos de ensinar e aprender, sobretudo voltados para pessoas com algum tipo de deficiência.

Neste cenário, entrecruzamos as discussões sobre inclusão, tecnologias educacionais processos de letramentos dos sujeitos, uma vez que, um dos grandes objetivos dos processos de ensino, no seio do mundo contemporâneo, está na construção dos letramentos dos cidadãos.

Neste debate teórico, salientamos que, conforme asseveram Soares (1998), Lemke (2000), entendemos os processos de Letramento como construções ativas dos sujeitos, em que se busca o domínio efetivo, competente e os usos sociais das várias linguagens circulantes na sociedade. Conforme ressaltam Borgatto, Bertin e Marchesi:

Nos dias de hoje, interagir com diversas linguagens é não apenas condição de comunicabilidade, como também. Condição de apropriação de conhecimento e, conseqüentemente de desenvolvimento cognitivo. Entre essas linguagens sem dúvida, a linguagem verbal, a língua falada e escrita, ocupam posição de destaque no universo da comunicação. (BORGATTO, BERTIN; MARCHESI, 2009, p.2)

Os autores, supracitados, efetivamente reclamam para o campo das linguagens verbais e não verbais a ênfase para a constituição dos processos de letramentos, que nada mais são que, as construções que os atores e atrizes sociais edificam no campo da apropriação, domínio e efetivo usos sociais das linguagens circulantes na sociedade. Logo, podemos destacar que emergem vários processos de letramentos, dentre os quais, o Matemático, que de certo modo, fica, escamoteado, na maioria das práticas escolares, restritos a raros momentos de decorar tabuada.

Assim, vislumbramos o potencial que o uso do soroban, enquanto dispositivo mediador dos processos de aprendizagem de cálculos matemáticos, agrega em si, como potente recurso para favorecer os processos de letramentos matemáticos de sujeitos, sejam videntes ou não videntes.

O soroban, na maioria das práticas pedagógicas inclusivas, fica restrito a situações de ensino e manuseio de operações no espaço da sala de Recursos Multifuncionais. Ao nosso olhar, esse dispositivo tecnológico, tem potencial pedagógico enorme, podendo ser empregado em situações diversas pelos educadores, inclusive mediando-se situações de ensino-aprendizagem entre videntes e não videntes.

Entretanto, antes de ressaltar o potencial pedagógico do soroban, enquanto dispositivo didático, urge que entendamos no que consiste, as características e as origens deste recurso.

#### **4.1 Conhecendo o soroban**

O soroban é o nome dado ao instrumento que conhecemos como ábaco japonês. Segundo a literatura sua origem moderna é chinesa e foi levado ao Japão no XVII. Outras publicações reportam a existência desse instrumento ainda a Mesopotâmia. Mas de fato, dados mais precisos sobre sua origem foram perdidos no tempo. Os registros arqueológicos indicam sua existência anterior a era cristã. Cada povo ia criando seu instrumento sem saber uns dos outros, iniciando sua contagem e registro, seja para recensearem seus soldados ou o registro da sua economia, utilizando as pedras nessa contagem.

Cada pedra correspondia a um soldado (IFRAH, 1989). Com o passar do tempo surgiu a criação do soroban moderno, que utiliza as contas, substituindo as pedras de antigamente. A palavra Ábaco, deriva do grego abax ou abakon, cujo significado é superfície plana ou tábua, sendo de origem romana. O Japão foi o país que mais contribuiu para sua transformação.

No Brasil, ele chegou com os primeiros imigrantes japoneses em 1908.

O principal disseminador e defensor do seu uso foi o professor Fukutaro Kato. Hoje, o soroban tem um aspecto que possibilita manuseia-lo com precisão e agilidade, diferente dos primeiros modelos, embora o material, estilo e tamanho

possa ser um pouco diferente de um para outro. A última transformação do Soroban ocorreu por volta de 1935-1940 (FERNANDES et al, 2006).

O ábaco recebeu nomes diversos de acordo ao país: no Japão e Brasil Soroban, na China, Suan Pan, Coréia, Tschu Pan. A possibilidade de seu uso por parte das pessoas cegas, se deu a partir da inserção de uma borracha compressora no soroban, feito pelo brasileiro Joaquim Lima de Moraes, juntamente com José Valesin, em 1949.

Como benefícios advindo com seu uso podemos relatar possibilidades de socialização, escolarização, a facilidade e rapidez em efetuar os registros dos números, e a coordenação motora. Citam-se ainda outros benefícios como a promoção da moderação, concentração, memória, disciplina, segurança e relacionamento do pensamento com a ação.



Foto 05. Soroban com 21 eixos, de uso mais comum no Brasil.

Fonte: <http://www.bengalalegal.com/soroban2>

Nos estudantes videntes (quem enxergam), além dos benefícios já mencionados, proporciona visualização, criatividade, observação. Na cultura japonesa o soroban ainda é usado nas escolas. Para os desejosos de aprender a fazer cálculos matemáticos há um site que disponibiliza gratuitamente para download um software Sorocalc 2.0<sup>1</sup>.

O Soroban em sua trajetória também sofreu com o preconceito e, ao olhar dos americanos, era um instrumento não tão bem visto e, no fim da segunda guerra mundial sofreu severas críticas, colocando-se em foco as vantagens das calculadoras eletrônicas. Porém, para enfatizar a importância desse instrumento para o desenvolvimento das habilidades mentais, foi promovido um campeonato em novembro de 1946, e o confronto ocorreu entre o tenente William Wood utilizando uma máquina de calcular e o operador do soroban Kiyoshi Matsuzaki. O soroban foi o vitorioso, promovendo uma nova visão por parte dos americanos acerca do

1. Disponível em: <https://www.sorobanbrasil.com.br/contato/sorocalc>

instrumento.

Há disponível na internet vários vídeos de campeonatos de cálculos com o uso do Soroban<sup>2</sup> sendo inclusive tema de reportagens<sup>3</sup>, trazendo também opiniões sobre a importância do desenvolvimento cognitivo por parte de autoridades da saúde para a vida do estudante, mediante o uso do soroban e do xadrez.

O professor Joaquim Lima de Moraes foi incansável em suas pesquisas e revolucionou o ensino da Matemática para as pessoas cegas, não apenas no Brasil, mas em muitos países que visitou e disseminou o uso do Soroban. Tem pessoas que usam de criatividade e ainda dão uma utilidade inusitada ao soroban como adornos, chaveiros, brinquedos, lembranças e mais...

Segundo publicações oficiais do próprio Ministério da Educação e outras pesquisas, reportam uma grande lacuna na formação do professor de matemática e o desconhecimento das técnicas do uso do Soroban. Existem três técnicas para o uso do Soroban (Técnica Oriental, Técnica Ocidental e a Oriental complementar 5 e 10).

Tem a técnica adaptada por Moraes, com cálculo da ordem maior para as menores, chamada técnica oriental, usada por várias instituições públicas; a segunda, é a técnica ocidental, difundida a partir da década de 80, adaptado da técnica publicada pela professora Avani Fernandes Villas Boas Nunes e outras professoras que é a da ordem menor para as maiores, usada pela Secretaria da Educação da Bahia e outros estados também.

É importante que o professor domine as três técnicas para facilitar o aprendizado de um aluno é transferido de uma escola para outra. Assim, se na escola anterior o aluno estudava uma técnica e na escola atual estuda uma outra, o professor dominando as três técnicas não interrompe o aprendizado do estudante. Entretanto, não há um uso preferencial por determinada técnica nas escolas brasileira.

Embora a pesquisa registrada na publicação do MEC, acerca do desconhecimento do soroban, por docentes, seja do ano de 2003, não percebemos expressiva alteração nesse quadro na atualidade. Esta realidade podemos ver em nosso entorno, com solicitações de formação para os professores da região. A utilização desses recursos (material dourado, Ábaco, Soroban) são desconhecidos por grande maioria dos futuros professores, que hoje estão se graduando.

Em nossa atuação no âmbito municipal, durante dois anos, recebemos estudantes de Pedagogia, por meio do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado da Bahia e, eles relataram que conheciam ou já tinha ouvido falar desses recursos de trabalho pedagógico, mas não sabiam como

---

2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YECxC2ofSnk>

3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EI24yEfqsAQ>

utilizar e principalmente na área da deficiência visual para o aprendizado de cálculo matemático.

## 5 | RESULTADOS

Apesar do expressivo número de participantes, sabíamos de antemão, que devido ao cenário educacional que estávamos atravessando, seria difícil para muitos estudantes continuarem no curso, pois houve choque de agendas, entre os Trabalhos de Conclusão de Curso, a realização de estágios e a participação do curso, ocorrendo a desistência de muitos cursistas.

Não foi possível realizarmos as oficinas nas escolas conforme o planejamento, porque no início do ano 2020, entramos em período de pandemia com a suspensão das aulas e por não haver previsão de retorno, optamos pela escrita de um relato de experiência, com aquiescência dos cursistas sobre suas impressões sobre o curso.

Nele os estudantes trazem como resultado a dificuldade do aprendizado do soroban, mas consideram de suma importância para o enriquecimento deste para a prática docente. Muitos relatam que nunca tinha ouvido falar e solicitam ainda a possibilidade de em uma nova turma, fazerem a oficina pois queriam construir essa possibilidade de ensino e mediação com as crianças em sala de aula.

Sinalizaram a importância deste recurso ser incorporado no cotidiano pedagógico a ser utilizado pelas crianças na educação básica. Interessante que outros estudantes, por não terem ouvido falar sobre o soroban foram, tiveram curiosidade e foram buscar informações sobre este na internet.

Relataram a complexidade do recurso, mas com a prática, a superação. A dificuldade antes do curso, a curiosidade e formas de uso. Isto contribui para o desejo de continuidade, solicitando, principalmente a realização de novas turmas. Finalizamos o curso com cerca de 23 cursistas. Os que não conseguiram concluir solicitaram novas turmas, bem como turmas mais avançadas para os que finalizaram.

## 6 | DIFICULDADES

As dificuldades para realização do curso se deram em vários níveis, dentre elas a inexistência de confecção de módulos para distribuição, a distância do campus, em relação ao local onde foi realizado o curso. Há um campus onde são desenvolvidas as aulas e um anexo onde funciona um Centro de Pesquisa onde desenvolvemos as aulas.

Outra dificuldade registrada foi o choque nas agendas, por conta de greves anteriores ao curso que comprometeram o fluxo normal do calendário, além de eventos paralelos que aconteciam nos dias do curso e que tinham implicância para

a participação docente.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O soroban desperta curiosidade nos estudantes. Alguns professores relatam em suas lembranças de estudante um tênue contato com o ábaco, mas nada mais que isso. Nós vivemos num mundo cercado pela tecnologia e, muitas vezes não conseguimos fazer um cálculo mental básico.

Ainda há muito o que fazer considerando a defasagem histórica no aprendizado da criança cega. Existe uma grande lacuna no aprendizado de cálculos. Temos observado que por meio do Soroban, quando o estudante já tem habilidades de manuseio do instrumento, ele adquire autonomia para realizar os cálculos sozinho e a matemática vai deixando de ser algo estranho, já que muitas vezes o seu ensino é muito abstrato e, para o estudante cego, devemos encontrar várias opções para ela ser o mais concreta possível e, com o avançar da aprendizagem, o estudante faz abstrações.

Ele é um instrumento de inclusão porque possibilita que o estudante com deficiência visual tenha um aprendizado em igualdade de condições com o aluno vidente (que enxerga), pois este usa o lápis e papel, o estudante que não enxerga usa o Soroban. O Ministério da Educação liberou o seu uso pelo estudante cego, quando da prestação de concurso público.

Assim, inferimos que os Currículos dos cursos em Licenciatura, precisam ser repensados em face de garantir, durante os percursos formativos dos educadores, tempos-espacos de experiências, pesquisas quanto a inclusão e geração de tecnologias educacionais empenhadas em favorecer as aprendizagens de todos e todas as pessoas.

Ademais, novas propostas de interações, de articulações no campo da pesquisa-formação e estudos colaborativos precisam ser construídas em face de assegurar a escola aberta, diversa, plural e proporcionadora de aprendizagens significativas para todos e todas. Um caminho profícuo floresce pela curricularização da extensão, como estrada fecunda, que possibilita a aproximação dos discentes, docentes, técnicos, comunidade acadêmica com os plurais realidades vividas nos entornos, contextos onde se inserem os Cursos de Graduações, em especial os oferecidos pela UNEB.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Soroban**: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009. 260p.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHESI, Vera. **Tudo é linguagem**. São Paulo, Ática, 2009. Manual do Professor, 2009

BARBOSA, Sílvia Maria Costa; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para formação do professor-pesquisador**. Educação e Linguagem, ano11, nº18,238-256, jul./dez. 2008

BARBOSA, Joaquim G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998.

CARDOSO, Jusceli Maria Oliveira de C. Cardoso. **Utilização pedagógica das novas TIC no atendimento educacional especializado a surdos nas escolas públicas inclusivas na cidade de Serrinha, Brasil, 2017**. / Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso. – Asunción. 420 f, 2018.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa. Métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3ª ed., Porto Alegre, Artemed,2010.

FERNANDES, Terezinha Cleonice et al. **A construção do conceito de número e o pré-soroban**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006, 115p.

LEMKE, J. L. **Letramento Metamidiático Transformando Significados E Mídias**. Revista de Trabalhos em Linguística Aplicada, Vol 49 Nº 2 – Campinas 2010;

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Cap. III: Métodos em Pesquisa-Diário de Campo. Notas de existência e conhecimento/Roberto Sidnei Macedo. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**, Brasília: Líber Livro Editora, Série Pesquisa, 2006, 179 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa formação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007 b. v. 15, 180 p. (Série Pesquisa).

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000 a.

NUNES, Avani Fernandes Villas Boas et all. **Sorobã para deficientes visuais cálculo direto para operações matemáticas**. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1998.

SILVA, Márcia Raimunda de Jesus Moreira. Muito além dos cálculos. In.: **Revista Yakult**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/79343819-O-papel-da-genetica-na-saude-indice-de-suicidios-vem-aumentando-em-todo-o-planeta-instituto-central-yakult-amplia-infraestrutura.html>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema Em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEJÓN, Fernando. **Manual para uso do ábaco japonês: soroban**. Trad. Raimundo Viana. 2007.

# CAPÍTULO 8

## UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO

*Data de aceite: 03/11/2020*

### **Janaína Schell dos Santos**

Secretaria Municipal de Educação de  
Guarapuava – Paraná  
Universidade Estadual do Centro Oeste  
UNICENTRO

### **Carla Sant'Ana Oliveira**

Doutoranda pela Universidade Federal do  
Paraná-UFPR

### **Carla Luciane Blum Vestena**

Universidade Estadual Paulista Júlio de  
Mesquita Filho-UNESP  
Marília-SP

**RESUMO:** O presente estudo pretende contribuir para reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas da rede regular de ensino. Pretendemos chamar a atenção sobre à prática reflexiva com dois alunos inclusos, que frequentam a classe regular e não participam da sala de Recursos Multifuncional. Um com deficiência auditiva que faz uso de implante coclear e outro com autismo moderado. O objetivo do texto é tentar fazer um movimento pedagógico, relacionando alguns estudos com fatos históricos para tentar explicar o presente e responder algumas questões atuais sobre educação inclusiva. Consideramos, para que haja inclusão de fato, devemos, enquanto sociedade e profissionais da educação, levar em conta todos os aspectos de aprendizagem dos alunos, trazendo para eles, métodos e metodologias que lhe tragam autonomia, e não

simplesmente uma prática assistencialista e protetora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão, Ensino-Aprendizagem, Educação Especial, Comunicação, Trabalho Docente.

**ABSTRACT:** This study aims to contribute to reflections on the process of inclusion of students with special needs in schools in the regular education network. We intend to draw attention to the reflective practice with two included students, who attend the regular class and do not participate in the Multifunctional Resources room. One with hearing impairment who uses a cochlear implant and the other with moderate autism. The objective of the text is to try to make a pedagogical movement, linking some studies with historical facts to try to explain the present and answer some current questions about inclusive education. We consider that, in order for there to be real inclusion, we should, as society and education professionals, take into account all aspects of students' learning, bringing to them methods and methodologies that bring them autonomy, and not simply an assistentialist and protective practice.

**KEYWORDS:** Inclusion, Teaching-Learning, Special Education, Communication, Teaching Work.

## **INTRODUÇÃO**

O acesso à educação é um direito de todos os brasileiros, garantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Tal constituinte, prevê em seu Art. 206 que o ensino será

ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público (BRASIL, 1988, p. 123).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) Art. 32, inciso I, prevê no que “a formação básica do cidadão é o objetivo do ensino fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (p. 11)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei N. 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para a educação, durante o decênio de 2014-2024. Este Plano visa melhorar a educação no país com base em 20 metas, que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, focalizando a capacitação e o plano de carreira dos professores, a educação inclusiva e o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, assim como a gestão e o financiamento.

Mas, será que na prática a educação é um direito a todos os cidadãos?

No decorrer da história da educação do Brasil, pudemos constatar que não houve de fato um projeto de educação que atendesse as classes populares. A educação sempre foi pensada para atender a elite brasileira. A instituição escolar para o povo foi pensada somente, para formar o novo trabalhador para o mercado de trabalho. Ressaltamos, na história, que a educação inclusiva ficou fora desse processo. Começou a conquistar espaço, apenas na década de 1980 e início dos anos 90, quando os alunos especiais passaram a frequentar as escolas regulares.

O século XXI se inicia com a luta das pessoas com necessidades especiais, pela autonomia e independência, bem como, uma escola que se comprometa com a educação de todos os alunos, que conceba a diferença como um benefício, uma oportunidade de vivenciar os ganhos sociais que a heterogeneidade humana pode proporcionar a vida em sociedade. Entretanto, sabe-se que grande parcela dessa população ainda vive em um contexto de segregação. Desta maneira, nos propusemos a analisar quais os olhares que pairavam sobre essas pessoas na antiguidade e no Brasil, pois temos um longo caminho a ser percorrido quanto à inclusão e ao reconhecimento do deficiente como um cidadão de direito.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA AQUISIÇÃO HISTÓRICA

Ao longo da história da humanidade os meios sociais se organizavam e se constituíram a partir dos desafios que os meios lhes propiciaram. Os deficientes eram marginalizados torturados e muitas vezes eram assassinados. Após inúmeras batalhas no decorrer da história essa visão foi se modificando, de marginalizado, o deficiente passou a ser visto como um sujeito de direito constituído em lei.

No final do século XVIII, o médico Francês Jean Marc Gaspard, teve o desafio de educar um menino classificado como idiota. Itard ficou muito conhecido porque foi professor de Victor, conhecido como, o menino selvagem que andava de quatro, como um animal, as pessoas daquela época exigiam, que a criança fosse inserida com dignidade na vida social daquele momento. Iniciou os primeiros trabalhos referentes à Educação Especial no qual, influenciou outros com o Dr. Eduard Seguin e Maria Montessori.

Em 1799, uma criança- que provavelmente por ter deficiência fora abandonada a morte nas florestas do sul da França, foi encontrada por alguns fazendeiros. Preocupados com o bem-estar da criança, descobriram um médico em Paris especialista no tratamento de crianças surdas. Levaram na até ele: era Jean Marc Gaspard Itard, considerado o pai da Educação Especial. O nome dado ao garoto por Itard foi Victor, o médico costumava refere-se a Victor como o menino selvagem de Aveyron (SMITH, 2008, p.32).

Itard fazia relatórios detalhados de suas técnicas para ensinar o menino como: andar verticalmente, usar talheres desenhar entre outros. Mas, infelizmente o garoto não desenvolveu a linguagem oral. Após 14 anos na tentativa de educar Victor, Itard abandonou o projeto deixando o menino aos cuidados de sua governanta. Supostamente o menino apresentava o quadro de autismo.

[...] desenvolveu-se um interesse em conhecer casos de crianças com perturbações graves das capacidades de interação e contato afetivo. Há uma descrição claro de um caso de autismo, realizada, em 1799, por um farmacêutico do Hospital Bethlem, em Londres, e, nos últimos anos no século XVIII houve um enorme interesse no caso de Victor, uma criança selvagem que foi examinada por criadores da psiquiatra, Pinel, e educado por Itard um precursor da educação especial. Embora alguns investigadores tenham rejeitado a ideia de que Victor fosse de fato, um autista, esta possibilidade corresponde às descrições detalhadas de sua conduta feitas pelo religioso Bonnaterre e pelo próprio Itard (RIVIÈRE, 1995, p.274).

Ao longo do século XIX, os deficientes classificavam-se, como idiotas inofensivos. Assim, a prática de excluir essas pessoas do convívio social, era normal, cujo principal objetivo, era oferecer cuidados mínimos que garantissem a sobrevivência, tais como: alimentos, abrigos e medicamentos, livrando a sociedade

de viver com o indesejado.

Nesta visão, o início do século XX, não houve muitas modificações para a situação dos deficientes, Barby (2005) aponta também que,

A despeito dos esforços de Maria Montessori, que propôs a educação moral de crianças com deficiência mental, já no ano de 1898. O método que elaborou, a partir dos escritos de Itard e Seguin, mostrou-se tão eficaz que, a partir de 1907, foram fundadas em diversos países, escolas, baseadas em sua Pedagogia Científica e material didático, para crianças especiais e normais (BARBY, 2005, p.42).

Maria Montessori defendia a tese que os deficientes precisavam muito mais de um bom método pedagógico do que de medicação. Que os professores deveriam partir do objeto concreto para o abstrato, do que se pode sentir e tocar. Deste modo, o objeto passa a ser assimilado pela abstração. Neste sentido, a escrita é um processo concreto e sensorial (mexe com os sentidos) o som da letra (audição) o manusear, o desenhar a letra (tato). Assim sendo, para atender as crianças com diagnósticos de deficiência intelectual, ela fundou uma casa das crianças (Casa dei Bambini) em Roma onde os pequenos podiam aprender por meio dos sentidos, quebrando os paradigmas que o professor era o centro do processo de aprendizagem da escola tradicional. Seus estudos eram pautados por Rousseau e nas ideias dos escolanovistas.

Várias passagens de seus livros parecem variações sobre temas de Rousseau, e sua crítica do mundo dos adultos que, a seus olhos, não levavam em conta as crianças, lembra igualmente a atitude de Rousseau. É ainda influenciada por Rousseau que ela combatia as amas de leite, as correias, as armações, as cintas protetoras e os andadores utilizados para ensinar as crianças (ROHRS, 2010, p.15).

O conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender. Ela tinha um olhar voltado para com as crianças, foi precursora em adaptar ambientes contextualizados (salas de aula) e materiais sensoriais, como: o conhecido material dourado que usamos até os dias de atuais em nossas escolas.

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las, cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura, das cadeiras dos adultos [...]. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guardada de tabuinhas laterais laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha [...]. Pequenos armários fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com a sua chave própria, a fechadura, ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences (MONTESSORI, 1965, p 42).

O método Montessoriano é conhecido no mundo todo foi testado, experimentado e validado em vários países de diferentes culturas. Tem como, principal objetivo as atividades motoras e sensoriais da criança, em um trabalho individual, que abrange também o aspecto da socialização. Partindo do concreto para o abstrato, está baseado no fato de que as crianças com e sem deficiência aprendem melhor, pela experiência direta de procura e descoberta, do que pela imposição do conhecimento.

A educação inclusiva também é considerada como um dos fatores efetivos na estruturação das atitudes dos professores em relação aos alunos que precisam de educação especial (MITCHELL, 2015). Além disso, as crenças dos professores desempenham um papel importante na estruturação de suas atitudes em relação a inclusão. O UNICEF (2014) salienta que, embora possa ser considerado um luxo ou uma responsabilidade dos especialistas, a educação inclusiva deve ser enfatizada, uma vez que cada criança tem direito a ter acesso a uma educação de alta qualidade. De acordo com Corbett (1999), a inclusão é considerada equivalente à excelência educacional, porque o ambiente está organizado para atender às necessidades dos alunos que precisam de diferentes práticas educacionais.

No contexto da educação inclusiva, espera-se que os educadores adotem a filosofia da educação inclusiva e estejam dispostos a aplicá-la. A educação inclusiva requer compromisso com a cultura, respeito pelas diferenças e acesso às oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Portanto, espera-se que os educadores em todos os níveis de ensino implementem a filosofia, leis e regulamentos relevantes da educação inclusiva. Na educação inclusiva, é essencial que os alunos sejam colocados em escolas públicas, independentemente de seus níveis de habilidade. Há uma série de questões na implementação da educação inclusiva.

Em primeiro lugar, todos os currículos devem incluir adaptações e modificações necessárias no âmbito da educação inclusiva. No entanto, destaca-se na literatura ter um único currículo acessível para todos os alunos que precisam de educação especial.

Em segundo lugar, o processo de avaliação deve incluir a adaptação e o uso de avaliações, métodos e técnicas alternativos. Neste contexto, a realização da avaliação em uma estrutura claramente definida, orientações para os alunos participarem do processo de avaliação, definição clara dos critérios e procedimentos de pontuação, alta qualidade técnica em termos de padrões de desempenho acadêmico, validade e confiabilidade da avaliação são necessários para acessibilidade.

Terceiro, na adaptação do ensino, estratégias como prática de abordagem comportamental, revisão e prática, avaliação formativa e feedback, ensino pelos pares, ensino colaborativo, clima de sala de aula, técnicas de memória e ensino de

autorregulação, a educação da estratégia cognitiva deve ser aplicada em o processo de educação. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, deve ser facilitada a cooperação dos pais e profissionais, como professores, terapeutas, fonoaudiólogos, apoio de professores assistentes. Finalmente, a liderança deve envolver a criação e o desenvolvimento de uma cultura escolar positiva, o ambiente e sua implementação para os propósitos da escola (FRASER; WALBERG, 2005; MITCHELL, 2015).

Embora a educação inclusiva seja da responsabilidade de todos os professores, o conhecimento e as habilidades que os professores devem ter são agora definidos. Nesse processo, os professores são incentivados a configurar o processo de aprendizagem, levando em consideração a frequência do curso e as necessidades dos alunos na escola e na sociedade. Os valores e atitudes do ambiente de educação inclusiva são muito importantes. Além disso, a educação inclusiva é considerada como um processo baseado na diversidade das necessidades de todos os alunos; apela às diversas necessidades da educação e fornece respostas.

Observa-se que os professores com um sentido avançado de responsabilidade são mais eficazes no processo educativo de seus alunos. É expresso como um processo dinâmico que requer apoio contínuo e profissionalismo no desenvolvimento profissional dos professores em termos de educação inclusiva. No entanto, parece que os professores não aprendem muito sobre crianças superdotadas e educação inclusiva como parte de sua formação de professores (REID; BOETTGER, 2015). O processo de educação inclusiva não é concluído adaptando-o aos ambientes da escola e da sala de aula. Além disso, inclui um processo contínuo de reflexão e autoavaliação em toda a comunidade escolar.

## **O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

A educação de crianças com deficiência no Brasil surge pela primeira vez de forma institucional dentro de um conjunto de ideias liberais trazidas da França, no fim do século XVIII e início do século XIX. A educação das crianças deficientes encontrou no país reduzida expressão sendo, poucas as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre a problemática.

Essas ideias já estavam presentes em algum momento como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798), e Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados, etc. E foram acentuadas sobretudo a partir da independência. (JANUZZI, 2004.p. 06).

A educação do deficiente deu-se início a sua legislação específica para a atuação da pessoa com deficiência com o decreto imperial nº 1426 de setembro

de 1854, que criou a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (atualmente o Instituto Benjamim Costant (IBC), logo depois a Fundação Imperial Instituto dos Surdos-mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES) através da lei nº839 de 26 de setembro de 1857).

A partir do governo provisório de 1930, algumas modalidades de atendimento as pessoas com deficiência vão também sendo criadas, alguns indivíduos já estavam presentes em estabelecimentos de ensino ou hospitais, outros separados, principalmente em atendimento terapêutico, neste caso, a grande maioria era particular e, com serviços pagos, logo só seriam acessíveis a uma minoria (JANNUZZI, 2004). O mesmo autor relata que, somente a partir de 1930 a sociedade civil começa a se organizar em associações, preocupadas com o problema da deficiência, criam-se então escolas junto a hospitais e ao ensino regular, visando à peculiaridade desse alunado. Há para esses alunos um atendimento diferenciado em clínicas e institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação particulares a partir de 1950. Apenas no final da década de 1980 os alunos especiais passaram a frequentar a escola regular.

Um marco histórico para a inclusão foi a Conferencia Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Em 1994, a Declaração de Salamanca, que delineou ações para a inclusão de alunos com necessidades especiais; a proposição da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei Federal nº. 9394/1996), desencadeou uma discussão em torno do que se concebe como Educação Inclusiva.

Manzini (2007), discute que houve um avanço nos anos 2000 quanto ao reconhecimento das diferenças individuais e a aceitação de novas formas de comunicação, concedendo às pessoas com deficiência o lugar que lhes corresponde em todos os espaços, como no caso do ambiente familiar, educacional, profissional, profissionais, recreativo e comunicativo. Sabemos que, há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os seus alunos de acordo com as especificidades de cada um.

A terminologia educação inclusiva observa o conceito ampliado adotado na Declaração de Salamanca que não deve ser interpretada somente à luz da educação especial (que historicamente é relacionada às pessoas com deficiência), já que visa à inclusão nas salas regulares de uma diversidade de alunos e não somente das pessoas com deficiência, daí o argumento para que os sistemas transformem as escolas regulares em escolas inclusivas. É relevante esclarecer, também, que educação especial e educação inclusiva não são termos sinônimos (LOPES, 2016, p.130).

Nota-se que a inclusão é uma possibilidade para abrir o aperfeiçoamento da educação escolar e fazer com que os alunos se beneficiem. O educando com e

sem deficiência depende, contudo de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS INCLUSOS EM CLASSE REGULAR**

No início do ano de 2019, ao chegarmos a uma instituição de ensino pública da Região Centro-Oeste do Paraná, a equipe pedagógica solicitou que, nós acompanhássemos elas para a escolha de vagas. A recomendação que foi passada pela Secretaria de Educação era que a prioridade seria, que todos os professores, até mesmo os de equipe apoio, escolhessem turmas, por conta de falta de efetivo. Assim, observamos que a grande maioria dos professores não escolhiam determinadas turmas por conta de lá haverem alunos inclusos.

Carvalho aponta que,

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”, uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar que atenda à diversidade de características de seu alunado (CARVALHO,2008, p.98).

A turma a qual escolhemos era composta por 32 alunos, duas crianças com necessidades especiais, uma com deficiência auditiva que faz uso de implante coclear e outra com autismo moderado, nenhuma das duas recebem apoio pedagógico e não frequentam sala de recurso multifuncional<sup>1</sup>. Algumas crianças são repetentes e a grande maioria não estava alfabetizada, por conta, que esses alunos não reprovam do 2º ano para o 3º ano. Assim sendo, chegam na série seguinte com defasagem e muitas dificuldades de aprendizagem.

O direito de pessoas com deficiências frequentar escolas comuns, está garantida por uma extensa legislação (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Resolução nº 4, 2009; Decreto nº 7.611, 2011, entre outras), consolidada na Lei de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015).

Muitos professores assim como nós, não tem a disposição um espaço diferenciado. Entretanto, podemos usar a sala de aula como, um ambiente de atendimento que possa favorecer o desenvolvimento de todos os alunos. Sem suporte, adequado, sem colaboração da secretaria de educação e demais docentes da escola. Contamos somente com a ajuda de uma estagiária que cursa o 2º ano

---

1. AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/igc/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso:17 de jul de 2019.

do curso de pedagogia.

A presença de um auxiliar facilita a o trabalho da professora, no sentido de que esta poderia contar com seu apoio em para eventuais dificuldades. No entanto, a ação do auxiliar seria de difícil definição, pois não tratava de uma intervenção terapêutica, nem de um trabalho de professor de apoio. Portanto, o melhor termo para caracterizar o trabalho de auxiliar é “acompanhamento”, pois havia uma proposta de disponibilidade e de busca de interação que seria preferencialmente iniciada pelo aluno (BAPTISTA; BOSA, 2002, p.148).

Sabemos que, ensinar é de fato uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos novos e específicos, vendo as necessidades de cada aluno, especiais ou não, visando métodos de ensino especiais, que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças em suas salas de aula. “Não há ensino se não houver a aprendizagem e essa só ocorre se tiver significado para os alunos, interessados e motivados em suas relações com os saberes” (CARVALHO, 2008, p.64).

[...] verifica-se que os professores regulares não têm experiência com esse tipo de alunado, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências (GLAT; PLETSCHE, 2004, P. 2).

Nos primeiros dias de aula foi impossível de trabalhar com a criança autista, ela se recusava em fazer as atividades, principalmente as que envolviam números, pois não gostava de matemática. As primeiras aproximações foram de tentar sentar ao seu lado e perguntar o que ele estava fazendo. Ele era muito agitado e violento. Para Schimit (2012), [...] “o comportamento de determinada criança com autismo é de colocar as mãos nos ouvidos em face de um determinado som, ou com um limiar alto para dor, ignorando estímulos dolorosos”. Ele desenhava (rabiscos) muito e rasgava papel o tempo todo.

O Autismo é considerado um Transtorno Mental e de Comportamento.

Porém, algumas pessoas com autismo podem ter também, associada ao quadro, uma Deficiência Intelectual (inteligência mais baixa que a normal, que varia de leve à profunda) ou outras doenças associadas (epilepsia, alterações físicas etc.). Cada um desses problemas de saúde é um novo diagnóstico e novo código do CID-10 (por exemplo, Deficiência Intelectual Leve é F70). Assim, não são todas as pessoas

com autismo que têm Deficiência Intelectual, algumas, inclusive, apresentam inteligência acima do normal (SEESP, 2011, p.2).

Os atrasos no desenvolvimento relacionados ao transtorno do espectro do autista, exigem suportes de comportamento como o ABA<sup>2</sup>.

Um programa de ABA frequentemente começa em casa, quando a criança é muito pequena. A intervenção precoce é importante, mas esse tipo de técnica também pode beneficiar crianças maiores e adultos. A metodologia, técnicas e currículo do programa também podem ser aplicados na escola. A sessão de ABA normalmente é individual, em situação de um-para-um, e a maioria das intervenções precoces seguem uma agenda de ensino em período integral – algo entre 30 a 40 horas semanais. O programa é não aversivo – rejeita punições, concentrando-se na premiação do comportamento desejado. O currículo a ser efetivamente seguido depende de cada criança em particular, mas geralmente é amplo; cobrindo as habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar. O intenso envolvimento da família no programa é uma grande contribuição para o seu sucesso (LEAR, 2004, p.12).

As crianças com autismo não têm um bom relacionamento com social, faltam-lhes a teoria da mente<sup>3</sup> para entender os sentimentos e comportamentos de outras crianças, por isso também não se interessam pelas brincadeiras e jogos utilizados para mobilizar o aprendizado no ambiente escolar.

Os estudantes com autismo tendem a mudar o jogo orientado projetado em sua própria orientação. Um exemplo disso seria quando a criança autista busca alinhar brinquedos em vez de brincar com eles.

Muitas crianças com autismo têm um longo período de atenção para uma atividade auto-iniciada. Mas, isso não ocorre quando são desafiados a realizar uma atividade com outra pessoa. Suas atividades são geralmente orientadas individualmente, já que há ainda a reação física a uma situação estressante, com os movimentos estereotipados, tais como batidas nas mãos, que impede de ter interações sociais com outras pessoas. Para a criança autista é difícil compreender quando alguém tenta interromper conscientemente ou inconscientemente sua atividade (GHANESHIRAZI, 2018, p.5).

É preciso tornar o ambiente de trabalho reforçador da comunicação, mas isso demonstrou ser o maior desafio no processo de inclusão. Tanto para o estudante autista, quanto para o estudante surdo. A comunicação tornou-se possível ao buscar

---

2. Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis; abreviando: ABA) é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo, que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. In: Ajude-nos a aprender. Disponível em:< <http://www.autismo.psicologiae-ciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf>>.

3. Teoria da mente significa a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições (Premack; Woodruff, 1978).

desenvolver um ambiente escolar divertido. Usando atividades de interesse dos alunos, o que facilita a comunicação e o trabalho docente.

A criança com deficiência auditiva, não falava e não fazia uso de Libras (Língua Brasileira de Sinais). No intuito de promover um ensino inclusivo, nos propusemos em adaptar métodos e metodologias diferenciadas pautada no método sensorial montessoriano, para os alunos inclusos presentes nessa classe de ensino regular. Desse modo, refletimos que eles pudessem se socializar e interagir com os demais colegas em trabalhos em grupos.

Diferentes maneiras podem coexistir na mesma lição, em que as diferenças pessoais e a diversidades dos meios de aprendizagem não se tornem obstáculos. Esses pontos de vista são constatados pela concessão de oportunidades de aprendizagem (PACHECO,2007, p. 115).

O MEC (2006) retrata que a surdez pode ser dividida em dois grupos: congênita, quando a criança nasce surda, nesse caso é surdez pré-lingual, pois ocorreu antes da aquisição de linguagem. E também tem a surdez adquirida quando o indivíduo perde a audição, nesse caso a surdez pode ser pré ou pós-lingual, depende se ocorreu antes ou depois da aquisição da linguagem. As causas da surdez podem ser Pré-natais (problemas durante a gravidez como, rubéola, toxoplasmose, etc.) Peri-natais (problemas por parto prematuro como, anóxia cerebral, a falta de oxigênio no cérebro) e Pós-natais (problemas provocados ao longo da vida como, meningite, caxumba, sarampo). De acordo com o tipo da perda auditiva ela pode ser condutiva, médio, mista, central e neurosensorial, que é o caso do nosso estudo.

É importante referir que segundo o documento do MEC (2006, p.16), “neurosensorial: quando a alteração está localizada no ouvido interno (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de perda é irreversível; a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna”. Desse modo Cader-Nascimento e Costa (2010) relata a classificação da surdez em:

1. Leve: competência auditiva no intervalo de 20 a 40 dB; impede a percepção da voz sussurrada.
2. Moderada: competência auditiva no intervalo de 40 a 70 dB; implica atraso do desenvolvimento da linguagem acompanhado de alterações articulatórias e dificuldades de discriminação auditiva.
3. Severa: competência auditiva no intervalo de 70 a 90 dB.
4. Profunda: competência auditiva superior a 90 dB. (p.21).

Nesta perspectiva, podemos verificar que os recursos visuais são

fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, do aluno surdo, como relatam as autoras Sá, Campos e Silva (2007) sobre a visão: “É o elo de ligação que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado” (p.15).

Deste modo, percebemos que a visão é um dos sentidos sensoriais mais relevantes durante o processo de aprendizagem. Os recursos visuais ajudarão a criança a aprender a Língua Brasileira de Sinais para que possa se comunicar e com isso, desenvolver seu potencial de aprendizagem.

É através da visão que conseguimos perceber formas, cores tamanhos, a visão é de suma importância para a aprendizagem do indivíduo é a nossa primeira forma de localização de espaço.

Observando esse complexo contexto, refletimos sobre a possibilidade de desenvolver o Atendimento Educacional Especializado, promovendo um ambiente acessível e adaptado com metodologias adequadas, para estudantes com diferentes formas de deficiências motoras, ou sensoriais:

[...] atualmente são desenvolvidos novos modelos de aprendizagem dos conhecimentos e novas concepções, mais bem instrumentadas que as do passado, sobre o papel do professor e a mediação entre o aluno e o saber. A aplicação de tecnologias modernas de tratamento da informação estimula a pesquisa, bem como novos suportes pedagógicos, atraentes e melhores adaptados às dificuldades das crianças, com novas formas de efetuar uma avaliação de competências, de trabalhar de maneira seletiva sobre os déficits de desempenho, de fornecer ajudas necessárias (MIRANDA, 1999, p. 02).

Em relação à pessoa com deficiência, apropriar-se dos recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e uma forma de inseri-la nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura.

O uso do objeto de referência na conversação deverá sempre estar em combinação com sinais de libras ou fala, assim a criança abandona a ideia de que um objeto de referência deve sempre conduzir a uma ação particular, mas sim de perceber que o objeto de referência pode permitir se dar nome à coisa, por exemplo: “Aquilo é um carro”. A criança internaliza isso e percebe que se pode dar nome a tudo. Dessa forma é possível para a criança se desapegar do mundo puramente pragmático (BRASIL,2006, p.41).

Neste sentido a comunicação se torna um duplo espaço de enriquecimento pedagógico, já que a aprendizagem se efetiva pela interiorização de conceitos num movimento tátil-corporal, o qual media a expressão de pensamentos e a recepção de

informações no ambiente educacional. É observando esse contexto, que poderemos explicitar algumas técnicas de comunicação e de adaptação metodológicas e de recursos didático-pedagógicos conforme apresenta a série saberes e práticas da educação (BRASIL, 2006, p.32) que podem ser usadas no ambiente escolar.

Sobre a relevância da Língua Brasileira de Sinais, notamos que:

A adoção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua para o surdo é considerada como um fator de suma importância para o aperfeiçoamento das condições de escolarização deste alunado, posto que sua NEE maior está na dificuldade de comunicação, desse modo, ela se configura como uma das adaptações necessárias para o seu aprendizado (ALVES, 2012, p.14).

A visão é um dos recursos mais reverenciáveis do sistema sensorial humano, uma vez que captura fatos adjuntos ou longínquos e nos permite constituir na esfera cerebral, as informações trazidas pelos demais órgãos sensoriais e relacionadas às emoções e sentimentos que motivam a aprendizagem.

O enraizamento de uma experiência ou aprendizagem dependerá de diversos fatores, mas sem dúvida estará impregnado pelas emoções que o envolvem. Variam o conteúdo, as conotações que se acrescentam a ele, a tonalidade afetiva do encontro com o mesmo, o envolvimento pessoal, etc., para cada uma das fontes da experiência, cujos efeitos amalgamam-se na apropriação que fazemos da cultura (SACRISTÁN, 2002, p. 206).

O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes entre outros do modo como, o ensino é ministrado à aprendizagem, concebida e avaliada. A inclusão é uma possibilidade para abrir o aperfeiçoamento da educação escolar e fazer com que os alunos se beneficiem.

Com o advento das políticas de Educação Inclusiva e a abertura das escolas para os diversos grupos outrora excluídos, entre eles os "alunos especiais", rompeu-se a organização do sistema entre ensino regular e especial. Atualmente, todo e qualquer professor, independentemente do nível de ensino, tornou-se apto para receber em sua classe alunos com diferentes peculiaridades de desenvolvimento, inclusive com comprometimentos de ordem sensorial, cognitiva, psicológica e/ou motora (GLAT, 2018, p.13).

Para viabilizar esse processo de educação inclusiva é necessário que o ambiente seja adequado (espaço, iluminação, materiais adaptados), além disso, é indispensável que o professor faça o planejamento pedagógico com o auxílio de um intérprete que será o mediador da aprendizagem, pois este deve ter proficiência em Língua Brasileira de Sinais e suas adaptações (BRASIL, 2006, p.43). Desta

maneira, a inclusão se consolida com o uso de tecnologias assistivas que elencam:

Outros componentes vão sendo introduzidos no cotidiano das pessoas e, com os novos recursos de interatividade, uma gama de serviços, lazer, negócios começa a ser criada e viabilizada independente da presença física de cada um, gerando-se assim, uma nova realidade espacial e temporal. As pessoas, por um lado, deslocam-se cada vez em menos tempo. Por outro lado, 'deslocam-se' sem sair do lugar (PRETTO, 1996, p. 219).

Assim, quando nos deparamos com diversidade em nossas salas de aula, devemos buscar meios para alcançar a aprendizagem de qualidade a todos os alunos. Assumir a responsabilidade de ensinar, construindo uma proposta curricular inclusiva, fazendo adaptações de pequeno porte e contextualizando as atividades. “Adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno é, na realidade, um procedimento fundamental na atuação profissional de todo educador, já que o ensino não ocorrerá, se o professor não atender ao jeito que cada um tem para aprender (ARANHA, 2000, p. 25) ”.

O modo como o professor percebe a realidade serve de barreira, impedindo-o de experimentar pontos de vista alternativos. Os professores que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas (GERALDI, 1998, p.247).

Precisamos desconstruir a visão de incapacidade e de limitação das pessoas com necessidades especiais, que sempre marcou a Educação Especial no passado. Construir uma Educação Inclusiva que possa proporcionar aos alunos a participarem de todas as atividades inerentes a classe regular em suas especificidades. Desta forma, a utilização de inúmeros recursos visuais com figuras para a associação de letras e palavras foi primordial. Criando-se um contexto a ser ensinado. Logo, cabe ao professor a fazer as devidas adaptações necessárias, para que ocorra a aprendizagem de todos os seus alunos.

Nós compreendemos que o processo de inclusão exige mais do que essas práticas, demanda:

O desenvolvimento de projetos e estudos que resultam em aplicações de natureza reabilitacional tratam de incapacidades específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão. Assim sendo, tais aplicações, na maioria das vezes, conseguem reduzir as incapacidades, atenuar os déficits: Fazem falar, andar, ouvir, ver, aprender. Mas tudo isto só não basta. O que é o falar sem o ensino e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem

as amarras dos treinos e dos condicionamentos? Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação, entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra (MANTOAN, 2005, p. 5).

Esse processo demanda a estimulação multissensorial que elevem a potencialidade durante a construção da aprendizagem, pelos estudantes surdos. O que remete a necessidade de:

As atividades de orientação espacial, tiveram por objetivos: explorar as relações entre os objetos no espaço; locomover-se; quantificar as portas existentes a partir de um referencial; identificar o espaço através dos indícios táteis e cinestésicos associados à via visual durante a locomoção (ANTUNES; ARAÚJO; FARIA, 2012, p. 9).

Observamos a superficialidade do conhecimento sobre a educação inclusiva, sabemos que embora haja vários documentos oficiais e cartilhas orientadoras esses documentos quase nunca são acessados pelos professores da educação pública, o que condensa mitos e equívocos sobre o atendimento educacional especializado. Por isso, consideramos que é essencial a formação de professores permeada por uma equipe de especialistas e promovida pelo Estado e não apenas nas reuniões pedagógicas em que atribuição de esclarecimento é dada ao professor de apoio dependendo da necessidade educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir deste estudo, concluímos que a escola ainda se encontra em processo de adaptação no que se refere à educação inclusiva. Ao longo da história presenciamos o desenvolvimento de um cenário intolerante, que levava ao extermínio do diferente, mas, após vários avanços ao longo do tempo o deficiente sai de um status de “inútil” diante da sociedade, para um sujeito de direitos. Ainda que seus direitos se encontram legitimados na constituição, a muito a ser feito por órgãos públicos e pela sociedade em geral, no sentido em que possa promover uma melhoria na educação e na vida das pessoas com deficiências, de forma igualitária e democrática.

Sabemos que o professor é um profissional que deve estar sempre se aprimorando, sempre em formação. Também, não podemos esperar sentados até que a escola “ideal” seja organizada ou a formação do professor seja considerada “ideal” para realizar a inclusão. Porém, acreditamos que ainda precisamos de mais investimentos na formação inicial e continuada dos professores. Pois, desta forma, todos os alunos sem nenhuma distinção serão beneficiados.

Concluímos que o processo de inclusão precisa de ações tais como: o

trabalho cooperativo entre estudantes com diferentes potencialidades com a mediação do intérprete que também terá o papel de ajudar o professor a produzir seu planejamento de modo a adequar toda a metodologia e não apenas transpor o conteúdo traduzindo-o. Além disso, compreendemos que a organização, sonoridade e a iluminação do ambiente são fundamentais para consolidar a acessibilidade e a aprendizagem do estudante incluso.

Nesta mesma linha de raciocínio percebemos que é preciso valorizar as potencialidades do sujeito, facilitar a autonomia e a comunicação de modo que em cada necessidade educacional haja a inclusão de fato, a partir da superação das dificuldades de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental neste processo é o uso das tecnologias assistivas que podem ajudar junto às técnicas de comunicação alternativa a enriquecer e fomentar a aprendizagem dos estudantes inclusos. Porém, encerramos este estudo com um novo desafio, compreender como é possível romper com o paradigma que distancia o discurso da prática educacional inclusiva principalmente no âmbito das políticas educacionais. Percebemos que no discurso há inclusão, mas na prática o que se efetiva é a integração, ou seja, o estudante com necessidade educacional especializada que precisa se adaptar ao ambiente escolar e não ao contrário como se defende no discurso.

## REFERÊNCIAS

ALVES, E. R. Caracterizando a surdez: fundamentação para intervenções no espaço escolar. In: Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 2, n. 2, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/15421>> Acesso em: 25 Set 2018.

ANTUNES, E. S. C. F.; ARAÚJO, D. C. S. G.; FARIA, M. A. H. D. Surdocegueira: processo sistematizado de intervenção e avaliação. In: CBEE, UFSCAR, 2012. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/relatorio-2>>. Acesso em: 25 Out 2018.

BAPTISTA, Claudio Roberto; Bosa, Cleonice. **Autismo e Educação**: reflexos e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBY, A. A. D. E. O. M. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino**: o pensar dos futuros professores. Dissertação de mestrado, Curso de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Paraná, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. 3 p. Disponível em: Acesso em: 17 mai. 2019.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, **1988**. 292 p.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 16 mai. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. 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). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 23 Mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Secadi: educação -continuada-programa-implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 1995. Acesso:17 Jul 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, 26 jun. 2014.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. da P. R. **Descobrimos a surdocegueira**: educação e comunicação. EdUFSCar, 2º ed. São Carlos, 2010.

CORBETT, J. Inclusive education and school culture. International Journal of Inclusive Education, 3(1), 53-61, 1999. Disponível em: < <https://doi.org/10.1080/136031199285183> > Acesso em: 10 Jan 2018.

FRASER, B. J.; WALBERG, H. J. **Research on teacher–student relationships and learning environments**: Context, retrospect and prospect. International Journal of Educational Research, 43(1-2), 103-109, 2005. Disponível em< <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001>> Acesso em: 10 Jan 2018

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) - pesquisador (a). Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1998. 335 p.

GLAT, R., & PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, 10 (29),3-8.2004.

GLAT, R. **Desconstruindo representações sociais**: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

GHANESHIRAZI, Z. **Autism Spectrum Disorder**. In: Researchgate. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/329023446\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorder](https://www.researchgate.net/publication/329023446_Autism_Spectrum_Disorder)>. Acesso em: 10 Mai 2019.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEAR, K. **Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA**. 2 ed. Tradução: Comunidade Virtual Autismo no Brasil. Toronto, Canadá, 2004.

LOPES, S.A. **Balanco da Educação para todos no Brasil**. *Laplace em Revista*.v.2, n.2. 2016.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente na escola**. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2º ed. Moderna. São Paulo, p 13-20, 2006.

MANZINI, E.J (org). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: Os desafios continuam**-Marília: ABPEEFAPESP, 2007.

MITCHELL, D. Inclusive education is a multi-faceted concept. In: **Center for Educational Policy Studies (CEPS) Journal** 5(1), 9-30, 2015. Disponível em:< <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128952.pdf>>. Acesso em: 04 Jul 2019.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo, Flamboyant, 1965.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

REID, E.; BOETTGER, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 158-171. Disponível em:< <https://doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.158-171>> Acesso em: 10 Jun 2019.

SCHIMIDT, Carlo. **Temple Grandin e o autismo**: uma análise do filme. *Revista brasileira de Educação Especial*. V.18. nº 2. 2012. Pág., 179-191.

SACRISTÁN, J. G. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SMITH, Débora Deutsch. **Introdução à Educação Especial**: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed,2008.

# CAPÍTULO 9

## ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL, TIPO I PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO PARANÁ

*Data de aceite: 03/11/2020*

### **Rosemeri Ruppel Stadler**

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
UNICENTRO  
Candói - Pr  
<http://lattes.cnpq.br/9145667188609743>

### **Mariangela Deliberalli**

Universidade Estadual do Centro-Oeste  
UNICENTRO  
Candói - Pr  
<http://lattes.cnpq.br/6567903048036722>

**RESUMO:** O presente artigo objetivou compreender o desenvolvimento da Educação Especial no Estado do Paraná enquanto modalidade de ensino e observar o avanço na área de Altas Habilidades/Superdotação. Identificar as ações políticas que determinaram a implantação das Salas de Recursos Multifuncional, Tipo I e compreender como o estado vem trabalhando para atender os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, demonstrar assim a organização quanto aos critérios para funcionamento, metodologia, avaliação e atendimento educacional especializado. Para realizar este trabalho foram utilizados documentos nacionais e internacionais, as DCes de Educação Especial, Resoluções e a Instrução 010/2011 do Estado do Paraná que estabelece e organiza o atendimento para o aluno com AH/SD. Os resultados demonstraram um avanço significativo para este público, no entanto, observa-se que ao considerar o número de estudantes atendidos no Estado em

números de matrículas realizadas muito precisa-se realizar para atingir 3% a 5% conforme a Organização Mundial da Saúde. A pesquisa identificou as ações políticas, leis e resoluções presentes na década de noventa e ano dois mil como determinantes para justificar os avanços encontrados. Para que a Educação Especial cumpra o que é previsto na lei o estado precisa investir em formação profissional e aumentar os recursos para atender esta demanda. As Salas de Recursos no estado do Paraná para as AH/SD foram implantadas com a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva a partir de 2007.

**PALAVRAS – CHAVE:** Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação, história, Paraná, Atendimento Educacional Especializado.

### STUDY ABOUT DEPLOYMENT OF MULTIFUNCTIONAL CLASSES KIND 1 TO HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN PARANÁ

**ABSTRACT:** The objective of this paper is to understand the development of Special Education in Paraná state while category of teaching and to note the progress in high abilities/giftedness area. To identify political actions that established the employment of multifunctional classes, kind 1. To identify how State has worked to help gifted students and to demonstrate the organization regarding conditions to functioning, methodology, evaluation and specialized educational teaching. National and international documents were utilized to write this paper as special education DCes, normative resolutions and instruction 010/2011 of

Paraná state that establish and organize the educational service to gifted students. This paper is a part of a dissertation where the objective was to investigate some students' development into high abilities/giftedness specialized classes while they are a special education public. Results were there is considerable progress regarding education to this public, however, it is possible to note that in face of number of students in schools in Paraná, it is necessary a lot of registrations to hit 3% to 5% according World Health Organization. Political actions, laws and current normative resolutions during nineties and twenty hundreds were determinant to justify the progress in Special Education. State has to develop professional formation and resources to Special Education to be successful regarding as planned in law. Multifunctional classes in Paraná State were deployed because Special Education Policy based on Inclusive Education perspective.

**KEYWORDS:** Special Education, High Abilities/Giftedness, History, Paraná, Specialized Educational Teaching.

## INTRODUÇÃO

A Educação Especial enquanto modalidade de ensino veio para reforçar o “direito” de todo cidadão de receber educação e atendimento educacional especializado de qualidade. Os documentos oficiais, reestruturam, fundamentam e organizam todo o trabalho a ser realizado com os alunos presentes na Sala de Recursos Multifuncionais, Tipo Ie descrevem o AEE (Atendimento Educacional Especializado) com um novo olhar de respeito às diferenças. Neste cenário, o aluno com AH/SD ganha espaço para ser atendido, respeitado e estimulado de acordo com a sua necessidade.

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos do Estado do Paraná compreendem a “Educação Especial” como modalidade que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação geral. Ressalta o respeito, o olhar as diversidades e convidam a todos os profissionais, famílias e sistema político a assumirem um compromisso com a pluralidade das manifestações humanas nas relações cotidianas da escola, (DCes, 2010). Ao dialogar sobre a construção desta nova ética social presente na educação para todos às Diretrizes Curriculares compreendem a complexidade do momento e reconhecem que a mudança social se faz a longo prazo.

Neste caminhar importante e necessário para a história da educação no país e no estado do Paraná é preciso disposição para discutir ideias, rever valores e compartilhar propostas de mudanças. Assim, construir alternativas, caminhos e superar práticas, que não correspondem mais as necessidades dos alunos tornaram-se desafios importantes para os próximos anos. As diretrizes Curriculares do Estado do Paraná apresentam os fundamentos filosóficos, teóricos e legais da Educação Especial, contextualizados na complexa dinâmica dos movimentos sociais que

inspiraram suas ações em nível nacional e internacional, os quais lhe imprimem um novo sentido na atualidade, (DCes, 2006).

O Estado do Paraná implantou a partir de 2007 as Salas de Recursos Multifuncionais, Tipo I, área de Altas Habilidades/Superdotação e assim organizar e cumprir com o direito dos alunos matriculados da rede pública estadual com indicativos de AH/SD. Observou – se que até este momento todo o atendimento na área de educação especial era para o aluno com DI (Deficiência Intelectual), Distúrbios e Transtornos de aprendizagens.

O gráfico 01 abaixo revela o crescimento no atendimento educacional especializado em todas as áreas da educação Especial onde o aluno com AH/SD passa a ser visualizado no sistema de ensino público.

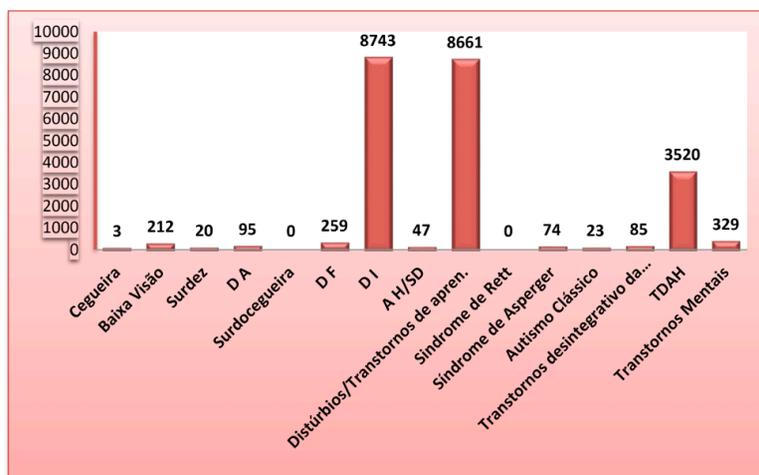


GRÁFICO 10:SRM - Atendimento educacional especializado no Estado do Paraná

Fonte: PORTO, Patrícia Padilha, 2014.

No estado do Paraná, até o momento da pesquisa de Porto (2014) foram autorizadas 1.800 SRM tipo 1. Nessas salas é atendido um total de 22.071 alunos, uma média de 12 alunos por SRM (PARANÁ, 2013). O tipo de NEE tem muita variação, sendo que existe um número expressivo de casos de DI (Deficiência Intelectual com (8743) alunos matriculados segundo Censo Escolar de 2014, Distúrbios/Transtornos de Aprendizagem (8.661 alunos) e de Transtornos de Déficit de Atenção (3.520 alunos).Este cenário configura-se que até este momento, o grande público alvo da Educação Especial era o aluno com “Dificuldades em aprender” e o aluno com AH/SD não era considerado aluno da Educação Especial.

O estado do Paraná vem avançando em suas políticas públicas para

atender e cumprir a legislação vigente. É com este propósito que o estado vem acompanhando e adaptando o atendimento ao aluno talentoso, criativo, produtivo e habilidoso. Observa-se pelo gráfico que até dois mil e catorze somente quarenta e sete alunos estão matriculados e aparecem no Censo Escolar. É um número muito baixo se verificado o total de alunos que o estado atende, mas significativo diante do interesse de profissionais que estudam e atualmente se interessam pela área das AH/SD. Este cenário vem mudando e com a implantação da Instrução 010/2011 o estado do Paraná estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I, para a educação básica na área de Altas Habilidades/Superdotação, acompanha as deliberações nacionais para a implantação do Atendimento Educacional Especializado e implementa conforme a sua realidade.

Este artigo pretende apresentar o caminho percorrido pela legislação até os dias atuais, atualizar os números quanto o atendimento especializado para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e neste contexto histórico observar que a educação acontece de maneira lenta e os avanços são significativos para garantir o direito de toda criança. No entanto, para falar sobre “Altas Habilidades/Superdotação, torna-se necessário entender o processo da “Educação Inclusiva” no mundo e no Brasil, e assim, compreender as leis brasileiras na implantação do atendimento educacional especializado.

## **MÉTODO DE PESQUISA**

Para a realização desta pesquisa priorizou-se o estudo de documentos importantes no desenvolvimento das ações políticas observadas até o presente momento na Educação Especial. Foram analisadas as leis internacionais e nacionais, os grandes encontros como Jontien e Salamanca, LDB (Leis de Diretrizes e Bases) da educação nacional, Resoluções e Instruções do Estado do Paraná, as DCes de Educação Especial, PEE (Plano Estadual de Educação).

## **POLÍTICA PÚBLICA: IMPLANTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL**

Em 1988, a Constituição Federal foi aprovada garantindo a todos os cidadãos os direitos básicos de sobrevivência. Sendo um dos principais, a igualdade de direitos perante a lei, ou seja, todos são iguais e merecem respeito. Diante da participação

1. O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (SALAMANCA, 1994).

intensiva do Brasil nos encontros mundiais sobre “direitos humanos e educação para todos”, a exemplo, da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, Conferência Mundial em Jomtien, 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994 – as leis brasileiras trazem a partir da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) preocupação de atender a “todos” no contexto inclusivo. A década de noventa impulsionou debates importantes em defesa da escolano cenário mundial e tudo o que se falava sobre Educação Inclusiva ganhava espaço de discussão e reflexão sobre pluralidade cultural, diversidade, diferença étnico-racial, gênero e necessidades educacionais especiais.

A tabela 01 descreve os momentos históricos em que o termo “Bem Dotado ou Superdotado” foi utilizado na legislação brasileira e exemplifica as primeiras ações reais para a implantação de políticas públicas quanto ao atendimento do(a) aluno(a) com diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação presentes na escola pública.

<b>1961</b>	<b>Lei 4024/61. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) artigo 88 e 89 tratavam da educação dos excepcionais. Helena Antipoff lembra dos Bem Dotados.</b>
<b>1971</b>	Lei 5.692/71. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) artigo 9. “tratamento especial aos excepcionais, deficientes, problema de conduta e <b>superdotados</b> . Criação do Projeto “PRIORITÁRIO N. 35”- estabeleceu a educação de superdotados como área da Educação Especial.
<b>1990</b>	Participação do Brasil na Conferência Mundial em Educação para “TODOS” em Jomtien, Tailândia.
<b>1994</b>	Política Nacional de Educação Especial, SEESP/MEC, revisão dos principais conceitos, análise de situação, fundamentos axiológicos. Publicação do documento “Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre NEE e Plano Decenal de Educação para “TODOS”.
<b>1996</b>	Lei 9394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional. Artigos 58 e 59.
<b>2001</b>	Parecer CNE/CEB N. 17 E Resolução CNE/CEB n. 2 <b>BRASIL</b> , Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001.
<b>2005</b>	Implantação dos <b>NAAHS</b> – Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/ Superdotação.
<b>2007</b>	Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (Piso do Magistério) Salas Multifuncionais e outros. PROINESP- Projeto de Informática na Educação Especial.
<b>2008</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento deixa de usar a expressão “NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS” e passa a referir-se a alunos com Deficiência, Transtornos Globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

TABELA 01. Evolução Histórica sobre “Educação Inclusiva” na legislação brasileira

Fonte: a autora, 2015. Adaptação da obra: Mazzotta, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 5º edição. São Paulo, Cortez, 2005. Instrução n° 016/ 2011.

Delou (2008 p. 38) ressalta que, a “garantia dos direitos nas áreas das Altas Habilidades/Superdotação não depende apenas de lei, Resolução ou de Política Pública Nacional. É preciso mais. É preciso formação docente continuada, intensa e integral”. Cabe ressaltar que o atendimento especializado precisa muito mais do que um ato político, é preciso investimento em profissionais especializados, estrutura física com acessibilidade, material adaptado, avaliação diagnóstica, equipe multidisciplinar e acompanhamento diário.

Observa-se que todos os momentos históricos foram importantes para a compreensão da legislação atual e com o advento dos grandes encontros mundiais para o debate sobre educação para todos, Jomtien, Salamanca e Fórum Consultivo Mundial: Educação para Todos: o Compromisso de Dakar, Senegal em 2000 foram determinantes para a construção da legislação atual. A evolução histórica apresenta o movimento das ações políticas fragmentadas e poucas realizações na prática.

Em 2010 a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação elaborou, divulgou e mandou para as escolas a Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar para direcionar e fundamentar teoricamente a linha de ação para o Atendimento educacional especializado. Esta coleção, construída a partir da legislação vigente no país busca contribuir para um atendimento de qualidade. Documentos elaborados para o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I organizam o currículo, o planejamento, a avaliação, as práticas educativas, objetivos e constrói um diálogo entre ensino comum e atendimento especializado.

1. A Escola Comum Inclusiva;
2. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual;
3. Os Alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira;
4. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez;
5. Surdo cegueira e Deficiência Múltipla;
6. Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Alternativa e Aumentativa;
7. Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial;
8. Livro Acessível e Informática Acessível;
9. Transtornos Globais do Desenvolvimento;
10. Altas Habilidades/Superdotação.

## A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE ESTADO NO PARANÁ PARA AS AH/SD

No estado do Paraná é aprovada a Instrução 010/2011 que organiza e implanta o atendimento educacional especializado para atendimento ao aluno em processo de identificação e características de AH/SD nas escolas públicas paranaense. Esta Instrução define e organiza o Atendimento Educacional Especializado no Estado do Paraná quanto ao: objetivo, atendimento, alunado, critérios para organização funcional, critérios de organização pedagógica e atribuições do professor. A tabela 02 apresenta todos os critérios de organização funcional.

<b>CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL</b>	
<b>Carga horária</b>	20 horas aulas semanais, distribuídas em atendimento e hora atividades.
<b>Recursos materiais</b>	Materiais didáticos de acessibilidade, equipamentos tecnológicos e mobiliários que compõem um kit disponibilizado pelo MEC. Recursos pedagógicos específicos e adaptados: jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, estimula a criatividade, a cooperação, a reciprocidade.
<b>Número de alunos</b>	O número máximo deverá ser de 20 (vinte) alunos, com atendimento por cronograma, para cada Sala de Recursos Multifuncionais - Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação.
<b>Cronograma de atendimento</b>	Individual ou em grupos,
<b>Frequência</b>	2 (duas) a 4 (quatro) vezes por semana
<b>Horário de atendimento</b>	Seguir a estrutura e o funcionamento da escola onde estiver autorizada, horários alternativos.
<b>Quanto à documentação</b>	Caberá à secretaria da escola a responsabilidade sobre a documentação do aluno.
<b>Pasta Individual</b>	O parecer pedagógico que indicou este atendimento.
<b>Histórico Escolar</b>	O aluno que frequentar a Sala de Recursos Multifuncional terá duas matrículas para a organização de atendimento, mas não deverá constar no Histórico Escolar que o aluno frequentou Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação.
<b>Transferência</b>	Deverão ser acrescentadas cópias do parecer da equipe pedagógica de encaminhamento para o serviço de atendimento e do último relatório de acompanhamento pedagógico.
<b>Matrícula</b>	Matricular o aluno no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE
<b>Censo Escolar</b>	Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial, na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação da escola
<b>Desligamento</b>	Deverá ser formalizado por meio de relatório pedagógico e arquivar na Pasta Individual do aluno.

TABELA 02: Estabelece os critérios para a organização funcional da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação

Fonte: a autora 2015. Adaptado da Instrução 010/2011.

Ao organizar o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná cumpre a legislação, respeita e reconhece as diferenças. O estado do Paraná busca por meio da legislação vigente desenvolver um trabalho de estímulo as diferentes capacidades, criatividade, ludicidade, competências acadêmicas e artísticas. Neste contexto, a escola enquanto instituição responsável pela apropriação do conhecimento científico abre-se para esta demanda até então invisível nas escolas paranaenses.

O Plano de Ensino elaborado pela Secretaria de estado do Paraná organiza os critérios de atendimento que será realizado quanto à organização funcional de atendimento ao aluno (a) com Altas Habilidades/Superdotação. Responde quanto aos procedimentos pedagógicos, avaliação diagnóstica, carga horária semanal, número de alunos, documentação, frequência, matrícula das atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I.

## **CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DO PARANÁ**

Os critérios de organização pedagógica para o atendimento educacional especializado descrito na Instrução 010/2011 estabelecem à intervenção individual ou em grupo segundo a especificidade de cada aluno. Descreve a ação pedagógica a ser desenvolvida pelo docente e a elaboração do Plano de Atendimento do professor, como realizar a ação pedagógica, avaliação e relatório de acompanhamento.

Os critérios de organização funcional definem todos os itens a serem cumpridos pelas instituições de ensino que implantarem o Atendimento Educacional Especializado para Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I e define a carga horária, número de alunos a serem atendidos, cronograma de atendimento, frequência, horário, documentação, pasta individual, histórico escolar, transferência, matrícula no censo escola e desligamento. A tabela 03 apresenta os critérios para a organização pedagógica enquanto proposta de intervenção para o enriquecimento curricular na proposta de Renzulli.

---

## CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

---

<b>1. Plano de Atendimento Educacional Especializado</b>	<p>a) É uma proposta de intervenção pedagógica a ser desenvolvida de acordo com a especificidade de cada aluno. Será elaborado a partir das informações da avaliação pedagógica no contexto escolar, SEED/ DEEIN.</p> <p>b) A ação pedagógica deverá ser organizada de forma individual para atender às intervenções sugeridas no plano de atendimento educacional especializado.</p> <p>c) A ação pedagógica deverá constituir um conjunto de procedimentos específicos, que tem por objetivo enriquecer a aprendizagem.</p> <p>d) Oportunizará o desenvolvimento nos relacionamentos intra e interpessoais, priorizando o autoconhecimento e a socialização das pesquisas.</p> <p>e) O trabalho pedagógico oportunizará autonomia em três eixos:</p>
<b>2. Ação pedagógica</b>	<p><b>1º eixo:</b> Individual (projeto de interesse pessoal), ou em grupo (campos de interesses e habilidades).</p> <p><b>2º eixo:</b> Trabalho colaborativo com professores da classe comum com objetivo de desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, avaliação diferenciada.</p> <p><b>3º eixo:</b> Trabalho colaborativo com a família com objetivo de reorganizado de acordo com o trabalho desenvolvido pelo aluno ou grupo, objetivando a suplementação curricular.</p> <p>f) Encaminhamento de relatório periódico ao NRE (Núcleo Regional de Educação).</p>
<b>3. Avaliação e Acompanhamento</b>	<p>a) A avaliação de ingresso se efetiva a partir da avaliação pedagógica no contexto escolar.</p> <p>b) O parecer pedagógico deverá ser orientado e vistado pela equipe de educação especial do NRE.</p> <p>c) A avaliação para a identificação das altas habilidades/superdotação deverá ser realizada, no contexto escolar do ensino comum, por meio da observação direta e sistemáticas, interesses, capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora.</p> <p>d) Os resultados pertinentes à avaliação pedagógica, realizada no contexto escolar, deverão ser registrados em parecer pedagógico.</p>
<b>Relatório de Acompanhamento Pedagógico.</b>	<p>Avaliação processual em três eixos ambientais: Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação, contexto escolar e família. Os avanços acadêmicos do aluno, tanto na classe comum como na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação, devem estar registrados em relatório pedagógico.</p>

---

TABELA 03. Estabelece critérios para a organização pedagógica: Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação.

Fonte: a autora, 2015. Adaptação da Instrução nº010 (Paraná, 2011).

A organização pedagógica é construída pelo profissional da Sala de Recursos Multifuncional, Tipo I para as Altas Habilidades/Superdotação. A Instrução 010/2011 estabelece os critérios para o AEE para as Altas Habilidades/Superdotação e as avaliações seguem a teoria de Renzulli (1997) conceituadas como “Altas Habilidades/Superdotação” o potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e a

realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A Instrução nº010 (Paraná, 2011) da Secretaria de estado do Paraná traz todos os indicativos para a proposta de intervenção pedagógica e atendimento específico e individualizado, avaliação, acompanhamento pela professora, equipe pedagógica e relatório.

## **ATRIBUIÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL, TIPO I PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

O Estado do Paraná organiza e direciona o atendimento educacional especializado na rede pública de ensino, a partir de concurso público ou teste seletivo PSS (Processo Seletivo Simplificado) para os professores especialistas na área de Educação Especial e Educação Inclusiva. As atribuições deste profissional estão regulamentadas na Instrução 010/ 2011, no que tange a:

- Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

- Elaborar Plano de Atendimento Educacional Especializado, com metodologia e estratégias diferenciadas, para atender as intervenções pedagógicas.

- Organizar cronograma de atendimento pedagógico individual ou pequenos grupos, reorganizar sempre de acordo com o desenvolvimento acadêmico do aluno.

- Registrar semestralmente os avanços do aluno, conforme plano de atendimento.

- Orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, no enriquecimento curricular, avaliação e metodologia.

- Acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno na classe comum, visando à funcionalidade das intervenções e recursos pedagógicos trabalhados.

- Desenvolver um trabalho colaborativo junto aos professores da classe comum com diferentes experiências.

- Desenvolver um trabalho colaborativo junto às famílias com o objetivo de discutir e somar as responsabilidades sobre as ações pedagógicas.

- Participar de todas as atividades previstas no calendário escolar. (SEED/SUED: Instrução 010/11).

A organização educacional no estado do Paraná prioriza a qualidade enquanto atendimento semanal com o objetivo de estimular, desenvolver, enriquecer o conhecimento acadêmico e neste contexto, o profissional é responsável para desenvolver uma metodologia dinâmica, rica e envolvente. As Salas de Recursos do estado do Paraná trabalham na perspectiva nacional de atendimento e adota o direcionamento previsto no material construído pela Secretaria Nacional de Educação Especial, Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar aborda.

O fascículo 10, tema: “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Altas Habilidades/Superdotação” foi construída na perspectiva da epistemologia genética piagetiana para estudo e trabalho sobre a inteligência. Este material fundamenta e constrói um caminho para a compreensão sobre as AH/SD. O atendimento busca o enriquecimento curricular, projetos de estímulo, pesquisa, desenvolvimento do processo criativo, trabalho individualizado e coletivo.

Giffonyaput Brasil (2010, p. 9) salienta que dentre as diversas teorias do desenvolvimento, destacam-se os estudos de Piaget<sup>2</sup>, os quais demonstram como, ao longo desse processo, cruza-se a filogênese, relacionada aos determinantes biológicos da espécie, com a ontogênese, que envolve os aspectos culturais. O enfoque piagetiano da construção da inteligência permite compreender de que modo a interação desses dois aspectos vai delineando cada ser humano como um indivíduo diferenciado e único.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento na modalidade de Educação Especial é realizado no Paraná, em escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e na oferta de atendimento educacional especializado (PEE, 2015, p. 36). No art. 1 aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-PR), com vigência por dez anos, a contar da publicação da lei e com vistas ao cumprimento do disposto no art.214 da Constituição Federal.

O Plano de Educação do estado do Paraná descreve os números referentes ao Atendimento Educacional Especializado de 2010 a 2013 e verifica-se o número de atendimento realizado neste período na forma estadual, municipal e particular. Neste período observa-se que a rede particular aparece como responsável por esta modalidade de ensino e verifica-se a participação do Estado na forma de convênio técnico e financeiro com as mantenedoras das instituições de ensino

O resultado do Censo Escolar, 2010 a 2013, referente ao Atendimento Educacional Especializado, na modalidade de Educação Especial, demonstra

2. Obras: PIAGET, J. **Os Pensadores**. São Paulo. Abril S. A Cultural e Industrial, 1978. PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro. Zahar a editores, 1983. PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 22º Ed. Rio de Janeiro. Universitária Ltda. Forense, 1997.

o aumento da matrícula e representa um avanço na política paranaense, na compreensão das instituições de ensino, quanto ao direito do aluno receber atendimento especializado. É um acréscimo significativo comparado com as matrículas de 2012 e justificado pelo atendimento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos que receberam atendimento educacional especializado.

Tabela 04 identifica a educação especial no Estado do Paraná.

Aluno	Estadual	Federal	Municipal	Particular	TOTAL
<b>2010</b>	433	--	9.595	16.512	<b>26.540</b>
<b>2011</b>	332	--	7.778	16.230	<b>24.340</b>
<b>2012</b>	139	--	7.072	32.459	<b>39.670</b>
<b>2013</b>	327	--	6.998	33.311	<b>40.636</b>

TABELA 04 – Número de matrículas na Educação Especial – Classe Especial e escola de Educação Especial – Paraná – 2010-2013

Fonte: Inep/MEC/2014 – Censo Escolar da Educação Básica.

Ao implantar este atendimento educacional especializado o governo estadual cumpre a prerrogativa da Constituição Federal, igualdade de oportunidade a “todos” e a LDB, lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) da Educação Nacional, a qual atende a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A tabela 05 descreve o número de matrículas presentes no Estado do Paraná na Educação Especial.

Ano	Estadual	Federal	Municipal	Particular	TOTAL
<b>2010</b>	5.270	--	8.502	1.687	<b>15.459</b>
<b>2011</b>	6.903	--	9.397	1.922	<b>18.222</b>
<b>2012</b>	8.790	--	10.460	2.382	<b>21.632</b>
<b>2013</b>	10.025	--	11.012	18.338	<b>39.375</b>

TABELA 05 – Número de matrículas na Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado – Paraná – 2010-2013

Fonte: Inep/MEC/2014 – Censo Escolar da Educação Básica. Pesquisa realizada no PEE.

O Censo Escolar traz informações importantes e gerais sobre a Educação Especial. Entretanto, não delimita os tipos de atendimento de acordo com as nomeações já estabelecidas na Resolução 04/2009: Deficiência Intelectual, Transtornos Globais de desenvolvimento e alunos com Altas Habilidades/

Superdotação. As informações presentes no Plano Estadual de Educação traduzem a realidade do Estado do Paraná e demonstram um aumento significativo no Atendimento Educacional Especializado, no entanto, demonstra a fragilidade da lei enquanto ação educacional para o incentivo de diagnosticar, atendimento e acompanhamento do aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação.

Sala de Recursos: serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial, suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados as necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo-se estender a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (PARANÁ, 2003, p. 20).

No Brasil e não diferente no estado do Paraná quando se refere à educação, tudo acontece de maneira muito lenta. Porto (2014) apresenta em seus estudos dados que comprovam que o atendimento especializado para os alunos com AH/SD ainda é muito pequeno no universo educacional paranaense. No entanto, observa-se um aumento considerado quanto ao atendimento educacional especializado para as AH/SD. O Censo Escolar de 2017, fornecido pela SEED/SUED/DIPLAN indicam 1757 (mil, setecentos e cinquenta e sete) matrículas realizadas na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná em 81 (oitenta e uma) Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação. Para que este atendimento aconteça com qualidade, o estado precisa investir em formação, recurso e profissional para atender esta demanda. As Salas de Recursos no Estado do Paraná foram implantadas após 2007 com a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

Avançar no Atendimento Educacional Especializado depende de política pública, pois incluir é um trabalho de todos, é a preservação do direito. Assim olhar para o aluno (a) com a capacidade de compreender a complexidade humana, a diferença social, familiar e ambiental traduzida na sala de aula pela pluralidade cultural. É saber que apesar das limitações e os avanços encontrados no ambiente escolar, o ato de aprender é singular e contextual. Neste sentido, cabe a todos os envolvidos buscar no conjunto de ações movimentos positivos para atender às necessidades encontradas. A informação é a melhor ferramenta para dialogar sobre a qualidade na educação e criar uma organização eficaz quanto ao atendimento educacional seja este para a educação inclusiva ou no ensino regular.

Os dados apresentados na dissertação de Porto (2014) confirmam o processo lento de implantação do atendimento educacional especializado para

todas as áreas. Ao analisar o contexto estadual paranaense observa-se que muito precisa- se trabalhar para atender todas as áreas dentro de suas especificidades. Os profissionais devem abraçar o desafio de conhecer, buscar formação e trabalhar para que o aluno da “Educação Inclusiva” seja atendido, respeitado e valorizado como cidadão de direito.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉS, Aparecida. **Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades: Legislação e Normas Nacionais Legislação Internacional**. Biblioteca Digital dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Biblioteca. Distrito Federal, 2010. WWW:<http://bd.camara.gov.br>

Bárbara Martins de Lima Delpretto, Francinete Alves Giffoni, SinaraPollomZardo. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: Altas Habilidades/Superdotação**. V. 10 (Coleção A Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar). Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: mar. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de 1971 – Lei 5692/71, Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: mar. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

BRASIL. WWW: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>. Acesso em: jan, 2015

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Tradução do inglês: Romeu KazumiSasaki. Montreal, Quebec, Canadá, 05/06/2001.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)

Zenita Guenther ,Sarah Couto César e M. Helena Novaes Mira. **Histórico do atendimento ao PAH Brasil: evolução da legislação.** (Pirenópolis, 2006);

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão.** In: FLEITH, D. de S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Vol. 1, p. 25-39

\_\_\_\_\_. Instrução 010/2011-SUED/SEED. Estabelece critérios para o funcionamento da **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I** – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial No Brasil: História e Políticas Públicas.** 5ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/2003.** Curitiba, 2003.

PARANÁ. DCE's. **Diretrizes Curriculares da Educação para a Construção de Currículos Inclusivos.** SEED, Governo do estado do Paraná Secretaria de Estado da educação Superintendência da Educação Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Instrução 010/2011 – **Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional, Tipo 1** – para a Educação Básica na Área de Altas Habilidade/Superdotação/Paraná, 2011.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. Instrução n ° 016/ 2011 SEED/SUED **Sala de Recursos Multifuncional** – Tipo I na educação básica, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. SAEP (Sistema de Avaliação escolar do Paraná). Edição 2012/2013. Olimpíada Brasileira de Matemática: [WWW.obm.org.br/export/default/provas.gabaritos/doces2014/3fase.nivel2.2014](http://WWW.obm.org.br/export/default/provas.gabaritos/doces2014/3fase.nivel2.2014)

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.** SEED. Curitiba, 2006. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática. Governo do Estado do Paraná,** SEED. Curitiba, 2008. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Inep/MEC/2014 – **Censo Escolar da Educação Básica. Pesquisa realizada no PEE.** Nota: Computadas as matrículas da classe especial e escola de Educação Básica Modalidade Especial.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação do Paraná.** 2015 -2025. Edição n.º 9.479. Lei nº 18.492. Curitiba, 24 de junho de 2015.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do atendimento educacional especializado em Sala de Recurso Multifuncional: Um estudo do contexto paranaense.** Dissertação de Mestrado. UEL. Londrina, 2014

# CAPÍTULO 10

## ENVELHECIMENTO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO IMPORTANTE ESPAÇO DE DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A VELHICE

*Data de aceite: 03/11/2020*

**Nádia Marota Minó**

Universidade Federal de Viçosa-UFV  
Viçosa/MG

<http://lattes.cnpq.br/7779406582830639>

**Eleusy Natália Miguel**

Universidade Federal de Viçosa-UFV  
Viçosa/MG

<http://lattes.cnpq.br/7779406582830639>

**Anmaly Natália Miguel Monteiro Gilbert**

Universidade Federal de Viçosa-UFV  
Viçosa/MG

<http://lattes.cnpq.br/4264915600222407>

**RESUMO:** Do ponto de vista demográfico o Brasil vem passando por um aumento significativo do número de idosos e com ele a necessidade de estudos e pesquisas nesta área. Destarte a motivação para este estudo surgiu da observação cotidiana do preconceito que subjaz aos discursos sobre os idosos, principalmente no que se refere às piadas e divulgações midiáticas. Na contramão dos aspectos negativos da velhice constata-se que existem idosos que levam uma vida regada de aprendizado, lazer e sociabilidade em uma sociedade que estigmatiza esses mesmos idosos de diversas maneiras. Através de uma pesquisa bibliográfica, buscamos refletir sobre a importância de criar situações em que essa temática possa ser difundida, estimando que esses estigmas e preconceitos possam ser cessados. A educação se configura como importante ferramenta que poderá propiciar

discussões e reflexões, contribuindo para a formação de indivíduos livres de preconceitos e conscientes em relação ao idoso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Envelhecimento; educação; intergeracionalidade.

### AGING AND EDUCATION: THE SCHOOL AS AN IMPORTANT SPACE FOR DISCUSSION AND REFLECTION ON OLD AGE

**ABSTRACT:** From a demographic point of view, Brazil has been experiencing a significant increase in the number of elderly people and with it the need for studies and research in this area. Thus, the motivation for this study arose from the daily observation of the prejudice that underlies the speeches about the elderly, especially with regard to jokes and media disclosures. Against the negative aspects of old age, it appears that there are elderly people who lead a life full of learning, leisure and sociability in a society that stigmatizes these same elderly people in different ways. Through a bibliographic search, we seek to reflect on the importance of creating situations in which this theme can be disseminated, estimating that these stigmas and prejudices can be stopped. Education is an important tool that can provide discussions and reflections, contributing to the formation of individuals free from prejudice and aware of the elderly.

**KEYWORDS:** Aging; education; intergenerationality.

## 1 | INTRODUÇÃO

O panorama geral em que o Brasil e o mundo vem passando no ponto de vista demográfico se configura em um aumento significativo do número de idosos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010) apontam que a população brasileira cresceu seis vezes nos últimos 50 anos. Em 1960, havia 3,3 milhões de brasileiros com idade superior a 60 anos (4,7% da população). Em 2010, os idosos representavam 20,5 milhões, ou seja, 10,8% da população, fruto do avanço da ciência, da medicina e da melhoria na qualidade de vida dos mesmos (IBGE, 2010).

Acredita-se que envelhecer, da forma que se tem observado ao longo do tempo, pode ser considerado um grande triunfo da humanidade e foi essa a condição almejada. Nessa mesma perspectiva, esse avanço pode ser visto como o sucesso dos investimentos das políticas públicas na vida do cidadão. Entretanto, traz consigo desafios importantes no âmbito das políticas sociais que deveriam atender aos direitos fundamentais e à dignidade do cidadão plenamente (BERNIZ e BORGES, 2012).

Paralelo ao crescimento da população de idosos há uma construção social negativa sobre a velhice, divulgada em piadas e diversas mídias, como propagandas e programas televisivos, filmes e internet. Essas “pedagogias culturais” afirmam que ser velho é ser improdutivo, ocioso e sem vida social, já que essa fase é marcada pela fragilidade e dependência física.

As “pedagogias culturais” são os mecanismos pelos quais a cultura, de diferentes formas, naturaliza algo que é construído socialmente, como a “beleza”, a “feiura”, os estigmas etc. Conforme Brisolla e Brisolla (2010, p.1 e 2) “A pedagogia cultural proclama a necessidade de incorporar objetos de pesquisa, no campo educacional, externas ao processo escolar. Por conseguinte, é importante considerar que existe um currículo além das fronteiras da escola, constituído por artefatos culturais que estão imbricados na vida cotidiana”.

No artigo “O velho na propaganda”, Debert (2003) mostra como a mídia constrói uma imagem depreciativa sobre a velhice. Semelhantemente, no artigo Piadas de “mau gosto”, Berzins e Mercadante (2012) mostram como as piadas disseminam preconceitos sobre as pessoas idosas.

Isso acontece porque vivemos em uma sociedade capitalista que privilegia a força de trabalho e a juventude. Como os velhos não pertencem mais ao mercado de trabalho economicamente ativo e não correspondem aos modelos de beleza socialmente aceitos, são vistos como um grupo a parte, alvo de estigmas e preconceitos.

Martinez (2007) afirma que a figura juvenil fortaleceu-se como uma imagem

prestigiosa, sob uma perspectiva comercial que motiva o consumismo em qualquer idade. Sob as influências da mídia e do mercado, muitas pessoas mais velhas cultivam o fenômeno da “juvenilização”, buscando aparentar ter menos idade.

Através dos estudos de Goffman (1975), que define o indivíduo estigmatizado como aquele que tem uma característica diferente da que a sociedade prevê, percebemos que ser estigmatizado sempre tem consequências não benéficas para a vida do indivíduo. Sua identidade sofre deteriorações por não se incluir no que a sociedade institui como normal e natural, gerando um descrédito deste indivíduo perante a sociedade, reduzindo-o a uma pessoa estranha que não tem uma aceitação social completa.

Pensando na dicotomia de vivenciar situações em que idosos conseguem levar uma vida regada de aprendizado, lazer e sociabilidade em uma sociedade que estigmatiza esses mesmos idosos de diversas maneiras, buscamos, com esse trabalho refletir sobre a importância de criar situações onde essa temática possa ser discutida, com intuito de que esses estigmas e preconceitos possam ser cessados.

Torna-se importante salientar o quanto o ambiente escolar se configura como um espaço propício para essa discussão, a fim de se criar espaços para reflexão e assim aumentar o respeito às diferenças. “... é desejável que busquem oportunidades para fortalecer atitudes de respeito às diferenças etárias e à heterogeneidade da velhice, a fim de promover reflexão sobre as crenças e comprometer-se com a formação para a cidadania.” (TODARO, 2009, p. 26).

Diante da aceleração do número de idosos na população brasileira e, considerando que esta fase da vida, assim como as outras, merece o respeito da população, torna-se necessário a criação de ambientes para a discussão do tema, notadamente por razão da sua relevância perante a sociedade, estimular a reflexão e o pensamento crítico dos alunos, propiciando maior inteligibilidade para se entender a velhice, visando subsidiar a concepção de teorias que amenizem as formas de pensar negativamente o envelhecimento.

Destarte, este trabalho objetiva discutir a importância de agregar ao currículo escolar assuntos que discutam as especificidades do envelhecimento humano, com o propósito de esclarecer e tornar familiar o tema, por conseguinte, evitar possíveis preconceitos e discriminações ao ser idoso. O estudo será desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, buscando na literatura que versa sobre o tema. Como descreve Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é fruto da junção de diversos trabalhos, em especial, de artigos científicos e livros. Nestes termos, serão utilizados os materiais dos bancos de dados da SciELO (Scientific Eletronic Library OnLine), periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), teses e dissertações de universidades e livros.

## 2 I A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE REFLEXÃO E CRITICIDADE

Souza (2003) menciona que é necessário educar as crianças e os adolescentes para que se tornem sujeitos críticos e autônomos. A educação sobre as dimensões da vida humana é importante para a formação do ser humano enquanto cidadão. Entretanto, é comum as escolas assumirem um caráter mais informativo do que formativo, tornando a formação dos alunos negligenciada (SOUZA, 2003).

Para Debert (2010), a juventude deixou de ser apenas uma etapa da vida para se tornar uma obsessão valorosa, enquanto a condição de “velho” é sinônimo de insulto e injúria. Está associado sempre a aspectos negativos como perdas, morte, doença, limitações e dependências. É sabido que, no século em que vivemos isto não condiz com a realidade, o envelhecimento ativo pautado nos quatro pilares: saúde, aprendizagem ao longo da vida, participação social e segurança/proteção (OMS 2015), sugere idosos cada vez mais atuantes, protagonistas de suas vidas, independentes e saudáveis, claro que há muito que se caminhar nesse sentido ainda, mas é inegável a transformação na geração de idosos atuais para as anteriores.

Considerando que a cultura é formada por símbolos e significados e que estes determinam a direção escolhida pelas pessoas inerentes dessa mesma cultura, o envelhecimento faz parte do universo simbólico e do meio social (GEERTZ, 1989; MINAYO e COIMBRA JÚNIOR, 2002). Nessa perspectiva, fica evidente que trabalhar o processo de envelhecimento em todas as gerações tem muita relevância e pode ser uma estratégia eficaz para reverter esse panorama.

De acordo com Oliveira (1999), a educação corresponde a um fenômeno pluridimensional e multideterminante, que envolve um processo contínuo na vida do ser humano, mas que pode ser um instrumento de alienação ou de libertação do indivíduo.

Na prática educativa, Libâneo (2008) destaca o trabalho docente, que se configura como uma prática específica no processo de educação que ocorre em todas as sociedades, a prática educativa é um fenômeno social e universal, indispensável para a existência de todas as sociedades, cabendo às mesmas cuidar da formação de seus membros, preparando-os para a participação ativa e transformadora, influenciando e sendo influenciado pelas várias instâncias sociais. “Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade.” (LIBÂNEO, 2008, p. 17)

Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

Segundo as assertivas do autor supracitado, a educação se configura em relevante ferramenta geradora de formação e transformação do indivíduo, apontando caminhos para relações harmoniosas na vida em sociedade, neste contexto, torna-se indispensável que os estereótipos negativos, os preconceitos e as discriminações, sejam discutidos nos ambientes formais da sala de aula, discussão e reflexão necessária na formação de cidadãos críticos e dinâmicos, para uma sociedade mais justa e igualitária.

No processo de educação para a cidadania, encontra-se o trabalho voltado para preparar as crianças para lidarem com as diferenças. Algumas escolas fazem um trabalho muito interessante, mostrando a diversidade de corpos e comportamentos: pessoas altas e baixas, pessoas magras e gordas, pessoas claras e escuras, pessoas velhas e novas etc. Nesse processo, mostram a importância da diversidade que configura como uma oportunidade para se relacionar e aprender com alguém que é diferente de si. Nesse sentido, as escolas podem fazer um excelente trabalho sobre as relações Inter-geracionais, motivando o contato, o convívio e a aprendizagem entre as gerações. Como afirma Araújo (1998, p.44).

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

Nesse sentido, Carvalho e Horiguela (2007) defendem a importância de se ensinar sobre as diferentes dimensões envolvidas no envelhecimento humano, para que haja mudanças posturais da sociedade, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre o processo de envelhecimento. Todaro (2009) também sugere que sejam feitos projetos intergeracionais para melhorar a reflexão sobre o envelhecer, para que a velhice possa ser vista não como uma fase a ser estigmatizada, mas como um período da vida a ser vivido com tranquilidade, autonomia, sociabilidade e dignidade, tendo respeitados seus direitos e necessidades.

Ferrigno (2006) também aponta os pontos positivos da inter-relação entre jovens (crianças e adolescentes) e velhos. Segundo o autor, o convívio entre diferentes gerações possibilita a troca de saberes, podendo cada um contribuir com a cultura do outro e construindo histórias de uma comunidade, promovendo a satisfação em ambas as partes.

Todaro (2009) destaca a importância de se educar crianças para que sejam respeitadas com os idosos, para que possam ser capazes de refletir sobre os preconceitos relacionados à velhice, o que contribui para a formação de um cidadão crítico, ciente de seus deveres e direitos, o que promove uma sociedade mais justa, com visão mais positiva em relação ao envelhecimento.

Nestes termos, a valorização do ser idoso e a relevância das relações

intergeracionais devem ser destacadas, a troca de experiências podem beneficiar a todos envolvidos, como exemplo a importância que nossos avós possuem em nossas famílias, o quanto podemos aprender e ensinar com eles e a eles, assim também precisamos tratar de forma respeitosa todos os idosos, não apenas os mais próximos, como afirma (TODARO, 2009, p.7):

Os avós exercem papel importante em nossa família. Quem não se lembra das férias na casa deles? Quem não brincou no quintal ou mesmo na rua em frente a esse lugar que por vezes parecia mágico? Lembrar de nossos avós remete-nos à infância e com certeza alguns de nós gostaríamos de eternizar os momentos agradáveis que vivemos ao lado deles. A literatura infantil que apresenta personagens idosos possibilita o encontro com temas ligados à velhice que retratam a diversidade do cenário brasileiro atual.

Ainda segundo as assertivas de Todaro (2009), o livro didático representa um instrumento essencial para a construção de um diálogo sobre o envelhecimento no cenário da sala de aula.

Entendemos que, como instituição social, a escola poderia desenvolver programas de leitura, problematizando valores associados ao tema transversal ética, tais como respeito e solidariedade entre crianças e pessoas idosas, por meio de textos de qualidade, apropriados a cada faixa etária. (TODARO, 2009, p.8):

O universo escolar se configura em ambiente propício para trazer discussões a respeito da velhice e assim esclarecer e criar pontes interessantes de convívio, respeito e ética. “na escola, essa reinvenção de convívios pode ocorrer de maneira formal, por meio da inserção do tema velhice entre os conteúdos” (TODARO, 2009, p.7).

Para que a sociedade possa ter uma postura mais proativa em relação ao idoso, Freire (1996) defende que a educação é a única forma de mudar os paradigmas sociais. Para isso, apregoa a necessidade de se preparar o indivíduo, desde a educação básica, para que ele se torne consciente em relação ao idoso e entenda o envelhecimento como uma condição a que todos estão sujeitos.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Com o tempo você aprende que maturidade tem mais a ver com os tipos de experiências que se teve e o que você aprendeu com elas, do que com quantos aniversários você celebrou. Aprende que o tempo não é algo que possa voltar para trás. Portanto, plante seu

jardim e decore sua alma, ao invés de esperar que alguém lhe traga flores."

William Shakespeare

O bom relacionamento entre diferentes gerações proporciona condições para que os estigmas criados e reproduzidos sobre os mais velhos sejam diminuídos e até mesmo exterminados, para que se possa construir uma convivência respeitosa entre as partes.

A família desempenha papel fundamental para que essa relação se estabeleça, mas devemos pensar que a escola, possui ambiente favorável para criar momentos de discussão sobre a temática do envelhecimento, considerando que outros temas que discutem outros tipos de preconceitos já existem. A discussão para diminuir os estigmas sobre os idosos se torna relevante estimando o aumento da população e a importância que o tema tem na atualidade, não esquecendo ainda que é o caminho para onde todos seguem.

A escola se torna ferramenta importante para contribuir na formação de indivíduos proativos, esclarecidos e conscientes de que os estigmas aos idosos são cruéis e injustos, levando seus alunos a conceber um pensamento crítico, optando por recusar qualquer julgamento que possa diminuir ou desrespeitar o ser idoso, obtendo atitudes menos excludentes e preconceituosas, com o objetivo maior de compor uma sociedade mais igualitária, justa, cidadã e livre de preconceitos.

Ademais, deveria ser englobado no processo educacional escolar, a importância da diversidade, como as relações intergeracionais que se configuram como uma oportunidade para aprender com alguém que é diferente de si e que possui mais experiência. Nesse sentido, as escolas podem fazer um excelente trabalho motivando o contato, o convívio e a aprendizagem entre as gerações, pois os idosos merecem atenção e respeito, considerando que são grandes detentores de conhecimento por conta dos anos e das diferentes etapas vividas. Assim, são companhias valorosas, que podem aprender conosco, mas que, sobretudo, possuem um potencial expressivo para ensinar.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. de. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.

BERZINS, M. V.; MERCADANTE, E. F. **Piadas de “mau gosto” sobre pessoas idosas: a disseminação do preconceito à velhice**. A Terceira Idade. Volume 23, Número 54, Julho 2012, p. 7-18.

BERZINS, M. V.; BORGES, M. C.. (Org), **Políticas Públicas para um país que envelhece**. São Paulo: Martinari, 2012.

BRISOLLA, L. S.; BRISOLLA, M. R. S. **Pedagogia Cultural e Cinema: análise crítica do filme “Nenhum a Menos” sob a perspectiva dos Estudos Culturais**. 2010. Disponível em: [http://www.ucg.br/ucg/ser/ArquivosUpload/1/file/Artigos/pdf/pedagogia\\_cultural.pdf](http://www.ucg.br/ucg/ser/ArquivosUpload/1/file/Artigos/pdf/pedagogia_cultural.pdf) Acesso em: 26 mar. 2017.

CARVALHO, C. B.; HORIZUELA, M. de L. M. **Inserção social de idosos a partir da escolarização básica**. In: BRUNS, M. A. de T.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). Envelhecimento humano: diferentes perspectivas. Campinas, SP: Alínea, 2007. 167p.

DEBERT, G. G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes Antropológicos**, v. 16, n. 345, p. 49-70, jul./dez. 2010.

DEBERT, G. G. **O velho na propaganda**. Cadernos Pagu, Campinas, v. 21, p. 133-156, 2003.

FERRIGNO, J. C. **Professores jovens e alunos velhos em um processo de coeducação de gerações**. 2003. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Senso 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINEZ, Y. L. H. N. **A visão do jovem manauense do ensino médio sobre a velhice e o envelhecimento**. Programa de pós-graduação em gerontologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MINAYO, M. C. S.; COIMBRA JÚNIOR, C. E. A. (Org.). **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. (Coleção Antropologia & Saúde).

OLIVEIRA, R. de C. da S. **Terceira idade: do repensar dos limites aos sonhos impossíveis**. São Paulo: Paulinas, 1999.

SOUZA, R. M. de. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC/PAULUS, 2003.

TODARO, M. de A. **Vovô vai à escola: a velhice como tema transversal no ensino fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

## A “INCLUSÃO” DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR

*Data de aceite: 03/11/2020*

*Data de submissão: 13/08/2020*

**Ozair Dias da Costa**

UNIFIMES

**Irondina de Fátima Silva**

UNIFIMES

<http://lattes.cnpq.br/9146132044269502>

**RESUMO:** Este artigo intenciona contribuir com o debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual (PcD visual) no ensino superior, contextualizado no relacionamento com o corpo docente e com o próprio conhecimento. Traz ainda uma reflexão a partir do relato da experiência de uma aluna que enfrentou tal situação ao longo de sua vida e de sua trajetória escolar, e mesmo diante de todas as limitações ingressou no ensino superior. Sabe-se que a história de pessoas com deficiência no mundo e no Brasil é bastante controversa e coberta de preconceitos sociais. A ideia deste trabalho foi refletir sobre o ponto de vista do relato de uma aluna que viveu esse dilema, mesmo após o estabelecimento de políticas públicas de inclusão desses alunos no ensino regular. Observa-se que o problema da inclusão está atrelado ao sistema capitalista de extrema exclusão social, refletindo desde a educação básica até o ensino superior. Utilizou-se no trabalho como metodologia um estudo bibliográfico e o relato de experiência da aluna que terá sua identidade preservada assim como a instituição. Inicialmente decidiu-se qual

seria o tema, o roteiro e a seleção do referencial bibliográfico. Em seguida, durante três meses, o texto foi sendo construído, focalizando-se, num primeiro momento, a deficiência e a sua inclusão na educação brasileira, desde os primórdios até os dias atuais. Na sequência, fez-se uma breve abordagem da deficiência visual, com destaque para a “miopia progressiva”, objeto de estudo deste trabalho, uma vez que se trata da situação da própria aluna. Essa doença aparece e vai progredindo, sem cura para a mesma. A pessoa vai perdendo a visão gradativamente até não conseguir mais enxergar. O estudo tem como premissa suscitar reflexões nas pessoas com deficiência e nas instituições que precisam repensar as condições de atendimento e aprendizagem desses alunos no Ensino Superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Ensino Superior. Inclusão. Pessoa com Deficiência Visual (PcD Visual).

### THE “INCLUSION” OF PEOPLE WITH VISUAL DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION

**ABSTRACT:** This article intends to contribute to the debate on the inclusion of people with visual impairment (visual PwD) in higher education, contextualized in the relationship with the faculty and with their own knowledge. It also brings a reflection from the account of the experience of a student who faced such a situation throughout her life and her school trajectory, and even in the face of all limitations she entered higher education. It is known that the history of people with disabilities in the world and in Brazil is quite controversial and covered with social prejudices.

The idea of this work was to reflect on the point of view of the report of a student who lived this dilemma, even after the establishment of public policies for the inclusion of these students in regular education. It is observed that the problem of inclusion is linked to the capitalist system of extreme social exclusion, reflecting from basic education to higher education. In the work, a bibliographic study and the experience report of the student who will have her identity preserved, as well as the institution, was used as methodology. Initially it was decided what the theme, the script and the selection of the bibliographic reference would be. Then, for three months, the text was being built, focusing, at first, on disability and its inclusion in Brazilian education, from the beginning to the present day. Then, a brief approach to visual impairment was made, with emphasis on “progressive myopia”, the object of study of this work, since it is the student’s own situation. This disease appears and progresses, with no cure for it. The person gradually loses his vision until he can no longer see. The study’s premise is to raise reflections in people with disabilities and in institutions that need to rethink the conditions of care and learning of these students in Higher Education.

**KEYWORDS:** Education. Higher education. Inclusion. Disable person.

## 1 | INTRODUÇÃO

O estudo realizado está inserido no currículo do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES denominado como trabalho final de curso, uma das condições essenciais para a sua conclusão. Baseia-se nos aspectos metodológicos de relato de experiência de uma aluna do curso de Pedagogia com “Miopia Progressiva”, e consistiu num estudo bibliográfico. A doença foi descoberta na fase inicial por intermédio da professora, que ao perceber a dificuldade que a aluna tinha de enxergar o que escrevia no quadro, colocou a aluna na frente próxima do quadro, mesmo assim a sua dificuldade continuava.

De família humilde, trabalhadora e com vários outros filhos para cuidar, procurou tratamento médico, o que passou a ser sua rotina. Começou a usar óculos com grau elevado e a lente tinha o aspecto de fundo de garrafa. A partir de então a aluna sofreu Bullying sendo chamada pelos colegas de “quatro olho fundo de garrafa”.

A sua maior dificuldade era a leitura de livros, mas mesmo assim venceu o ensino primário foi aprovada no exame de admissão, concluiu com êxito o ensino ginásial e fez o curso técnico em agricultura. Em razão do trabalho que exercia, teve que se afastar do mesmo em decorrência da baixa visão. Ela recebeu dos médicos o diagnóstico de que sua deficiência era irreversível.

Mesmo diante de vários obstáculos, sua trajetória de vida foi se aperfeiçoando e ela desempenhou trabalho voluntário em uma escola para alunos com diversos tipos de necessidades específicas, tendo este fato despertado nela o interesse pelo Ensino Superior; e assim ingressou no Curso de Pedagogia.

Espera-se que este trabalho sirva de exemplo para outras pessoas com deficiência visual não desistirem de seus sonhos, acreditarem em seus direitos e lutarem em defesa dos mesmos, algo plenamente possível a partir dos seus próprios esforços. Espera-se também que a sociedade e as instituições repensem seus princípios acerca das pessoas com deficiência, e os tratem como seres humanos capazes, mas dentro das suas limitações e especificidades, conforme prevê legislação.

## **2 I APORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

As iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, para Mazzota (2011) teve início no século XIX com a organização de serviços para atendimento a pessoas com deficiências visual, auditiva, mental e física. Enquanto que Jannuzzi (2012), afirma que essas iniciativas já estavam presentes no final do século XVIII, uma vez que já havia grupos de discussões sobre a educação das crianças com deficiências nos movimentos liberais. Por mais de um século, essas iniciativas foram concretizadas e institucionalizadas através de órgãos oficiais e entidades particulares isoladas. Porém, “A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira, vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX.” (MAZZOTA, 2011, p. 27).

A Educação Específica no Brasil, na opinião do autor, foi marcada por dois períodos distintos, o primeiro compreendido entre 1854 a 1956, caracterizado por iniciativas oficiais e particulares isoladas da educação de pessoas com deficiência; o segundo aconteceu entre o período de 1957 a 1993, momento em que houve várias iniciativas oficiais de âmbito nacional. O grande marco da Educação Específica no Brasil e que não está registrada na parte histórica dos estudos de Mazzota (2011) acontece a partir da aprovação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, aprovada em 1996, depois que aconteceu a Conferência Internacional de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, exigindo dos países a definição de diretrizes para a educação especial.

Mazzota (2011) destaca que em 1872 houve um aumento significativo nas estatísticas da população brasileira de pessoas com deficiência visual e auditiva e, em contrapartida, relata que, desse universo crescente de pessoas com deficiência, o número de pessoas atendidas nos estabelecimentos especializados existentes é insignificante e inexpressivo. Fato que justificou a aceleração da necessidade de uma discursão acerca da educação das pessoas com deficiência, o que culminou no primeiro Congresso de Instrução Pública convocado pelo Imperador em 1882 que aconteceu no ano seguinte 1883. Durante o Congresso foram discutidas sugestões

de currículos e formação de professores para pessoas com deficiências visual e auditiva.

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 2011, p. 31).

Vale ressaltar que esses estabelecimentos foram instalados nas grandes cidades e estados, em contrapartida as pessoas com deficiência de cidades menores eram totalmente desassistidas, realidade que ainda está presente no nosso meio, onde muitas cidades brasileiras não contam com escolas e estrutura para atender as pessoas com deficiência. Naquela época, as escolas foram instaladas nos Estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Paraná e São Paulo; e atendiam a diferentes tipos de deficiências.

Entre várias ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico às pessoas com deficiência, Mazzota (2011) destaca assistência mais médica que pedagógica às pessoas com deficiência mental no hospital Estadual de Salvador no ano de 1874, hoje denominado Hospital Juliano Moreira.

Dentre as várias iniciativas de atendimento à PcD visual, de 1854 aos dias atuais, o Instituto Benjamin Constant editou a primeira revista em braile no Brasil em 1942, no ano seguinte instalou uma imprensa braile e seis anos mais tarde passou a distribuir livros em braile, sem custos, às pessoas com deficiência visual, pela Portaria Ministerial n. 504, de 17 de setembro de 1.949.

No Alto do Ipiranga, criado em 1928, está o Instituto de Cegos Padre Chico, que atende crianças com deficiência visual, funcionando em variados regimes como internato, semi-internato e externato; e além da escola de ensino fundamental oferece outros cursos. O Governo do Estado de São Paulo mantém os professores, e a direção fica a cargo das religiosas Filhas da Caridade de São Vicente de Paula.

A Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina Nowill para Cegos, inaugurada em 1946, tinha como objetivo inicial produzir e distribuir livros impressos em sistema braile. Com o tempo passou a atuar no campo da educação e integração de PcD visual, servindo-se de recursos oriundos do Governo Federal, Estadual e Municipal.

No segundo período de 1957 a 1993 destaca-se a primeira iniciativa do Governo Federal, que assumiu e criou campanhas para atender as pessoas com deficiência pelo Decreto Federal nº 42.728 de 03 de dezembro de 1957, entre elas, a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), a Campanha Nacional de

## Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) e,

Em 1958, “por inspiração e ideia de José Espínola Veiga”, pelo Decreto n. 44236, de 1º de agosto, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação da Visão, vinculada à direção do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Sua organização e execução foram regulamentadas pela Portaria n. 477, de 17 de setembro de 1958 (MAZZOTTA, 2011, pg. 53).

Após um ano e meio esta campanha passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), perdendo vínculo com o Instituto Benjamin Constant e ligando-se diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. A criação da mesma proporcionou a instrução de professores e a produção de livros e equipamentos óticos.

Segundo o autor, em 1972 foi criado pelo Ministério da Educação um grupo tarefa responsável por estabelecer políticas de atendimento às PcD no Brasil, sendo criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Decreto 72.425 do Presidente Emílio Garrastazu Médici em 3 de julho de 1973, com o objetivo de melhoria e aumento do atendimento às pessoas com deficiência, acabando então com a campanha para “deficientes visuais” e “deficientes mentais”.

De acordo com Mazzotta (2011), em 1986 a CENESP foi transformada em Secretaria de Educação Especial (SESPE), e incorporada ao Ministério da Educação, mantendo as mesmas atribuições. Em 1990 foi extinta a SESPE e as atribuições à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). O Decreto 99.678 instituído pelo Presidente Fernando Collor de Mello em 1990 incluiu como órgão da SENEB o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Com a queda do presidente Collor houve uma reestruturação dos Ministérios voltando a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

No relato dessa trajetória da Educação Especial, Mazzotta (2011) também destaca a importância de ações individuais ou coletivas na construção da educação específica no Brasil, valendo ressaltar a que contexto histórico isso se encaixa, no que tange a época de governos populistas e o período ditatorial em que a busca por direitos era algo comum a todos os brasileiros e a característica desses governos era não confrontar os manifestos populares.

### **3 I APARATO LEGAL: GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988 E LDB 9394/96**

A garantia de atendimento educacional especializado às PcD, de preferência na rede regular de ensino, está assegurada pela Constituição Federal Brasileira no inciso III do artigo 208.

A partir de 1988 a Constituição brasileira assegura tratamento igual para

todos os cidadãos brasileiros sem distinção. A educação a partir da Constituição passou a ser um direito inalienável de todas as crianças, jovens e adultos, e esse direito e oferta deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino com direito a atendimento especializado. Com isso o aluno com deficiência tem direito a lutar pelos seus direitos à educação como qualquer outro cidadão, algo que antes não acontecia.

Além da inclusão das garantias constitucionais, as pessoas com deficiência conseguiram incluir seus direitos à Educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no artigo 58, que traz um entendimento da legislação no que tange a Educação Específica: “para os efeitos desta Lei é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (CARNEIRO, LDB, FACIL, 2015, p. 608).

Antes dessas garantias na legislação brasileira, percebe-se que o atendimento às pessoas com deficiência era feito conforme a vontade de alguns; e por parte do governo cada um tratava conforme suas conveniências. A garantia em lei mexeu com toda a população, com a sociedade brasileira, com a estrutura física das cidades, com as empresas, com as escolas, com o transporte público etc. Agora essas pessoas, antes excluídas, fazem parte da sociedade e têm direitos iguais garantidos. Sabe-se que ainda há muito a conquistar, porém agora os deficientes podem cobrar os seus direitos na justiça, caso estes lhes sejam negados.

Os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 58 da LDB 9394/96, determinam e orientam a forma e os critérios que as instituições regulares de ensino devem obedecer para ofertar a educação especial:

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

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

§ 3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (CARNEIRO, LDB, FACIL, 2015, p. 608).

Acredita-se ser pertinente lembrar, que as políticas de oferta da Educação específica era inexpressiva, antes da Constituição brasileira de 1988, porém, agora está garantido em lei, que define também a forma de sua oferta na rede regular com atendimento especializado, quando necessário; e ainda cria leis que orientam as

pessoas com deficiência a buscarem seus direitos, que se iniciam com o nascimento da criança.

Observando a trajetória da educação e do atendimento à PcD no Brasil, é oportuno reconhecer que a Constituição Federal de 1988 e a LDB, 9394/96 trouxeram avanços significativos em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Sabe-se que muita coisa ainda não saiu do papel, mas também não se pode negar que agora essas pessoas estão sendo aos poucos incluídas no processo educacional. As mudanças vão acontecendo para melhor à medida que as pessoas vão tomando consciência dos seus direitos e lutando por eles. Essa é uma tarefa de toda sociedade e cabe a ela continuar lutando e contribuindo para que um dia todos possam ser incluídos na sociedade com menos discriminação e maior igualdade e justiça social.

Na sociedade as pessoas são diferentes umas das outras, e entre elas estão as que se apresentam com algum tipo de deficiência ou transtorno. Vale lembrar que todas elas têm direitos iguais perante a lei. O grande desafio agora é conquistar essas garantias de forma efetiva, e essa é uma responsabilidade de toda a sociedade.

A seguir, far-se-á um breve estudo sobre a deficiência, bem como deficiência visual, com ênfase na miopia progressiva, que é objeto deste estudo.

#### **4 I DEFICIÊNCIA, DEFICIÊNCIA VISUAL E MIOPIA PROGRESSIVA**

O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999 em seu Art. 3º inciso I, considera “deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano [...]” Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que se enquadra em uma das deficiências prevista na referida lei.

Já a “Deficiência visual - cegueira, definida pela lei como sendo aquela, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;” (BRASIL, Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999).

A deficiência visual pode ocorrer de diferentes maneiras, pode ser congênita ou adquirida. “A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distancia, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (SÁ, CAMPOS e SILVA, p.15).

A cegueira é um tipo de deficiência sensorial e, portanto, sua característica mais central é a carência ou comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, neste caso o visual. Isto, obviamente, tem consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos. (Ochaita e Rosa, Cap. 12, p. 183).

De acordo com Jorge (2006, p. 33), “Miopia é uma anomalia refractiva em que o ponto conjugado da retina se encontra num ponto à frente do olho, quando a acomodação está em repouso.” Nesse ponto, os raios incidentes de um objeto que está longe atravessam o globo ocular e foca num ponto à frente da retina, o olho míope verá uma imagem distorcida.

Para Neves (2012), a miopia é a ametropia caracterizada por uma condição refrativa de forma que, com a acomodação, os raios paralelos incidentes de um objeto a longa distância se focam num ponto à frente da retina, formando uma imagem desfocada. O míope ao tentar ver ao longe, fecha um pouco o olho ou franze a testa, pisca com mais frequência, de perto consegue ver bem.

Jorge (2006) salienta o grande problema da miopia para a sociedade uma vez que ela contribui para o surgimento de outros problemas como o deslocamento e rupturas da retina.

Segundo Neves (2012), estudos mostram que a miopia está relacionada com fatores genéticos ou ambientais, porém, pode-se pensar na combinação de vários fatores, como fatores físicos com os genéticos. Quase não ocorre quando a criança nasce, geralmente aparece na fase escolar e continua evoluindo até os 25 anos de idade. Esse tipo de miopia é miopia simples ou estacionária, porque ela pode se desenvolver até um determinado valor e se estabilizar. Outro tipo de miopia, ao invés de se estabilizar, continua aumentando ao longo da vida, vindo a ocorrer mudanças oculares e ocasionando alterações patológicas. A esse tipo de miopia dá-se o nome de miopia progressiva ou patológica.

## **5 | OS DESAFIOS DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL - MIOPIA PROGRESSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A aluna foi nomeada com nome fictício de Ana Beatriz, Natural de Costa Rica, MS, manifestou a deficiência na idade escolar, no momento em que começou a perceber que não estava enxergando bem as tarefas no quadro.

Em 1969 foi matriculada na 1ª série do ensino fundamental e, aproximando o final do 2º semestre, a professora percebeu que a aluna apresentava dificuldades para enxergar o que estava escrito no quadro-negro. A partir desse momento foi convidada a sentar mais próximo do quadro, para visualizar melhor o que a professora escrevia. Assim, cursou normalmente a primeira fase do ensino fundamental.

Tão logo percebeu a deficiência visual da aluna, sugeriu-se uma consulta ao oftalmologista, que realizou vários exames, diagnosticando-a com alto grau de miopia, a partir de então passou a usar óculos e teve acompanhamento oftalmológico periodicamente, em razão do aumento gradativo do grau com o passar dos anos. Como a miopia da aluna é progressiva, mesmo com acompanhamento oftalmológico, o grau de deficiência visual foi aumentando. E mesmo com o problema de visão continuou frequentando a escola, porém, com maiores dificuldades.

O primeiro problema enfrentado na escola foi o alto grau; ela já começou usando uma lente com 8º graus. Os colegas a apelidaram de “fundo de garrafa”, sofreu bullying por parte deles, que a chamavam de “quatro olhos”, mas como estava enxergando melhor não deu muita importância ao apelido. Continuou firme, estudando e conseguindo aprender, mesmo sem enxergar direito.

Ao concluir o ensino primário, passou pelo processo de seleção da época, o famoso exame de admissão, um verdadeiro vestibular. Naquela época o ingresso no antigo ginásio, hoje 2ª fase do Ensino Fundamental, estava condicionado à aprovação nos exames de admissão, realizados ao final da 4ª série primária; e a aluna foi aprovada.

Inicia-se uma segunda etapa escolar na sua vida, agora mais desafiadora e difícil. No ensino primário eram menos disciplinas, ministradas por um único professor. No ginásio, bem diferente, várias disciplinas, inclusive uma de língua estrangeira. E as disciplinas eram ministradas por professores diferentes.

E agora quais seriam as estratégias a serem adotadas, para enfrentar os problemas que viriam na escola? A aluna escolheu um ponto estratégico para sentar e esse ponto possibilitaria copiar todo o conteúdo do quadro. Alguns professores eram mais compreensivos e, além de escreverem no quadro, iam ditando o que facilitava a compreensão do conteúdo e o registro no caderno.

A sua maior dificuldade no ginásio estava na leitura de livros, uma vez que enxergava cada vez menos. Quando forçava a leitura sentia muita dor de cabeça e cansaço visual. Então para conseguir ler os livros, lia algumas páginas e interrompia a leitura para descansar e assim demorava mais para fazer todas as leituras exigidas.

Naquela época adotava-se como método de ensino a memorização, exigindo muita leitura em livros. O professor passava todo o conteúdo no quadro, os alunos copiavam no caderno. As provas eram de perguntas e respostas. A aluna ia se adaptando com a baixa visão e aprendeu a conviver com a deficiência. Tinha boas notas e não repetiu nenhum ano.

Concluída essa segunda etapa, chegou o momento de enfrentar o ensino de segundo grau, atual ensino médio. Na época funcionavam cursos técnicos, como: Técnico em Contabilidade, Técnico em Magistério, Técnico em Agricultura e Técnico em Enfermagem, dentre outros. Esses cursos funcionavam no turno matutino e

noturno. O antigo clássico era o curso destinado àqueles alunos que pretendiam ingressar no Ensino Superior, os demais preparavam para o trabalho.

Como sua família morava na zona rural, essa convivência com a agricultura levou a aluna a optar por fazer o curso técnico em agricultura, e no período letivo vinha para a cidade estudar. Quando terminou o ensino médio já estava morando definitivamente na cidade e, logo no ano seguinte, em 1981, fez concurso em uma cooperativa agropecuária, foi aprovada e começou a trabalhar.

Em relação ao trabalho, segundo ela, passou por vários departamentos, conseguia desenvolver bem as tarefas, até que um dia, em 2000, já com grande dificuldade para enxergar, foi diagnosticado no olho direito o fundo do olho característico do alto míope sem alteração patológicas, e no olho esquerdo a degeneração miópica da retina com hemorragia macular. A partir de então, a sua visão não permitiu que continuasse fazendo o trabalho que fazia antes. O seu chefe lhe deu todo apoio e estava disposto arrumar um serviço que ela pudesse fazer, mas como não dependia só dele foi afastada.

A sua acuidade visual na época chegou a atingir 0,15 OE e 0,05 OD. Após consultas com vários profissionais nos grandes centros, a resposta sempre foi a mesma, “o seu caso não resta nada mais a fazer, você deve aprender a conviver com essa deficiência”. Então passou a ter uma nova vida, mas consciente de que viver nesta condição não significa ser incapaz.

Talvez se na época as políticas públicas tivessem em vigor a aluna não tivesse que abandonar o trabalho. Uma pessoa esforçada, inteligente, dedicada, que mesmo com uma deficiência visual progressiva, foi enfrentando os desafios. A sua saída do trabalho se deu por complicações na sua visão que diminuiu ainda mais.

Em conversa com uma pedagoga do Centro de Atendimento Educacional Especializado, ela sugeriu e proporcionou sua ida a Goiânia a fim de passar por avaliação para identificar quais os recursos tecnológicos e adaptações que poderiam ajudar a manter suas funções independentes em casa, na comunidade ou na escola. O recurso mais apropriado indicado para o seu caso foi aprender o sistema braille, uma linguagem específica para pessoas com dificuldades visuais ou totalmente cegas.

Com o intuito de aprender a ler e escrever em braille, ela seguiu para Campinas, São Paulo, e matriculou-se no Instituto Campineiro dos Cegos Trabalhadores. Lá ela frequentou o curso por um período de um ano, convivendo com outras pessoas com deficiência visual e, além de aprender o sistema braille, frequentou aulas de informática, capoeira, kung fu, dança e teatro. Os esportes, além de aumentar sua resistência física, ajudaram-lhe no equilíbrio e autodefesa. Além disso, ela fez também, terapia ocupacional, a fim de melhorar a mobilidade

interna e externa e aprender a fazer trabalhos manuais.

De volta a sua cidade, passou a prestar serviço voluntário na Escola Especial – APAE. Foi ali que percebeu que para ensinar o braille teria que estar preparada para lidar com todas as pessoas com deficiência que frequentam a APAE. Sentiu a necessidade de dar continuidade aos seus estudos, ingressando no Ensino Superior, e o curso escolhido foi o de Pedagogia, acreditando que estaria se preparando melhor para lidar com crianças, jovens e adultos, sejam eles com deficiência ou não.

O seu ingresso no Curso de Pedagogia aconteceu por meio de processo seletivo via análise de currículo. Iniciou o curso no segundo semestre de 2013. A primeira reação da aluna foi de medo, insegurança, dúvidas e algumas vezes até de desespero diante das novas descobertas e dificuldades.

As dificuldades foram aparecendo e, em alguns momentos, chegou a ter vontade de desistir. Porém, amparada pela família e buscando força e consolo em Deus, foi vencendo etapa por etapa; e decidiu seguir em frente até a reta final do curso, com três anos de estudo.

## **6 | A EXPERIÊNCIA DE UMA ALUNA ESPECIAL, DEFICIENTE VISUAL “MIOPIA PROGRESSIVA” NO ENSINO SUPERIOR: UM DIREITO QUE DEVE SER ASSEGURADO**

A primeira semana na faculdade realizou-se mediante o primeiro obstáculo: o desconhecimento total do espaço na Instituição. “Ninguém se preocupou em me apresentar o espaço onde ia estudar e os outros espaços como: Biblioteca, banheiros, bebedouros, cantina, pátio, contabilidade, secretaria”. Ressalta que: “É interessante ver e conviver com as pessoas que enxergam; elas parecem não entender as dificuldades das pessoas com deficiência visual, agem com indiferença, talvez por falta de conhecimento”.

Diante do desconhecido, por iniciativa própria, iniciou o processo de reconhecimento dos espaços com os quais deveria familiarizar, este seria o seu espaço de aprendizagem nos próximos três anos. Conta ela: “No primeiro dia de aula, cheguei na recepção e fui chamada para ir para a sala. Eu fui seguindo a funcionária e, ao sair na porta, como não conhecia o local e não tinha corrimão, eu atravessei direto, quase cai; depois fui entender que deveria ter virado para direita ou esquerda para descer pelo degrau. Foi o primeiro reconhecimento do lugar”.

Essa não foi a única vez que ela enfrentou tais dificuldades. “Outro episódio foi relacionado ao banheiro: a porta de acesso ao banheiro estava fechada e, ao entrar, não percebi; acabei trombando nela”. Outro fato importante diz respeito às mudanças constantes dos espaços da sala de aula. A sala de aula não era fixa e cada vez que mudava de lugar era uma nova dificuldade e um novo desafio a vencer. Aos poucos foi reconhecendo os outros espaços e blocos, foi perdendo o medo e

ganhando espaço a cada dia. Ir para a faculdade assistir as aulas era outro desafio, pegava carona com alguém, chegava mais cedo e aproveitava para reconhecer os espaços em que a aula aconteceria a cada dia.

Considera que foi bem acolhida em sala de aula pelos professores, alguns mais atenciosos e cuidadosos, já outros a tratavam com indiferença. Na primeira fase teve muita dificuldade em acompanhar a disciplina de Informática. Foi instalado no seu computador o leitor de tela “Non Visual Desktop Access” NVDA. Mesmo assim não conseguia acompanhar as aulas, tinha dificuldade em ouvir a professora e prestar a atenção ao leitor de tela, e ainda não deixar as conversas paralelas tirar a sua concentração.

A estratégia utilizada para superar tais dificuldades consistiu no estudo em casa, onde ela tentava colocar em prática o que a professora orientava em sala de aula com o próprio esforço. Uma pessoa que nasce cega cresce se adaptando com sua realidade, desenvolve outros sentidos como a audição e o tato, ao contrário da pessoa que perde a visão, como foi o caso dessa aluna.

O estágio foi outro momento de grande desafio para a aluna. No período em que iniciou o estágio teve que aprender a perder o medo de andar de moto taxi, pois precisava ir às escolas e este é o transporte mais barato. Algumas vezes foi deixada em lugar errado mas soube resolver a situação sozinha. Foi muito bem recebida pelas escolas, professores. Em momento algum pediu tratamento especial, e conseguiu chegar ao final com os objetivos propostos alcançados.

O último desafio dessa aluna foi concluir o seu TCC e apresentá-lo. Conseguiu construí-lo com a ajuda da orientadora e da sua irmã. Transcrevendo suas ideias para o papel, conseguiu concluir seu trabalho, apresentá-lo publicamente em uma banca e posteriormente, com sucesso, publicá-lo em forma de artigo.

## **7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, fundamentado num referencial teórico e no relato de experiência de uma aluna com deficiência visual causada por uma miopia progressiva, que vai se intensificando à medida que a pessoa vai aumentando a idade, pode-se concluir que o maior desafio diz respeito à tarefa de incluir a pessoa com deficiência visual no ensino regular, desde a educação infantil ao ensino superior, garantindo-lhe a mesma oportunidade de acesso ao conhecimento e à possibilidade de ser reconhecida, respeitada e estimulada desde cedo a desenvolver suas potencialidades.

A ideia deste trabalho constou de um relato de experiência narrado por outra pessoa para relatar as experiências de uma aluna com um tipo de deficiência visual, que descobriu tal deficiência ainda no ensino primário e buscou tratamento,

sem contudo ter encontrando a cura, devido ao fato de se tratar de uma miopia progressiva, que se agrava à medida que o tempo vai passando.

Mesmo diante de tantas dificuldades, venceu todas as etapas de ensino, superando cada desafio encontrado com muita dedicação e motivada pela família. Ao chegar ao Ensino Superior sentiu a falta de apoio da Instituição, de alguns colegas e professores, solicitou professor de apoio e conseguiu por um pequeno tempo. Ressalta que a Instituição, os alunos e professores precisam aprender a lidar com os alunos com deficiência, pois existem políticas que garantem os direitos das pessoas com necessidades específicas.

Há pouco tempo essas pessoas sequer tinham o direito de ser recebidas pelas escolas, mas a partir de 1996 os direitos das pessoas com deficiência passaram a ser garantidos em lei e devem ser respeitados pela sociedade, bem como pelas instituições de ensino em todos os níveis e modalidades.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **A importância da Literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.
- BRASIL, Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acessado em 20 de fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Inclusão. V.4, nº1, janeiro/junho, 2008.
- CHAVES, Fernando Edi; FALKENBACH, Atos Prinz; NUNES, Dileni Penna; NASCIMENTO, Vanessa Flores do. **A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil**. Revista Movimento, v.13, nº. 02, p. 37-53, Porto Alegre, maio/agosto de 2007.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em 20 de agosto de 2015.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NEVES, Ana Raquel Borges. **Alta Miopia**. Covilhã: 2012. Disponível em: <[https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11491/1/Dissertacao\\_Ana\\_Neves.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11491/1/Dissertacao_Ana_Neves.pdf)>. Acessado em 20 de jan. 2016.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, Ação e Conhecimento nas Crianças Cegas. In. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Cap. 12, p. 183-197.

PEREIRA, Fernando Marques. **A Deficiência Visual no Ensino Regular**. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium28/8.htm>>. Acessado em 18 de jan. 2016.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Miriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Visual. São Paulo: SEESP/MEC, 2007.

# CAPÍTULO 12

## EVOLUCIÓN DE LA OPINIÓN SOBRE LA CIENCIA EN EL COLEGIO DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

*Data de aceite:* 03/11/2020

*Data de submissão:* 04/09/2020

**Jesús David León Olarte**

<https://orcid.org/0000-0001-5789-594X>

**Beatriz Robredo Valgañón**

<https://orcid.org/0000-0002-8755-4051>

Universidad de La Rioja

La Rioja, España

**RESUMEN:** Es conocido el desinterés actual por la ciencia en nuestros estudiantes y en especial por el género femenino. En el intento por encontrar el culpable de este hecho se ha estudiado la evolución de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria de la opinión que 354 alumnos tienen sobre la ciencia que estudian en el colegio mediante un cuestionario. La evolución de la opinión sobre la ciencia que estudian en el instituto es bastante negativa, especialmente para las chicas. Cuarto es el curso clave, donde se produce una disminución del interés por las asignaturas de ciencias, una percepción de mayor dificultad, de falta de utilidad de la ciencia en la vida diaria y un aumento en la creencia de que no todos los alumnos deben estudiar ciencias. Estos resultados nos llevan a pensar que habría que realizar cambios en los currículos de las asignaturas de ciencias o en las metodologías didácticas de enseñanza-aprendizaje, haciéndolas más prácticas y útiles para la vida diaria, apostando por una ciencia más atractiva para los estudiantes y, por supuesto, inclusiva,

no sólo para el alumnado que está interesado en hacer de la ciencia su futuro.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Secundaria; Ciencia; STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas); Género; Evolución.

### DEVELOPMENT OF THE SCHOOL SCIENCE OPINION DURING SECONDARY EDUCATION ACCORDING TO GENDER

**ABSTRACT:** The current disinterest in science in our students, especially in feminine gender, is known. Trying to find the guilty of this fact, the opinion evolution (from 1st to 4th of secondary education), of 354 students about science in High School. The opinion evolution of science in school is quite negative, especially for girls. Fourth is the key school year where there is a decrease in interest in science subjects, a perception of greater difficulty, lack of usefulness of science in daily life and an increase in the belief that not all students should study sciences. These results lead us to think that changes in science subjects' curricula or in teaching-learning methodologies must be made, making them more practical and useful for daily life, betting on a science more attractive to students, and therefore inclusive, not only to students who are interested in making of science their future.

**KEYWORDS:** Secondary Education; Science; STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics); Gender; Development.

## INTRODUCCIÓN

Aparte del problema sobre el poco interés por la ciencia por parte de la sociedad en general y, por los estudiantes, en particular, es conocido desde hace tiempo el mayor desinterés por el género femenino respecto al masculino (Sahuquillo, Jiménez, Domingo & Álvarez, 1993; Sadker & Sadker, 1994). Teniendo en cuenta que la ciencia y la tecnología son dos áreas imprescindibles para el desarrollo socio-económico de los países, el hecho de que cada vez haya más desinterés por parte del alumnado hacia estas áreas, y en especial por parte del sector femenino, hace no sólo que vaya a haber problemas crecientes para cubrir la mano de obra necesaria para determinadas áreas científicas, sino que la sociedad alcance progresivamente una alfabetización científica más deficiente y menos capaz de opinar objetivamente sobre temas científicos que nos afectan a todos, como el medio ambiente, la salud o la energía (Vázquez & Manassero, 2005).

Este punto es muy visible en la Universidad en España, donde cada vez hay un menor interés por el alumnado en cursar carreras STEM, siendo algo más acusado en el caso de las mujeres. Se observa una mayor participación femenina en carreras vinculadas a la salud y biología, y una muy baja participación femenina en carreras vinculadas a la física, la ingeniería o las matemáticas (Instituto de la Mujer, 2016). En esta línea, el informe PISA de 2015 también nos revela que hay ámbitos predominantemente femeninos, como es el caso de las ciencias de la salud (17% chicas frente a 6% de chicos), y otros predominantemente masculinos, como ciencias puras e ingeniería (12% de chicos y 5% de chicas) (PISA, 2016).

Las tendencias observadas en la Universidad ya se anticipan en la Educación Secundaria (Robles et al., 2015), cuando los alumnos tienen que empezar a elegir entre diferentes itinerarios de estudios. Así, las chicas comienzan a evitar las asignaturas de ciencias puras, decantándose más por las ciencias sociales y las humanidades y los chicos, por las asignaturas de ámbito STEM (Sáinz, 2017). Según el informe PISA de 2015, las mujeres tienen peores puntuaciones en las asignaturas de ciencias, dato que va en consonancia con su menor interés por estas disciplinas (PISA, 2016).

Se podría cuestionar si esta brecha de género ocurre también durante la educación primaria. En el estudio de Murphy & Beggs (2003) justamente se evidenció que los alumnos de los primeros cursos de primaria (8-9 años) tienen una motivación hacia la ciencia muy elevada, más visible en el caso de las niñas. En este estudio se encontró que una de las mayores causas de que los alumnos en general disminuyeran su interés por las ciencias, en su paso de primaria a secundaria, era el descenso de clases prácticas en secundaria respecto a las que llevaban a cabo en primaria.

Parece ser que el profesorado en general, consciente o inconscientemente tiende a valorar más la formación científica en los chicos que en las chicas (Sadker & Sadker, 1994; Ursini & Ramírez Mercado, 2017). Además, se ha visto cómo el género del profesor también puede tener influencia, ya que los profesores varones dan menor valor a los temas de género en sus clases que las profesoras, por lo que dan menos importancia a sensibilizar a las chicas en la materia que imparten (Rebollo et al., 2011). Carrell, Page & West (2009), apuntan en su estudio que, en el caso de los estudiantes chicos, no se ven muy influenciados por el género de su profesor. Sin embargo, en el caso de las estudiantes chicas, se observan mejores resultados cuando el profesor que da las clases de ciencias es una mujer. Otros estudios revelan que el profesorado de secundaria anima a los chicos a seguir estudios de bachillerato científico y tecnológico, aunque la mayoría de las veces sea de forma inconsciente, transmitiendo muchas veces la visión de que las chicas son mejores en lengua y los chicos en matemáticas (Sáinz & Meneses, 2018). Además, los materiales curriculares como los libros de texto han ignorado a las mujeres durante un largo espacio de tiempo.

En este afán por encontrar el culpable, nos hemos planteado como objetivo de esta investigación, conocer directamente la opinión del alumnado en los cuatro cursos de la Educación Secundaria en España sobre las asignaturas de ciencias en el colegio. Como novedad hemos querido comprobar si existe una evolución en sus ideas sobre el interés por la ciencia a medida que pasa el tiempo y el curso escolar, de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

## METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo en el Instituto de Educación Secundaria Inventor Cosme García, situado en la localidad de Logroño, La Rioja, España. Participaron 354 alumnos de ESO, de 1º a 4º (Tabla 1).

	1º ESO (12-13)	2º ESO (13-14)	3º ESO (14-15)	4º ESO (15-16)	TOTAL
Chicas	39	39	47	37	162
Chicos	49	42	53	48	192
TOTAL	88	81	100	85	354

Tabla 1. *Distribución de la población estudiada por género y año escolar.*

El instrumento de recogida de información fue una encuesta anónima en formato papel con identificación de curso y género basada en el cuestionario del

proyecto ROSE (Relevance of Science Education) (Sjøber, 2003; Schreiner & Sjøber, 2004):

La encuesta consta de 12 preguntas redactadas en forma afirmativa, de modo que el alumno, a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, debe indicar su grado de desacuerdo (1 punto) o de acuerdo (5 puntos) con la afirmación correspondiente.

Además, se formula una última pregunta (pregunta 13) sobre el grado de preferencia, según una escala tipo Likert de 5 puntos, aumentando la puntuación con el gusto por la materia. Las asignaturas valoradas son las seis siguientes: Biología y Geología, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Matemáticas e Inglés.

Se realizó el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach (Cervantes, 2005), para estudiar la fiabilidad de una escala de medida, obteniendo valores por encima de 0,8, suficientes para garantizar la fiabilidad de la misma.

Para realizar este estudio se pasó a todos los alumnos de los cursos de 1º a 4º de ESO un cuestionario en formato papel. Una vez cumplimentados los cuestionarios en cada grupo, éstos fueron procesados en una hoja Excel para su posterior análisis.

Previo a efectuar el análisis de los resultados derivados del cuestionario, se estudió la normalidad de las muestras a comparar para cada ítem mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov (Romero-Saldaña, 2016), obteniéndose para todos los grupos que no siguen una distribución normal.

Es por ello que se recurrió a la aplicación de una prueba no paramétrica, como la prueba de Wilcoxon (Berlanga & Rubio, 2012) con un nivel de significación de 0,05, ejecutada mediante las correspondientes rutinas de cálculo disponibles en el lenguaje técnico de programación Matlab®.

## RESULTADOS

A la hora de analizar los resultados, aunque el cálculo de diferencias significativas se realiza a partir de las medianas, como las desviaciones estándar no son muy grandes, resulta interesante incluir los valores de las medias para hacer un análisis más detallado de las tendencias de los resultados.

Sobre la opinión que los alumnos tienen sobre la ciencia que estudian en el instituto, los resultados se muestran en la Tabla 2 (valores generales por curso y género).

El cuestionario está formado por 12 afirmaciones referidas a las asignaturas que cursan en el instituto y las opiniones sobre seis asignaturas distintas. Todas las afirmaciones están redactadas en un sentido positivo -una mayor puntuación supone una actitud positiva- excepto la primera que tiene un sentido negativo -una mayor

puntuación supone una actitud más bien negativa- (Las asignaturas de ciencias son más difíciles que el resto) que invierte el significado de la puntuación emitida y la última que es una pregunta de género.

Se han calculado las puntuaciones medias de cada cuestión y la puntuación media global de cada uno de los cursos como indicador de la percepción de la imagen global. Esta puntuación es de 2,89 puntos, ligeramente negativa, de modo que, desde la perspectiva de la educación científica, podría considerarse un cierto fracaso. En el análisis de la evolución por cursos se observa un aumento progresivo de 1º a 3º y un descenso en 4º.

En el análisis global por género encontramos que la puntuación es menor de 3 en todos los cursos, encontrándose una puntuación más alta en las chicas que en los chicos en 1º (2,99 frente a 2,83), igualdad en 2º y 3º y un descenso acusado en 4º, en el caso de las chicas (2,37 puntos respecto a los 2,92 puntos obtenidos por los chicos).

		1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO	
		Mediana	Media	Mediana	Media	Mediana	Media	Mediana	Media
A1. Las asignaturas de ciencias son más difíciles que el resto	H	3	3,15	3 <sup>b</sup>	2,54	3 <sup>b</sup>	3,30	4	3,59
	M	3	3,16	3 <sup>b</sup>	2,88	3 <sup>b</sup>	3,53	4	3,69
A2. Las asignaturas de ciencias son más interesantes que el resto	H	3	3,36	3	3,38	4	3,49	3	3,27
	M	3	3,06	3	3,19	3	3,28	3 <sup>b</sup>	2,56
A3. Las asignaturas de ciencias son más divertidas de estudiar	H	2	2,44	3	2,62	3	2,68	3	3,05
	M	2	2,39	3	2,81	3	2,75	2 <sup>b</sup>	2,23
A4. Me gustan las asignaturas de ciencias más que el resto	H	3	3,00	3	3,41	3	3,06	4	3,32
	M	3	2,94	3	3,00	3	3,04	2 <sup>a</sup>	2,52
A5. Todo el mundo debería estudiar ciencias en el instituto	H	3	3,18	3	3,08	3	3,02	3	2,68
	M	4	3,43	4	3,40	3	3,09	2 <sup>b</sup>	1,92
A6. La ciencia que estudio en el instituto es útil en mi vida diaria	H	3	2,90	3	3,05	3	2,96	3	2,95
	M	3 <sup>a</sup>	3,51	3	3,24	3	3,08	2 <sup>b</sup>	2,19

A7. La ciencia que aprendo en el instituto ampliará mis oportunidades laborales	H	4		3,44		4		3,72		4		3,85		4		3,38
	M	4	4	3,80	3,64	4	4	3,55	3,63	4	4	3,92	3,89	3 <sup>b</sup>	3 <sup>b</sup>	2,92
A8. La ciencia que aprendo en el instituto hace que aumente mi curiosidad por lo que me rodea	H	3		3,13		4		3,36		4		3,34		3		3,32
	M	4	3	3,55	3,36	4	4	3,38	3,37	3	4	3,40	3,37	3 <sup>b</sup>	3	2,79
A9. La ciencia que aprendo en el instituto ha aumentado mi interés por la naturaleza	H	3		3,13		3		3,00		3		3,04		3		3,03
	M	3	3	3,24	3,19	3	3	3,29	3,15	3	3	3,26	3,16	3	3	2,90
A10. La ciencia que aprendo en el instituto me ha enseñado a mejorar mi salud	H	3		2,92		3		2,46		3		3,06		3		2,84
	M	3	3	2,65	2,77	3	3	2,52	2,49	3	3 <sup>b</sup>	3,13	3,10	3	3	2,88
A11. Me gustaría tener más horas de asignaturas de ciencias en el instituto	H	1		1,79		2		2,08		2		2,38		3		2,86
	M	2	2	1,90	1,85	2	2	2,17	2,12	2	2	2,23	2,30	1 <sup>a</sup>	2	1,88
A12. Los chicos tienen más facilidad para las asignaturas de ciencia	H	1		1,33		1 <sup>b</sup>		1,72		1		1,72		1		1,92
	M	1	1	1,24	1,28	1 <sup>a</sup>	1	1,24	1,47	1 <sup>a</sup>	1	1,32	1,51	1	1	1,50

<sup>a</sup> Hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en el mismo año escolar<sup>b</sup> Hay diferencias significativas entre este año escolar y el anterior

Tabla 2. Medianas y medias por año escolar y género sobre la opinión de la ciencia en la escuela.

En cuanto a la opinión sobre las distintas asignaturas la puntuación conjunta de las asignaturas de letras (Geografía e Historia, Lengua y Literatura e Inglés) es de 3,28 puntos, mayor a la de las asignaturas de ciencias (Biología y Geología, Física y Química y Matemáticas), que se queda en 3,03 puntos. En el análisis de la evolución por cursos de las asignaturas de ciencias se observa un aumento progresivo de 1º a 3º y un descenso en 4º.

En el análisis de las puntuaciones medias de cada una de las cuestiones

redactadas en sentido positivo (A2 a A11), se observa un aumento a medida que aumentamos de curso (6 cuestiones con resultados por encima de 3 en 1º, 7 en 2º, 8 en 3º) excepto en 4º (2 cuestiones con resultados por encima de 3).

A continuación, se expone el estudio del análisis de los resultados de cada pregunta. Ante la dificultad de las asignaturas de ciencias, no se observan diferencias significativas entre los cursos, excepto en 2º donde hay una percepción de menor dificultad y en 4º, de mayor dificultad.

En el primer ciclo de ESO, sí encuentran este tipo de asignaturas más interesantes que el resto, aunque en 4º ya pierden mayoritariamente el interés. Esta pérdida de interés que se observa en los resultados generales en el último curso es achacable al género femenino, ya que los hombres muestran un elevado interés por este tipo de materias durante todos los cursos, pero son las mujeres cuando al llegar a 4º pierden ese interés (Figura 1).

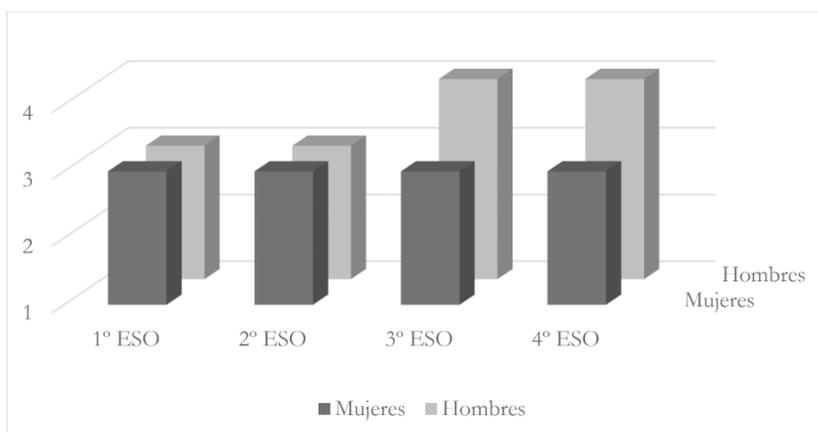


Figura 1: Distribución por año académico y género de las respuestas a la pregunta A2 “Las asignaturas de ciencias son más interesantes que las demás”.

En general, no encuentran las asignaturas de ciencias más divertidas que el resto, en todos los cursos, sin cambios significativos entre ellos. Si analizamos los datos por género, se observa que no hay diferencias entre cursos para el género masculino, aunque si nos atenemos a los datos de la media sí se ve una tendencia creciente de 1º a 4º, mientras que en el caso del género femenino es donde se observa esa disminución de puntuación en 4º, llegando a este curso con una clara percepción de que las asignaturas de ciencias no les parecen más divertidas que el resto.

No les gustan en especial las asignaturas de ciencias más que el resto, pero tampoco menos, dando puntuaciones cercanas a 3 en todos los cursos. Este hecho

es debido sobre todo a las opiniones del género femenino, ya que los hombres sí tienen una opinión positiva sobre las materias científicas en todos los cursos, mientras que las mujeres no, principalmente en 4º.

A pesar de que, en general, ven las materias de ciencias como menos divertidas y más difíciles, sí opinan que todos los alumnos deben estudiar ciencias en el instituto, excepto en 4º. Si separamos por género, se observa una tendencia parecida en ambos sexos, si bien la disminución en 4º de las mujeres es bastante mayor que en los hombres.

Ante la utilidad de los conocimientos en ciencia para su vida diaria se observa una tendencia descendente de 1º a 4º. En el estudio por género, se observa cómo las mujeres en 1º sí le ven esa utilidad a la ciencia, además con puntuaciones por encima de los hombres, pero a medida que pasan de curso la tendencia masculina es estable mientras que la femenina baja, hasta quedar por debajo de los chicos en 4º (Figura 2).

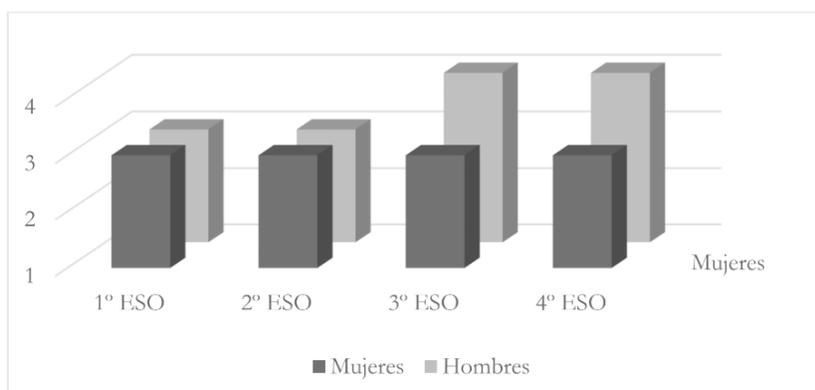


Figura 2: Distribución por año escolar y género de las respuestas a la pregunta A6 “La ciencia que estudio en el instituto es útil en mi vida diaria”.

Los estudiantes creen que la ciencia que aprenden en el instituto ampliará sus oportunidades laborales, destacando un descenso en esta idea en 4º, generado fundamentalmente por las chicas.

Si nos centramos en aspectos más concretos sobre la utilidad de las ciencias en el día a día de los alumnos, en general y por géneros, opinan que lo que aprenden en ciencias les ha hecho aumentar su interés por lo que les rodea y les ha enseñado a cuidar mejor de la naturaleza; pero, por el contrario, no se muestran tan positivos sobre si la ciencia les ha enseñado a cuidar mejor de su salud, aunque en este caso dicha percepción negativa se centra en 1º y 2º, mientras que en 3º se observa un cambio de opinión.

En los datos generales se observa que a los encuestados no les gustaría tener más horas de clases de ciencia en el instituto. Sin embargo, a medida que pasan los cursos a los chicos les gustaría tener más y a las chicas, les gustaría tener menos, sobre todo en 4º.

Respecto al estereotipo de si las asignaturas de ciencias son más fáciles para el género masculino, hay un rotundo no como respuesta, sin resultados diferentes por género.

## CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos en esta investigación, el interés en las asignaturas de ciencias no está relacionado con la dificultad. Las asignaturas de ciencias se perciben como más difíciles a medida que avanzan los cursos, sin embargo, el interés aumenta de 1er a 3er curso. Tampoco hay puntuaciones más altas para la Biología en relación con la Física y la Química, como en otros estudios (Georges et al., 2000; Georges et al., 2006). Y, por supuesto, ni los chicos ni las chicas creen en el estereotipo de que las asignaturas de ciencias son más fáciles para el género masculino (Cole, 1997).

El decrecimiento del interés por las asignaturas de ciencias, observado también en otros estudios (Marbà-Tallada & Márquez, 2010), unido a la opinión de que no todos los alumnos deben estudiar ciencias en el instituto se evidencia en 4º de ESO, descenso debido fundamentalmente al género femenino. En este curso, el alumnado ya ha tomado la decisión sobre el itinerario que le interesa estudiar en el futuro, por lo que, probablemente, aquellos o aquellas que hayan elegido un itinerario de letras han perdido totalmente el interés por las ciencias, y es conocido que las mujeres optan en mayor proporción por itinerarios de humanidades (Acevedo, 2005; OECD, 2006; Sáinz, 2017).

Es destacable apreciar, en este trabajo, cómo a medida que pasan los cursos y especialmente en 4º, las alumnas piensan que la ciencia que estudian en el instituto no es útil para la vida diaria. El aspecto práctico de la ciencia parece ser un factor de gran importancia para las mujeres, tanto es así que cuando desciende les lleva a disminuir su interés (Murphy & Beggs, 2003).

Si nos centramos en aspectos más concretos sobre la utilidad de las ciencias en el día a día del alumnado, observamos que es en 3º donde los y las encuestadas aprecian que la ciencia les ha enseñado a cuidar mejor de su salud. Este hecho es debido probablemente a que en este curso, en el currículo de la asignatura de Biología y Geología hay un bloque titulado “Las personas y la salud. Promoción de la salud”, lo que explicaría ese cambio de parecer, y nos demostraría que cuando el estudiantado ve una utilidad práctica de lo que aprende, lo reconoce y

cambia su forma de pensar. De acuerdo con este aspecto práctico, para mejorar la subrepresentación de las mujeres en STEM, se puede agregar la importancia de crear ejemplos y tareas que enfatizen las formas en que la ciencia puede mejorar la calidad de vida, aumentar la profundidad en los contenidos y reducir la amplitud de apartados introductorios (Blickenstaff, 2005). También hay evidencia de que los planes de estudio de ciencias podrían ser más accesibles para niñas y mujeres al cubrir menos material con mayor profundidad (Tai & Sadler, 2001).

En resumen, la opinión general de los estudiantes de secundaria sobre la ciencia escolar es bastante negativa, agudizándose en el caso de las chicas. Profundizando en los cursos, 4º de la ESO parece ser el punto de inflexión para el género femenino. Este es el curso donde se produce una disminución del interés por las asignaturas de ciencias, una percepción de mayor dificultad, de falta de utilidad de la ciencia en la vida diaria y un aumento en la creencia de que no todo el alumnado debe estudiar ciencias. Estos resultados nos llevan a pensar que habría que realizar cambios en los currículos de las asignaturas de ciencias o en las metodologías didácticas de enseñanza-aprendizaje (Oliva & Acevedo, 2005), haciéndolas más prácticas y útiles para la vida diaria, apostando por una ciencia más atractiva para los estudiantes y, por supuesto, inclusiva, no sólo para el alumnado que está interesado en hacer de la ciencia su futuro.

## REFERENCIAS

- Acevedo, J. A. (2005). Proyecto ROSE: Relevancia de la educación científica, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3), 440-447. [https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16265/Proyecto%20ROSE\\_Eureka\\_2\\_3\\_\\_2005.pdf?sequence=1](https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16265/Proyecto%20ROSE_Eureka_2_3__2005.pdf?sequence=1)
- Berlanga, V. & Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas, REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17 (4), 369–386. <https://doi.org/10.1080/09540250500145072>
- Carrell, S. E., Page, M. E. & West, J. E. (2009). Sex and Science: how professor gender perpetuates the gender gap, *The Quarterly Journal of Economic*, 125 (3), 1101-1144. <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.3.1101>
- Cervantes, V. H. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach, *Avances en medición*, 3, 9-28.
- Cole, N. S. (1997) The ETS gender study: how females and males perform in educational settings. Princeton, NJ, Educational Testing Service. <https://eric.ed.gov/?id=ED424337>
- Georges, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: an application of latent variable growth modeling, *Journal of Science Education and Technology*, 9, 213-225. <https://doi.org/10.1023/A:1009491500456>

- Georges, R. (2006). A Cross-domain analysis of change in students' attitudes toward science and attitudes about the utility of science, *International Journal of Science Education*, 28(6), 571-589. <https://doi.org/10.1080/09500690500338755>
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2020) Mujeres en cifras – Educación - Alumnado universitario. Ministerio de Igualdad, Gobierno de España. <http://www.inmujer.gob.es/MujerCifras/Educacion/AlumnadoUniversitario.htm>
- Marbà-Tallada, A. & Márquez, C. (2010). ¿Qué opinan los estudiantes de las clases de ciencias? Un estudio transversal de sexto de primaria a cuarto de la ESO, *Enseñanza de las Ciencias*, 28 (1), 19-30. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/189093>
- Murphy, C. & Beggs, J. (2003). Children's perceptions of school science, *School Science Review*, 84, 109-116.
- OECD Organization for Economic Co-operation and Development. Global Science Forum (2006) Evolution of student interest in science and technology studies. Policy report. <http://www.oecd.org/science/inno/36645825.pdf>
- Oliva, J. M. & Acevedo, J. A. (2005). La enseñanza de las ciencias en primaria y secundaria hoy. Algunas propuestas de futuro, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 2 (2), 241-250. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92020210.pdf>
- PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe Español (2016) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf>
- Rebollo, M. A., García, R., Piedra, J. & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad, *Revista de Educación*, 355, 521-546. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035>
- Robles, A., Solbes, J., Cantó, J. R. & Lozano, O. R. (2015). Actitudes de los estudiantes hacia la ciencia escolar en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, *Revista Electrónica de la Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 361-376.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2007) *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission.
- Romero-Saldaña, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal, *Revista Enfermería del Trabajo*, 6(3), 105-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633043>
- Sadker, M. & Sadker, D. (1994). *Failling at Fairness: how american schools cheat girls*. New York: Simon & Schuster.
- Sahuquillo, E., Jiménez, M. P., Domingo, F. & Álvarez, M. (1993). Un currículo de ciencias equilibrado desde la perspectiva de género, *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1), 51-58.

Sáinz, M. (2017). *Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas, ¿por qué no hay mujeres STEM?* Barcelona: Editorial Ariel. <http://hdl.handle.net/10609/86626>

Sáinz, M. & Meneses, J. (2018). Brecha y sesgos de género en la elección de estudios y profesiones en la Educación Secundaria, *Panorama Social*, 27, 23-31. <https://pdfs.semanticscholar.org/d5a2/a24f0302313400f1dbb1dc8e21c65a9d81ae.pdf>

Schreiner, C. & Sjøberg, S. (2004). Sowing the seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) - a comparative study of students' views of science and science education. *Acta Didactica*, (4/2004), Dept. of Teacher Education and School Development, University of Oslo, Norway. <http://www.ils.uio.no/forskning/rose/documents/AD0404.pdf>.

Sjøberg, S. (2003). ROSE information documents. University of Oslo. <http://folk.uio.no/sveinsj/ROSE%20handbook.htm>

Tai, R. H. & Sadler, P. M. (2001). Gender differences in introductory undergraduate physics performance: university physics versus college physics in the USA, *International Journal of Science Education*, 23(10), 1017–1037. <https://doi.org/10.1080/09500690010025067>

Ursini, S., & Ramírez Mercado, M. (2017). Equidad, género y matemáticas en la escuela mexicana. *Revista Colombiana De Educación*, (73), 213.234. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce211.232>

Vázquez, A. & Manassero, M. A. (2005). La ciencia escolar vista por los estudiantes, *Bordon*, 57(5), 125-143.

# CAPÍTULO 13

## BASES PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFASAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 03/11/2020

**Dirce Charara Monteiro**

Universidade de Araraquara-UNIARA  
Araraquara-SP  
<http://lattes.cnpq.br/1998374437925681>

**RESUMO:** O objetivo deste capítulo é partilhar os resultados do projeto “Elaboração e avaliação de uma proposta pedagógica para alunos com dificuldades no processo de alfabetização”, aprovado pelo Comitê de Ética da UNIARA, oferecendo algumas bases para uma proposta pedagógica para esse tipo de alunos. O projeto envolveu, além da pesquisadora, quatro alunas do Curso de Pedagogia, preparando-as, ainda na sua formação inicial, para atuarem com esse tipo de alunos, na perspectiva da inclusão. Após a discussão dos fundamentos da proposta com base em Ferreiro, Soares, Colello, dentre outros, foi desenvolvido um projeto de intervenção, com 6 meses de duração, com seis alunos de uma escola pública, na faixa etária de 09 a 12 anos, com grande defasagem em relação a seus colegas de classe. Apesar do curto período de intervenção, foi possível chegar a algumas bases para a elaboração de uma proposta pedagógica para esse tipo de aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Proposta pedagógica. Formação inicial de professores. Alfabetização.

**BASIS FOR THE ELABORATION OF  
A PEDAGOGICAL PROPOSTAL FOR**

### STUDENTS WITH GAP IN LITERACY

**ABSTRACT:** The aim of this chapter is to share the results of the project “Elaboration and evaluation of a pedagogical proposal for students with difficulty in the literacy process”, approved by the Comitê de Ética - UNIARA, offering some bases for a pedagogical proposal for this type of students. The project involved, besides the researcher, four undergraduate education students, preparing them, in their initial formation, to act with this type of students in the perspective of inclusion. After discussing the theoretical support of the proposal based on Ferreiro, Soares, Colello, among others, it was developed an intervention project, lasting 6 months, with 6 students of a public school, from 09 to 12 years old, with great gap in relation to their classmates. In spite of the short period of intervention, it was possible to obtain some bases for the elaboration of a pedagogical proposal for this type of student.

**KEYWORDS:** Pedagogical proposal. Teacher’s initial formation. Literacy.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este relato refere-se à etapa final da pesquisa sobre o tema “Elaboração e avaliação de uma proposta pedagógica para alunos com dificuldades no processo de alfabetização”. Numa primeira etapa foi realizada uma revisão da bibliografia em periódicos da área de educação e bancos de teses de pesquisas sobre dificuldades no processo de alfabetização no período (2010-2014); numa segunda etapa,

com base nos resultados obtidos, acrescidos das conclusões de estudos anteriores da pesquisadora sobre o tema, foi elaborada uma proposta pedagógica para esse tipo de aluno; a terceira etapa, foco deste capítulo, consistiu numa intervenção com um grupo de 6 alunos de uma escola pública de uma cidade do interior paulista, que se encontravam defasados em relação à aquisição de leitura e escrita para avaliar a proposta elaborada. Esta etapa contou com a participação de quatro alunas de iniciação científica, do Curso de Pedagogia, sendo uma delas bolsista PIBIC-CNPq. Para a realização da intervenção, o projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética do Centro Universitário de Araraquara, tendo sido aprovado sob o número 2.072.968.

## 2 | OBJETIVOS

Esta terceira etapa do projeto inicial teve por objetivo geral, com base nos resultados obtidos nas duas etapas anteriores, acrescidos das conclusões de outros estudos da pesquisadora sobre o tema, avaliar a proposta pedagógica elaborada para alunos com dificuldades de alfabetização.

Os objetivos específicos foram: a) oferecer fundamentos sobre o processo de alfabetização para as alunas de Iniciação científica participantes; b) diagnosticar o estágio de alfabetização dos alunos com defasagem indicados pela coordenadora da Instituição Parceira, realizando uma sondagem para identificar o grau de dificuldade desses alunos; c) implementar uma proposta de intervenção, aplicando e avaliando atividades para minimizar as dificuldades diagnosticadas, com a participação de uma aluna de iniciação científica com bolsa PIBIC/CNPq e mais 3 alunas de iniciação científica (não bolsistas) do Curso de Pedagogia; d) proporcionar aos alunos do Curso de Pedagogia um contato com a prática pedagógica, oferecendo oportunidade de otimizarem a relação teoria e prática.

## 3 | APOIO TEÓRICO

Nas reuniões quinzenais para a busca de fundamentos sobre o processo de alfabetização foram lidos e discutidos vários textos, dentre os quais destacamos: os PCN (1997), Ferreiro (1985) Ferreiro e Teberósky (1991), Soares (2003, 2004), Leite e Tassoni (2007), Oliveira e Monteiro (2008/2009), Carvalho (2012), dentre outros.

Os PCN (BRASIL,1997) ofereceram informações sobre as diretrizes curriculares para a alfabetização no Brasil. Neles há uma crítica sobre a maneira como o ensino da língua portuguesa vinha sendo realizado, separando o momento da alfabetização do momento de contato com textos na prática social. Segundo os PCN, a alfabetização dura em média um ano, e possui dois estágios: a) primeiramente

apresenta-se o sistema alfabético de escrita e convenções ortográficas do português; b) depois, são realizados exercícios de redação e treinos ortográficos e gramaticais.

Alguns conceitos básicos que direcionaram a elaboração das atividades aplicadas no processo de intervenção necessitam ser explicitados, como é o caso do conceito de alfabetização, letramento e o conceito de dificuldades.

O conceito de alfabetização adotado nesta pesquisa se alinha ao de Soares (2004) que considera a importância de que não se perca a especificidade do processo de alfabetização, mas que se trabalhe desde o início do processo com textos presentes nas práticas sociais. É o que ela considera como alfabetizar letrando. Segundo Soares (2004):

[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.19).

É preciso reconhecer etapas nesse processo de aquisição da escrita. Para diagnosticar as etapas em que os escolares com dificuldade se encontravam nos apoamos em Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1991) e Pausas et al. (2004). As pesquisadoras consideram o aluno um sujeito ativo no processo de aprendizagem do sistema de representação linguística, levantando hipóteses sobre o funcionamento do sistema linguístico que, nem sempre, refletem a realidade desse funcionamento. Para Ferreiro (1985), na aprendizagem da escrita, a criança passa por várias etapas, a saber: a) pré-silábica, b) silábica, c) silábico-alfabética, e d) alfabética:

a) Na etapa pré-silábica a criança conhece algumas letras, principalmente as de seu nome, usa as letras indistintamente e não tem noção de quantidade, embora acredite que não pode usar menos de três letras para escrever uma palavra.

b) Na etapa silábica, a criança usa uma letra para representar cada sílaba, podendo escolher as letras corretas de acordo com seu valor sonoro ou não. Assim, por exemplo, uma criança silábica que escreve “fmg”, significando “formiga”, encontra-se na fase silábica com valor sonoro, pois embora não

coloque as vogais, as consoantes escolhidas são as utilizadas para se escrever o nome do animal.

c) Na etapa silábico – alfabética, a criança passa por uma fase intermediária em que alterna escritas silábicas com escritas alfabéticas.

d) A criança atinge a etapa alfabética quando consegue perceber que é preciso mais de uma letra em algumas sílabas. Após atingir a etapa alfabética, as questões mais específicas referentes à ortografia do português podem ser trabalhadas. Assim, por exemplo, questões ortográficas como a opção por <x> ou <ch> ou por <s, ss, ç, c,> devem ser exploradas sistematicamente ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando que não há consenso entre os pesquisadores sobre termos como dificuldade, transtornos, distúrbios, problemas de aprendizagem, é importante esclarecer o conceito de “dificuldade” adotado nesta pesquisa. Dependendo da abordagem teórica, essas definições variam bastante. Nutti (2002), ao apresentar um panorama sobre essa temática, cita França (2013), para quem os defensores da abordagem comportamental preferem a utilização do termo distúrbio, enquanto os construtivistas parecem ser adeptos do termo dificuldade. Ainda de acordo com o autor, o termo dificuldade está mais relacionado a problemas de ordem psicopedagógica e/ou sócio - culturais, ou seja, o problema não está centrado apenas no aluno; já o termo distúrbio está mais vinculado ao aluno, na medida em que sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica ou remediativa.

Nesse sentido, adotaremos o termo dificuldades de aprendizagem tal qual definido por França (2013) e Valmaseda (1995), entendendo que uma criança apresenta dificuldades quando não acompanha a demanda escolar exigida para aquele nível de aprendizagem. Nas palavras de Valmaseda (1995, p.84):

De uma forma ou de outra (e, especialmente, no âmbito escolar), o termo dificuldades refere-se à ideia de desajuste que uma criança apresenta em relação aos iguais de sua mesma idade. Assim, dizer que uma criança apresenta dificuldades na linguagem é o mesmo que dizer que essa criança não se ajusta ao nível de seus companheiros.

Os fatores que concorrem para o insucesso desses escolares são muitos. Carvalho (2012, p.15) cita fatores escolares como “turmas numerosas, jornada insuficiente, despreparo das professoras, métodos inadequados ou mal aplicados, material didático desinteressante, falta de bibliotecas e salas de leitura “

Carvalho aponta também fatores extraescolares como:

[...] ingresso tardio na escola, frequência irregular, devido a doenças ou a condições de trabalho dos pais ou das crianças, falta de recursos para comprar material didático, ausência de livros e jornais no lar,

pais analfabetos, pouco ou nenhuma cooperação entre a escola e as famílias. (CARVALHO, 2012, p.15).

Dentre os fatores mencionados por Carvalho, destacamos a questão do material didático desinteressante. Gentil e Monteiro (2014), em pesquisa sobre elaboração e avaliação de material didático mais adequado para alfabetizar escolares de uma faixa etária mais elevada, comprovaram a necessidade desse tipo de material, ausente dos livros didáticos voltados para a alfabetização que oferecem atividades para alunos da faixa etária de 6-7 anos, cujos interesses são muito diferentes dos alunos que se encontram defasados no processo e não se sentem motivados a realizar tarefas consideradas muito infantis.

Oliveira e Monteiro (2008/2009) apresentam os resultados de uma pesquisa com alunos com dificuldades de alfabetização, fornecendo informações importantes para o nosso projeto. Alguns fatores identificados pelas autoras são: a) a necessidade de um tempo maior para que o aluno com dificuldades alcance os resultados; b) a presença de indisciplina, relacionada em parte à falta de envolvimento em algumas das atividades propostas; c) baixa autoestima, gerando necessidade de reforço constante nas ações desenvolvidas; d) frequência irregular, comprometendo o aspecto pedagógico; e) problemas de saúde; f) não valorização da leitura e da escrita, entre outros.

Mendonça (2007), que pesquisou sobre o fracasso escolar de alunos que não conseguiram se alfabetizar após 9 anos de escolarização, afirma que à medida que a idade avança a permanência na escola se torna mais difícil e, para os sujeitos da pesquisa, as experiências positivas não chegam a abrandar as experiências negativas vividas como uma constante.

Leite e Tassoni (2007) ofereceram fundamentos importantes para a questão da afetividade na prática pedagógica com alunos com baixa autoestima, após tantos anos de exclusão.

#### **4 | METODOLOGIA**

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, de base empírica, pode ser considerada um estudo de caso, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.89) esse tipo de estudo “consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”

No estudo proposto, um grupo de alunos cursando a etapa final do Ensino Fundamental I passou por um processo de intervenção, no qual foi avaliada a proposta pedagógica elaborada na segunda etapa da pesquisa, verificando sua eficácia para minimizar algumas das dificuldades de alfabetização identificadas.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição parceira que acolhe alunos

das escolas públicas municipais e estaduais no contraturno escolar, oferecendo atividades de enriquecimento curricular e de reforço escolar para as crianças. Possui sala adequada para o desenvolvimento do projeto, contando também, a partir de 2018, com um pequeno laboratório de informática bem equipado para atividades que necessitem do uso do computador.

Os participantes da pesquisa foram 6 alunos de uma escola pública, na faixa etária de 9 a 12 anos, com sérias dificuldades no processo de alfabetização e que, no contraturno escolar realizam atividades na Instituição Parceira.

Os alunos foram indicados pela Coordenadora da Instituição que também participou da pesquisa, oferecendo informações sobre os alunos em uma entrevista semiestruturada, bem como dialogando com as pesquisadoras no decorrer do processo.

Os alunos selecionados assinaram um termo de assentimento (TA) e tiveram sua participação autorizada pelos pais ou responsável que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Os instrumentos/procedimentos selecionados para esta etapa da pesquisa foram:

- Diagnóstico do estágio de alfabetização dos alunos, realizando uma sondagem tal qual proposta por Ferreiro (1985), com base em Pausas et al. (2004) e a leitura de um pequeno texto.
- Entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Instituição para fornecer informações sobre os participantes
- Pesquisa e aplicação de atividades para auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita.
- Avaliação das atividades, juntamente com a pesquisadora, imediatamente após sua aplicação.

## 5 I APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No primeiro encontro com os alunos, conversamos com cada um deles individualmente para obter algumas informações sobre seu cotidiano, seus interesses, sua vida escolar, o que mais gostavam de fazer na escola e quando não estavam na escola ou na Instituição parceira, entre outras.

Após esse primeiro contato, foi realizada uma *sondagem* para avaliar o nível de alfabetização, com base nas orientações de Ferreiro (1985) e de Pausas et al. (2004), que constou de um ditado de 4 palavras referentes a um tema do cotidiano dos alunos, com diferentes números de sílabas e uma frase contendo uma das palavras da lista, para verificar a capacidade de segmentação. A proposta de ditar

uma lista de compras de supermercado foi considerada mais adequada por conter elementos familiares aos alunos.

Os resultados obtidos são apresentados na tabela 1, a seguir:

Alunos	Faixa etária	Nível de alfabetização
Aluno 1	09	Silábico-alfabético (com muitas trocas de fonemas)
Aluno 2	10	Silábico (só usa vogais e uma ou duas consoantes)
Aluno 3	09	Silábico (só usa vogais e uma ou duas consoantes)
Aluno 4	12	Alfabético (com problemas apenas ortográficos)
Aluno 5	09	Alfabético (com problemas ortográficos)
Aluno 6	12	Silábico (sem valor sonoro)

Tabela 1: Resultados da sondagem dos escolares participantes do projeto

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Ainda fez parte da sondagem a leitura de um trecho de folclore - O Saci - apresentado em letras maiúsculas de forma.

Demonstraram muita dificuldade na leitura, sendo que um dos alunos conseguiu apenas decodificar as palavras sem chegar ao sentido do texto, isto é, não leu; outro contou a história a partir de seu conhecimento prévio.

Embora se tratasse de um grupo tão reduzido, a heterogeneidade pode ser facilmente observável nos resultados apresentados na tabela 1, o que constituiu um desafio para a proposição de atividades.

Ainda nesse momento inicial, a Coordenadora da Instituição parceira onde foi realizada a pesquisa ofereceu informações detalhadas sobre os participantes, que provêm de um meio social desfavorecido, com famílias desestruturadas e com pouca participação na vida escolar dos filhos.

As informações obtidas na sondagem permitiram selecionar um conjunto de atividades de escrita e de leitura para enfrentar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Apesar do curto período de intervenção foi possível chegar a algumas bases para a elaboração de uma proposta pedagógica para os alunos com defasagem, a saber: a) partir sempre do conhecimento do aluno na aplicação das atividades; b) elaborar atividades significativas do uso da língua dentro das práticas sociais; c) oferecer um número maior de atividades e mais variadas sobre o mesmo tema em razão da dificuldade de retenção do conteúdo constatada nos alunos com dificuldades; d) elogiar sempre cada pequeno progresso observado; e) optar por atividades lúdicas; f) propor atividades em grupo mas também oferecer momentos

individualizados para dar conta das diferenças individuais; g) preparar atividades, pelo menos na etapa inicial, com assuntos da sua preferência (futebol, séries televisivas, tecnologia, entre outros), não significando, contudo, que não possam ser introduzidos outros temas importantes mas que ainda não fazem parte do universo do aluno; h) evitar atividades infantilizadas, pois, embora defasados, os interesses desses alunos são diferentes dos interesses de seus colegas de classe que estão situados numa faixa etária distinta (entre 06 e 10 anos).

A participação no projeto de intervenção permitiu que as alunas do Curso de Pedagogia refletissem sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão, ainda na sua formação inicial.

Quanto à importância dessa participação, é possível afirmar que foi bastante proveitosa e pode ser resumida neste depoimento da bolsista PIBIC:

Vejo o projeto desenvolvido como um fator de grande contribuição para minha formação, me possibilitando experiências que vêm enriquecendo esse meu processo. Hoje me sinto com mais segurança em relação a minha formação, pois o projeto tem me desenvolvido em aspectos extremamente importantes para a formação de um pedagogo, como a experiência da escrita científica, formal e a leitura dos textos que me foram apresentados, que me possibilitaram aprendizados.

As experiências vividas na prática, com o contato direto com os alunos, permitiram que toda a teoria já aprendida no decorrer dos três anos na Universidade fizesse ainda mais sentido com a prática aplicada. Vejo que na escola muitos desafios são enfrentados no processo da aprendizagem, assim como temos enfrentado para melhorar a situação da aprendizagem dos alunos que estão fazendo parte do projeto. Acredito que avançamos muito em relação ao desempenho dos alunos participantes do projeto, porém, sabendo que se trata de um desafio, pois necessitam de um atendimento mais individualizado. (Bolsista PIBIC/CNPq).

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou, a partir da avaliação de uma proposta pedagógica elaborada para alunos com dificuldades de alfabetização, oferecer bases para a elaboração de uma proposta de trabalho com esse tipo de aluno.

Os objetivos específicos foram: a) oferecer fundamentos sobre o processo de alfabetização para as alunas de IC participantes; b) diagnosticar o estágio de alfabetização dos alunos com defasagem indicados pela coordenadora da Instituição Parceira, realizando uma sondagem para identificar o grau de dificuldade desses alunos; c) implementar uma proposta de intervenção, aplicando e avaliando

atividades para minimizar as dificuldades diagnosticadas, com a participação de uma aluna de iniciação científica com bolsa PIBIC/CNPq e mais 3 alunas de iniciação científica (não bolsistas) do Curso de Pedagogia; d) proporcionar aos alunos do Curso de Pedagogia um contato com a prática pedagógica, oferecendo oportunidade de otimizarem a relação teoria e prática.

Consideramos que os objetivos propostos para o projeto foram atingidos, enfatizando a sua importância para a formação inicial das alunas da Pedagogia participantes, além do material didático pesquisado e/ou elaborado, que oferecerá uma contribuição importante para os profissionais do ensino que trabalham com alunos com dificuldades no processo de alfabetização.

No entanto, considerando a complexidade presente no processo de alfabetização, é necessário lembrar que, além da preocupação com a pesquisa por atividades significativas, é preciso apontar a importância dos demais fatores intervenientes no processo de aquisição da leitura e da escrita já apontados como idade, baixa autoestima, excesso de faltas, que precisam ser levados em conta para o sucesso de uma proposta pedagógica.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a participação das alunas de iniciação científica Laís Zampieri de Oliveira Pinho (bolsista PIBIC/CNPq), Daiane Cristini Mascagna; Jéssica Ellen Cavicchioli; Sílvia Letícia de Jesus Pereira.

Meus agradecimentos também à Fundação Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Superior (FUNADESP) e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq).

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental - Brasília, 1997.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLELLO, S. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRO, E.; TEBERÓSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T.; SOUZA, M. T. C. C.; BRENELLI, R.P. (Orgs.) **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GENTIL, J. C. L.; MONTEIRO, D.C. **Pesquisa, elaboração e aplicação de atividades para alunos com dificuldades de alfabetização**. Relatório de Pesquisa, UNIARA, 2014.

LEITE, S.A.S.; TASSONI, E.T.M. Afetividade e ensino. In: SILVA, E.T. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**, p.113- 137. São Paulo: Autores Associados 2007.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização** - método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

NUTTI, J. Z. Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem. **Psicopedagogia on line**, 2002. Disponível em; <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=339> Acesso em: 4 mai. 2015.

OLIVEIRA, W.D.; MONTEIRO, D. C. Alfabetizar para incluir. **Revista UNIARA** 21/22, 2008/2009, p.176-187.

PAUSAS, A.D.U. et al. **A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.5-17, jan/fev/mar/abr, 2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf) Acesso em: 20 set. 2016.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Patio. Revista Pedagógica**. Ano 7, n. 29 fev/abr de 2004, p.18-22.

VALMASEDA, M. Os problemas de linguagem na escola. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (OrgS.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 83-99.

## INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS E ANSEIOS

*Data de aceite: 03/11/2020*

**Lucia Marcinek Kadlubitski**

Universidade Estadual do Centro Oeste/  
UNICENTRO  
<http://lattes.cnpq.br/9447013485463246>

**RESUMO:** Neste artigo, buscou-se discorrer sobre a inclusão de alunos com Altas Habilidades e Superdotação, por meio da pesquisa bibliográfica, com autores que abordam sobre o tema. A educação inclusiva é foco de muitas discussões há muito tempo, mas é a partir da década de noventa que toma mais proporção, com a ocorrência de movimentos e aprovação de leis que dão suporte a educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca, em 1994. A educação inclusiva é foco de diversos estudos científicos que abordam sobre suas especificidades, desafios e perspectivas, no sentido de valorização da diversidade, como alunos com Altas Habilidades e Superdotação. Esse público é caracterizado por alunos que apresentam desempenho em diferentes áreas, superior aos demais educandos de sua idade, havendo a necessidade da realização de adaptação curricular, para contemplar as necessidades educacionais, haja vista, que a escola nem sempre é motiva e desafia as habilidades e talentos destes alunos. A falta da realização de um trabalho pedagógico faz com que muitos alunos deixem de frequentar a escola, porque na maioria das vezes, esses educandos precisam ter as suas habilidades reconhecidas e

motivadas pelos professores. Portanto, para que a inclusão de alunos com Altas Habilidades ocorra é preciso mudanças de paradigmas, não só por parte dos professores, mas do poder público, com a elaboração e aprovação de políticas públicas que contemplem as pessoas com Altas Habilidades e Superdotação, instalação de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM para atender este público, bem como, ações que possibilitem a valorização dos talentos e habilidades para o melhor desenvolvimento integral destes alunos e o acompanhamento de multiprofissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Altas Habilidades e Superdotação. Diversidade.

### INCLUSION OF STUDENTS WITH HIGH SKILLS AND GIFT: CHALLENGES AND ANXIES

**ABSTRACT:** In this article, we sought to discuss the inclusion of students with High Skills and Giftedness, through bibliographic research, with authors who address the topic. Inclusive education has been the focus of many discussions for a long time, but it is from the nineties onwards that it takes on more proportions, with the movement and approval of laws that support inclusive education, such as the Declaration of Salamanca, in 1994. Inclusive education is the focus of several scientific studies that address their specificities, challenges and perspectives, in the sense of valuing diversity, as students with High Skills and Giftedness. This audience is characterized by students who perform in different areas, superior to other students of their age, with the need for curricular adaptation to address educational needs, given that the school

is not always motivating and challenging skills and talents of these students. The lack of carrying out a pedagogical work causes many students to stop attending school, because most of the time, these students need to have their skills recognized and motivated by teachers. Therefore, for the inclusion of students with High Skills to occur, paradigm changes are necessary, not only on the part of teachers, but also of the public authorities, with the elaboration and approval of public policies that contemplate people with High Skills and Giftedness, installation of Multifunctional Resource Rooms - SRM to serve this audience, as well as actions that enable the valorization of talents and skills for the best integral development of these students and the monitoring of multiprofessionals.

**KEYWORDS:** Inclusion. High Skills and Giftedness. Diversity.

## INTRODUÇÃO

A inclusão é motivo de discussão entre os profissionais da educação que se deparam com inúmeras situações, com as quais apresentam dificuldades em lidar devido a falta de formação, ou pelo fato da falta do correto diagnóstico de alunos com Altas Habilidades Superdotação e Altas Habilidades, porque foca-se principalmente nas dificuldades apresentadas pelos alunos e não em suas habilidades e talentos. A educação inclusiva é objeto de muitas discussões, compete aos professores a busca por formação para acompanhar as transformações trazidas por ela, principalmente com relação à maneira como desenvolve-se as práticas pedagógicas com aluno em processo inclusivo.

Nesse sentido, é importante a identificação de alunos com Altas Habilidades e Superdotação, para que os educadores possam desempenhar um ensino mais enriquecedor que contribua para a inclusão, não só no contexto escolar, mas na sociedade como um todo, desenvolvendo as habilidades e os talentos desses alunos. Muitas vezes, pelo fato desses alunos estarem numa sala de aula do ensino regular, muitos consideram que eles já estão incluídos, mas há muitos desafios que permeiam este processo, como a não oferta de um trabalho pedagógico diferenciado que estimule e desafie as suas capacidades, habilidades e talentos, fazendo com que estes educandos desanimem e se evadam da escola.

## ASPECTOS HISTÓRICOS RELACIONADOS A INCLUSÃO

A inclusão é um aspecto positivo, no entanto, para que ela aconteça realmente, requer a mudanças de paradigmas até então vigentes, exige que haja mudança de concepção dos profissionais da educação e da sociedade, no intuito de modificar a visão preconceituosa acerca da diversidade que compõe o espaço escolar.

Dessa maneira, falar sobre a inclusão:

{...} sobre educação especial/inclusiva atualmente é dialogar com uma sociedade que se prepara para enfrentar paradigmas quanto à questão da diferença, não se tratando apenas dos fatores físicos ou psíquicos mais colocando a própria formação da identidade sobre questionamento, caracterizando e exemplificando no meio o conceito da diversidade (SANTOS E AURELIANO, 2012, p. 3).

Conforme Mrech (1997), a inclusão de deficientes torna-se mais expressiva a partir da Declaração de Salamanca, pois com a elaboração desse documento que enfatiza a “Educação Para Todos”, elaborado por um grupo de especialistas da UNESCO, passa-se a priorizar o acesso a educação para todas as pessoas, principalmente os deficientes.

Segundo Soares (2006), em 1994, em Salamanca, na Espanha realizou-se a “Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais”, que foi determinante para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo. A Declaração de Salamanca objetiva-se a demonstrar que as escolas deveriam acolher e incluir todas as crianças, independente de suas características intelectuais, físicas, mentais, sociais, emocionais e linguísticas. Muitos países, inclusive o Brasil adotou esse documento, assim nos sistemas educacionais houve diversas mudanças, visando atender todos os alunos. Esse documento enfatiza que todas as instituições de ensino atendam as necessidades apresentadas por cada aluno e que instruem de forma inclusiva.

Esse documento fez com que a educação especial tivesse maior expansão, possibilitando que crianças deficientes fossem integradas nas salas de aula da rede regular de ensino, o que acarreta em um grande aprendizado tanto para os alunos “normais”, quanto para os alunos deficientes, pela convivência, trocas de experiências e convívio em um ambiente real com crianças da sua idade.

Para Glat (2009) a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) influenciou de forma bem significativa às decisões políticas brasileiras no Ministério da Educação, no que concerne as políticas sociais e à atenção educacional com relação aos alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Segundo Glat (2009) movimentos sociais a favor dos direitos humanos contribuíram para que os indivíduos com necessidades educacionais especiais conquistassem o direito de exercer o seu papel de cidadania, tendo plena participação social e essas conquistas orientaram a reformulação de marcos legais para o sistema educacional.

Dentre esses marcos históricos, pode-se destacar a Declaração dos Direitos Humanos de Viena (UNESCO, 1993) que defende o princípio da diversidade, enfatizando o direito à igualdade de todos: “o reconhecimento da pluralidade de sujeitos portadores de direitos e de seus direitos específicos como parte integrante e indivisível da plataforma universal dos Direitos Humanos” .

Dessa forma, implantou-se a política inclusiva, englobando todas as diferenças, o que constitui um grande desafio para a educação brasileira, ou seja, de atender e formar todos os alunos, independente de sua condição, seja ele, portador ou não de necessidades educacionais especiais. Alguns alunos que não possuem deficiência, também possuem dificuldades de aprendizagem. Não deve-se ter atenção especial somente com o aluno com deficiência, mas com todos os alunos, promovendo a inclusão e o direito à educação para todos.

As escolas encontram-se frente a um grande desafio que é o de desenvolver propostas curriculares e ações visando à plena formação de todos os alunos, principalmente os alunos com deficiências, porque embora com muito avanço nesse sentido, a inclusão não vem sendo realizada de forma efetiva. Há necessidade de avançar bastante para que a inclusão aconteça, a comunidade precisa ter maior envolvimento, não só dos professores, mas dos pais, dos alunos e da sociedade em geral. A política da inclusão é um fator muito positivo, mas deve ser uma responsabilidade de todos.

Mantoan (2002) e Domiciano (2012) ressaltam que a inclusão tem como principal característica a valorização das diferenças, a heterogeneidade e a diversidade do processo de construção coletiva e individual. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1)

Iniciativas sobre a inclusão vem acontecendo há muitos anos, a inclusão é defendida e está garantida por Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96 e também pela Constituição Federal. A busca por direitos iguais e a criação de práticas inclusivas começam a serem manifestadas com bons resultados nos ambientes educacionais, lazer, esporte e trabalho.

No Brasil, historicamente não houve uma rígida institucionalização para atender essas pessoas, com base nos modelos de outros países, que se originaram a partir da ideia de normalização, integração e inclusão educacional.

O direito à educação é garantido por lei, com uma educação de qualidade para todos, implica, dentre outros fatores, num redimensionamento de todo o contexto escolar, considerando não somente a matrícula, mas, principalmente, a valorização das aptidões e respeito às diferenças. Assim, o resgate dos valores culturais, que fortalecem a identidade e o coletivo populacional, propõe preparar para o enfrentamento de desafios com a oferta da educação inclusiva e de qualidade para todos, sendo respeitadas as características próprias de interesses e ritmos de aprendizagem. Desafio que a escola por seu histórico de homogeneidade e segregação mantido, até então, não está apta para lidar com a diversidade

(SANCHES, 2009).

Ferreira e Nunes, (1997) apud Domiciano e Santos (2012) discorrem que é somente em 1993, que foi aprovado pela Câmara dos Deputados, o projeto que defende a educação especial no Brasil, cuja redação foi alterada para reforçar a ideia Constitucional da integração escolar, porque o primeiro projeto de inclusão de Darcy Ribeiro (1992), não retratava as diretrizes para a integração. Sendo que a primeira tentativa para amenizar a exclusão de pessoas com deficiências no sistema escolar foi chamada de classe especial dentro da escola de ensino regular. A segunda proposta, foi a de integrar esses sujeitos no ensino regular, propiciando a inserção na mesma sala de aula do ensino regular juntamente com os alunos ditos normais.

Nesse sentido, Beyer (2003, p. 3) enfatiza que:

Não são apenas as/os professoras/es que se percebem, de certa forma, impotentes. Também a escola como um todo (equipe pedagógica, recursos materiais, funcionários/as de apoio, etc.) vê-se como tal. Um dos questionamentos que se escuta com frequência é o seguinte: se já é difícil atender a heterogeneidade do alunado "tradicional", com tantos casos de alunos em condições precárias de aprendizagem, ameaçados, potencialmente, de fracasso e exclusão escolar, como a escola poderá dar conta da demanda extra do atendimento dos alunos com deficiência? Tal interrogação é um sinal evidente do despreparo das escolas para converterem o projeto da educação inclusiva em um ato operacionalizável.

Alguns educadores alegam que devido a grande quantidade de alunos nas salas de aula não há como trabalhar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Dessa forma, o que ocorre é a exclusão desses alunos.

Fernandes (2007, p. 78) enfatiza que:

A exclusão tem sido um problema comum tanto ao contexto regular quanto ao especial de educação. O ensino regular tem mecanismos de exclusão que atingem uma ampla gama da população escolar, imputando-lhes a responsabilidade pelo seu fracasso devido a problemas orgânicos (...) ou privações culturais e econômicas (...). Os elevados números do fracasso e da evasão escolar demonstram que não são apenas os alunos com deficiência os objetos de exclusão da escola que está aí.

Alguns educadores ressaltam não estarem preparados e alegam não terem formação especializada para trabalhar com esses alunos, o que dificulta a realização de uma prática pedagógica diferenciada.

Fernandes (2007) acentua que a forma como o docente encaminha o trabalho pedagógico também é uma das causas de exclusão.

Deve-se ter em mente que:

O que se deve ter em mente é que a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquira conhecimentos e desenvolva práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais (FERNANDES, 2007, p. 79).

Dessa forma, a educação inclusiva impõe ao educador do ensino regular um conjunto de conhecimentos diferenciados, para que ele atenda dificuldades educacionais apresentadas pelos alunos.

Fernandes (2007, p. 81) assinala que para que se efetive uma política de formação do professor que atue no ensino regular e para que essa formação não se dissocie da formação do professor de educação especial, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para a sua atuação em contextos inclusivos, algumas diretrizes devem ser entendidas:

- Oferecer a perspectiva de que grande parte dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educacionais especiais são comuns às dificuldades apresentadas por crianças consideradas normais e que são decorrentes de processos pedagógicos inadequados;
- Prever formação teórica sólida à docência no ensino fundamental no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos envolvidos tanto no  
  
'saber' como 'saber fazer';
- Oferecer formação que possibilite a compreensão global do processo educativo em escola regular que responda à heterogeneidade dos alunos, contemplando suas diferenças, entre elas as das crianças com necessidades educacionais especiais;
- Não cristalizar características das crianças com necessidades educacionais especiais como se elas fossem inerentes à condição de deficiência e não resultantes de relações sócio-históricas vivenciadas pela criança;
- Contemplar formação sobre estratégias metodológicas e procedimentos pedagógicos específicos decorrentes das diferentes necessidades educacionais especiais.

As propostas das diretrizes acima expostas são uma forma de encaminhamento metodológico para os professores e permite que eles tenham uma visão maior sobre a inclusão, assim eles podem desenvolver trabalhos

pedagógicos voltados para a inclusão de todos os alunos, uma vez que a escola é um lugar muito rico que engloba a diversidade.

Beyer (2003, p.6) expõe que:

A inclusão é considerada assim, como uma modalidade educativa que envolve todos os membros da instituição no processo de atendimento à diversidade de alunos. Como implicação, requer o reconhecimento da igualdade, de valores, de direitos e de atitudes que reflitam coerência entre o que se diz e se faz.

É a partir do momento que houver a conscientização sobre a importância da inserção da diversidade no espaço escolar, formada pelos alunos, a inclusão vai acontecer, todos devem ter o papel de formar o aluno, um cidadão crítico e capaz de enfrentar e superar os desafios presentes no mundo contemporâneo.

Segundo Sabatella (2006) a palavra superdotado era utilizada para identificar indivíduos que se colocavam numa faixa superior a cinco por cento da população, depois de um teste geral, ou seja, que apresentavam uma inteligência muito maior.

Na atualidade, o termo superdotação vai muito além do que esses testes podem apresentar. Muitas escolas, organizações, pais, educadores e outros profissionais não se sentem à vontade para utilizar esse termo, isto porque passa a ideia de que esses alunos são “melhores, mais inteligentes” do que os outros.

Ferraz (2011, p. 6) salienta que o termo “habilidades acima da média” diz respeito:

[...] aos comportamentos observados, relatados ou demonstrados que confirmariam a expressão de traços consistentemente superiores em qualquer campo do saber ou do fazer. Assim, tais traços apareceriam com frequência e duração no repertório de uma pessoa, de tal forma que seriam percebidos em repetidas situações e mantidos ao longo de períodos de tempo.

Sabatella (2006) ressalta que por muito tempo, buscou-se encontrar outra nomenclatura para designar alunos com elevada inteligência, dessa forma:

A tentativa de se chegar a um consenso de nomenclatura é uma preocupação também presente em diversos países e está relacionada com a resistência contra os termos superdotação ou superdotado, por favorecer a interpretação de que o indivíduo superdotado seja superior em relação aos outros. A expressão altas habilidades parece mais acessível e amena, pois tem sonoridade mais aceitável para educadores e pais.

Sabatella (2006) destaca que no ano de 1995, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação utilizou a expressão “altas habilidades/superdotação”, especialmente nas diretrizes para implementação de programas para esses alunos. Essa expressão foi muito usada durante alguns anos, principalmente

nos textos, pois parece ser uma expressão mais leve, do que superdotação que passa a impressão de que os superdotados são superiores às outras pessoas.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) que regulamenta a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as modalidades de ensino que dá o direito de acesso e permanência no ensino regular de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, escolheu a terminologia “superdotado” a todos esses alunos, e, é essa palavra que foi legalmente determinada, assim todas as instituições ou associações passam utilizá-la, se adequando a nova terminologia.

Ferraz (2011) salienta que a Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial (1994) adota o conceito de *Marland*, que define como pessoas – crianças e adultos com altas habilidades / superdotação:

As que apresentam desempenho acima da média ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (FERRAZ, 2011, p. 6).

Rodrigues (2010) ressalva que para identificar alunos com superdotação, o professor deve desconfiar de estudantes com vocabulário muito avançado, perfeccionistas, contestadores, sensíveis a temas mais abordados por adultos e que não gostem da rotina.

Conforme Rodrigues (2010, p. 5) as crianças superdotadas não são iguais e se dividem em vários perfis: (ver)

-Capacidade Intelectual Geral: Crianças e jovens assim têm grande rapidez no pensamento, compreensão e memória elevadas, alta capacidade de desenvolver o pensamento abstrato, muita curiosidade intelectual e um excepcional poder de observação;

-Aptidão Acadêmica Específica: Nesse caso a diferença está em: concentração e motivação por uma ou mais disciplinas, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes e desempenho excepcional na escola.

-Pensamento Criativo: Aqui se destacam originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas ou perceber tópicos de forma diferente e inovadora. -Capacidade de Liderança: Alunos com sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo.

-Talento Especial para Artes: Alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas, facilidade para expressar ideias visualmente, sensibilidade ao ritmo musical;

-Capacidade Psicomotora: A marca desses estudantes é o desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

Sabatella (2006, p. 60) diz que há muitos traços que podem identificar um indivíduo superdotado e alguns autores referem-se, mais frequentemente, às características típicas dessas pessoas:

É curioso;

É persistente;

É crítico de si mesmo e dos outros;

Tem um senso de humor altamente desenvolvido;

Não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações específicas;

Entende com facilidade princípios gerais;

Alunos com superdotação apresentam habilidades fora do comum, é preciso que nós, professores saibamos identificar e reconhecer esses alunos, para que possamos desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado, que vise estimular a capacidade desses educandos.

Em diversas instituições de ensino, somente pelo fato desses alunos frequentarem a rede regular de ensino, tem-se a ideia de que eles já estão incluídos: “O professor precisa reconhecer e responder à diversidade, acolher as diferentes potencialidades, características, ritmos de aprendizagem” (LIMA, 2003, p. 7). Há necessidade da adaptação curricular com conteúdos que desafiem este aluno.

A esse respeito Sabatella (2006, p. 80) destaca que:

A associação de atividades adequadas pode tornar-se efetiva e contribuir para a descoberta dos talentos, pois o pleno desenvolvimento das potencializadas do aluno demanda, além de oportunidades educacionais, professores interessados e conscientes das necessidades diferenciadas da sua clientela.

Dessa forma, para que realmente a aprendizagem ocorra com todos os alunos, principalmente que alunos com superdotação sejam incluídos na rede de

ensino regular, é preciso que os professores estejam preparados para reconhecer esses alunos e desenvolver um trabalho diferenciado.

Oliveira e Vestena (2017) afirmam que é necessário que os profissionais da educação desenvolvam um olhar multidimensional e individualizado para os alunos com Altas Habilidades e Superdotação, analisando os aspectos psicológicos, biológicos, culturais e sociais. As pessoas com Altas Habilidades e Superdotação apresentam necessidade de atenção e de um olhar diferenciado em relação as suas habilidades e aptidões para que tenha bom desenvolvimento.

Almeida et.al (2017) acentuam que os alunos sobredotados possuem uma relação proactiva e autorregulada com o ensino e aprendizagem, buscando sempre obter mais informação, buscando construir o conhecimento através de uma organização adequada da nova informação. Entretanto, mesmo tendo características positivas e promotoras da aprendizagem, alguns destes alunos não são bem sucedidos na escola.

Sabatella (2006) expressa que há diferenças marcantes entre meninos e meninas superdotados. Geralmente, as meninas superdotadas enfrentam pressões sociais nas escolas, preferindo esconder-se. No ambiente familiar, elas sentem mais liberdade e podem ser elas mesmas para interessar-se e perseguir aquilo que as intrigue.

De acordo com Sabatella (2006, p. 68) apud Kerr (1994, p. 116): “A sociedade desperdiça a inteligência feminina cria um modelo que direciona as mulheres superdotadas para uma vida mediana e elas têm, em grande escala, se adaptado a essa norma”.

Lima (2003, p. 3) expressa que devido às inúmeras tarefas a elas atribuídas, não há tempo para elas desenvolverem suas habilidades, ou algo de seu interesse:

O que ocorre com a maioria das mulheres é que o volume de atribuições impede que tenham tempo para desenvolver o seu campo de maior interesse e habilidade — expertise. Muitas meninas são cobradas pelas famílias a se dedicar mais às atividades manuais e domésticas enquanto os meninos são estimulados a se empenhar nas atividades acadêmicas. Por esse motivo, muitas mulheres nem se dão conta de seu potencial (LIMA, 2003, p. 3).

Sabatella (2006, p. 69) expressa que geralmente as meninas internalizam mensagens sutis, que subestimam a realização feminina e muitas vezes por volta dos onze anos, elas não reconhecem que têm talentos e se percebem, guardam para si, como um segredo.

A discrepância entre a auto-imagem e a habilidade, podem adotar formas diferenciadas, dependendo de suas características e de sua formação. As meninas podem ser aquelas que:

Têm boa produção, mas ficam cegas a suas realizações;

Têm resultados baixos, apesar de sua habilidade elevada, atribuindo seu fraco desempenho a pouca inteligência;

São desinteressadas na escola ou no desempenho e sobressaem-se socialmente, às vezes, assumindo a popularidade e a liderança de maneira negativa (SABATELLA 2006, p. 34);

Sabatella (2006) afirma que normalmente as meninas precisam de apoio e liberdade para desenvolver-se, por sua vez, as meninas superdotadas necessitam de um apoio que sofre, de modo particular, a interferência do dilema que o talento traz à posição das mulheres em nossa sociedade.

Como característica das mulheres superdotadas, pode-se enfatizar o perfeccionismo:

Além da manifestação dessa característica em atividades diárias, algumas mulheres chegam ao extremo de projetar para si mesmas, objetivos e padrões tão elevados quanto inatingíveis, o que as leva a altos níveis de frustração. (LIMA, 2003, p. 5).

Almeida et.al (2017) ressalta que as necessidades educativas e intelectuais de alunos com Altas habilidades e Superdotação nem sempre são identificados nos contextos educativos, é preciso que essa situação seja revertida através da identificação de alunos que apresentam capacidades intelectuais mais acentuadas, para que sejam implementados programas educativos especiais para atender estes alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, buscou-se discutir sobre educação inclusiva de alunos com Altas Habilidades e Superdotação, bem como, os anseios e desafios que permeiam a educação destes alunos. Não basta somente matricular o educando em uma escola, é preciso que sejam desenvolvidas adaptações curriculares, ações e estratégias para contemplar as especificidades de cada aluno.

A resposta educativa deve ser elaborada, levando em conta cada situação de aprendizagem, em interação com o contexto escolar, onde o aluno estuda. Portanto, existem diversos desafios que permeiam a inclusão de alunos com Altas Habilidades e Superdotação, dentre eles, a avaliação e diagnóstico destes alunos, que muitas vezes, não são diagnosticados e não é realizado um trabalho pedagógico diferenciado, visando o desenvolvimento, a valorização das habilidades e talentos destes educandos.

Outro aspecto importante para que a educação inclusiva ocorra diz respeito a formação de professores para atuarem com esses alunos. Esse aspecto foi mencionado nos trabalhos estudados, sendo um fator de grande importância, muitos professores dizem estar despreparados, inclusive os professores de Educação Física para lidarem com a inclusão de alunos com deficiência e sentem dificuldade em trabalhar com esses alunos. Portanto, faz-se necessária a formação continuada para esses profissionais visando promover a educação inclusiva.

Nessa perspectiva fica evidente que mesmo equipada com soluções arquitetônicas ou mobiliárias, a escola, para efetivar um atendimento digno, de acordo com os princípios e objetivos da educação inclusiva, deve interiorizá-los em sua prática educativa, para que realmente a educação inclusiva aconteça. É preciso que haja uma mudança nos paradigmas até então vigentes no contexto escolar. A escola deve ser um espaço acolhedor e reconhecedor da diversidade, desenvolvendo ações que promovam a efetivação da inclusão, formando todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. LOBO, C. C. ALMEIDA, A. I. ROCHA, R. PISKE, H. R. Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção de pais e professores. 1ª ed. Curitiba, Editora: Primas, 2017.
- BEYER, H. O. **A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação.** Revista Educação, 2003.
- FERNANDES. S. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba, IBPEX, 2007.
- GLAT. R. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Brasileira de Educação, nº 5. Rio de Janeiro, 2009.
- DOMICIANO, Lucimara Parente. OLIVEIRA, Fernanda. Educação inclusiva: amparo legal e desafios na atualidade, 2012.
- FERRAZ, J. **Altas Habilidades e Superdotação.** Disponível em: [www.ufsm/ce/revista.com.br](http://www.ufsm/ce/revista.com.br). Acesso em 22 agost. 2020
- LIMA, D. M. M. P. **Altas Habilidades e Superdotação.** Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1(52), p. 75-131, abr. 2003.
- MRECH, L. M. **Os Desafios da Educação Especial.** Revista Brasileira de **Educação**, nº 5. Rio de Janeiro 2009.
- OLIVERIA, C. S. de. VESTENA, C.L. B. **O raciocínio lógico matemático no processo criativo de estudantes com altas habilidades/superdotação.** 1ª ed. Curitiba, Editora: Primas, 2017.

PISKE, F. L. R. **Processos afetivos e cognitivos: de superdotados e talentosos**. 1ª ed. Curitiba, Editora: Primas, 2017.

RODRIGUES. C. Como **atender alunos com altas habilidades: Crianças superdotadas também precisam de atendimento especializado**. Edipucrs, São Paulo, 2010.

SABATELLA, M.L.P. Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva. Talento e superdotação: problema ou solução? Curitiba: IBPEX, 2006

SANCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista da Educação Especial. Out./2009.

# CAPÍTULO 15

## O CONHECIMENTO DE ADOLESCENTES SOBRE BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 03/11/2020

### **Ivando Amancio da Silva Junior**

Faculdade Princesa do Oeste –FPO  
Cratêus Ceará  
Universidade Federal do Ceará – UFC  
Fortaleza – Ce

### **Aline Mesquita Lemos**

Centro Universitário Atheneu  
Fortaleza – Ce

### **Antônia Cristina Jorge**

Secretaria de Saúde do Estado do Ceará –  
SESA  
UFMG

### **Antônia Kelina da Silva Oliveira Azevedo**

Uninassau-Sede Dorotéias  
Fortaleza Ceará

### **Dayana Alves da Costa**

Uninassau-Sede Dorotéias  
Fortaleza Ceará

### **Eronildo de Andrade Braga**

Uninassau - Sede Dorotéias  
Fortaleza Ceará

### **Leilson Lira de Lima**

Universidade Estadual do Ceará – UECE  
UECE

### **Lucimar Camelo Souza**

Uninassau Sede Dorotéias  
Fortaleza Ceará

### **Germana Maria Viana Cruz**

Uninassau - Sede Parangaba  
Fortaleza Ceará  
UECE

### **Givanildo Carneiro Benício**

Uninassau - Sede Dorotéias  
Fortaleza – Ce  
Universidade Federal do Ceará - UFC

### **Roberto Wagner Junior Freire de Freitas**

Uninassau - Sede Dorotéias  
Universidade Federal do Ceará - UFC

### **Samuel Ramalho Torres Maia**

UniAtheneu  
UECE

**RESUMO:** **Introdução:** *Bullying* é uma forma de violência física ou psicológica com atos de intimidação, humilhação ou discriminação. A relevância deste estudo foi estimular reflexões acerca do tema, para que pais, professores e a comunidade escolar saibam lidar com esta situação. **Objetivo:** Investigar o conhecimento dos adolescentes sobre o *bullying* no ambiente escolar. **Materiais e Métodos:** Esta pesquisa é do tipo Relato, foi realizada em uma escola da rede privada com 24 alunos do 9º ano de ensino, em um município do estado do Ceará-CE, no período de março de 2018. Essa turma foi indicada pela coordenação por se tratar de maior incidência de casos de *bullying*. Aplicamos questionários com Pré e Pós-testes. O estudo foi iniciado com a explanação do objetivo da pesquisa, seguida da aplicação do Pré-teste. Os adolescentes apresentaram cartazes explicando o que entenderam do filme escolhido que retratava sobre o tema e deram opiniões a respeito do assunto. Foi realizado estudo de casos reais de adolescentes que sofreram *bullying* no

ambiente escolar, e logo em seguida realizamos uma discussão em grupo. O estudo foi finalizado com a aplicação do Pós- teste. **Resultados e Discussão:** No estudo, podemos constatar o comportamento de meninos que seguem uma cultura machista de competição, enquanto as meninas estão ligadas as influências pela afetividade. Houve relatos que apontam ocorrerem atos de *bullying* partindo de adolescentes do sexo masculino. Pode-se confirmar a dificuldade dos adolescentes em procurar ajuda e o medo das ameaças sofridas pelos agressores e os problemas emocionais advindos da prática do *bullying*. **Conclusão:** Perante o estudo, observamos que ainda não existe uma política no âmbito escolar direcionada a informação, prevenção e combate ao *bullying* e os efeitos que podem causar na formação da personalidade dos adolescentes. Sugerimos que mais estudos e intervenções sejam realizados com o intuito de prevenir e agir perante as práticas de *bullying* no ambiente de ensino por saber de suas consequências na vida dos adolescentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Bullying*; Adolescentes, Escola, Prevenção

## THE KNOWLEDGE OF ADOLESCENTS ABOUT BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: EXPERIENCE REPORT

**ABSTRACT: Introduction:** *Bullying* is a form of physical or psychological violence with acts of intimidation, humiliation or discrimination The relevance of this study was to stimulate reflections on the theme, so that parents, teachers and the school community know how to deal with this situation. **Objective:** To investigate the knowledge of adolescents about *bullying* in the school environment. **Materials and Methods:** This research is of the type Experience Relato, was carried out in a private school with 24 students of the 9<sup>th</sup> year of education, in a municipality in the state of Ceará-CE, in the period of March 2018. This class was indicated by coordination because it is higher incidence of *bullying* cases. We applied questionnaires with pre and post-test. The study started questionnaires with pre and post-tests. The study started with an explanation of the research objective, followed by the application of the pre-test. The adolescents presented posters explanations of the research objective, followed by the application or the pre-test. The adolescents presented posters explaining what they understood about the chosen film that portrayed the theme and gave opinions on the subject. A real case study of adolescents who suffered *bullying* in the school environment was carried out, and soon afterwards we held a group discussion, the study was completed with the applications of the Post-test. **Results and discussion:** In the study, we can see the behavior of boys who follow a macho culture of competition, while girls are linked to influences by affectivity. There have been reports that indicate acts of bullying form male adolescents. It can be confirmed the difficulty of adolescents in seeking help and fear of the threats suffered by aggressor and the emotional problems arising from the practice of *bullying*. **Conclusion:** In the light of the study, we observed that there is still no school policy aimed at information, prevention and combating *bullying* and the effects that they can cause in the formation of the adolescent's personality. We suggest that further studies and interventions be carried out in order to prevent and act in the face of *bullying* practice in the lives of adolescents.

**KEYWORDS:** *Bullying*, Teens, School, Prevention.

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, observamos muitos debates acerca do *bullying* nas escolas, sendo necessário rever políticas ou formas de ações que abranjam este universo em que principalmente crianças e adolescentes ainda sejam alvos desta prática no ambiente de ensino.

Foi pensado na onda de violência e problemas psicológicos em que adolescentes ficam envoltos com essa prática que resolvemos abordar este tema em meio ao seu múltiplo significado negativo no ambiente escolar.

A prática de *bullying* nos remete a ver este problema de forma ampla, tentando compreender dentro das medidas de promoção de saúde, para que assim possamos encontrar alternativas plausíveis para que este problema seja um dia solucionado e não traga grandes problemas para os adolescentes.

Dentro deste contexto, a origem do *bullying* veio da palavra *bully*, que é de origem inglesa e tem o significado de usar a superioridade física para intimidar alguém (MARQUES; DRAPER, 1996).

*Bully* foi associado ao fenômeno *bullying*, mas, como explica Lopes Neto (2005), a adoção ampliada desse termo foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversos idiomas.

Conforme Fante (2005), o termo *bullying* não é utilizado em todos os países. Na Noruega e Dinamarca, é conhecido como *mobbing*, que significa tumultuar; na Suécia e Finlândia, emprega-se *mobbing*. Na Itália, foi conceituado como *prepotenza*; na Espanha, *intimidación*; e, no Japão, utiliza-se *yjime*.

O fenômeno *bullying* foi estudado na década de 1970 por Dan Olweus. Porém, o assunto se destacou em 1982 quando três estudantes na Noruega, com idade entre 10 e 14 anos, cometeram suicídio, tendo como causa identificada o *bullying*. O evento impressionou a comunidade e deu início ao desenvolvimento de uma campanha *anti-bullying*, resultando também na criação de um programa de intervenção nas escolas que contou com o envolvimento de professores e pais, visando à conscientização do problema, além de promover apoio às vítimas (STARR, 2005).

Pesquisadores sistematizaram os tipos e as possíveis formas de envolvimento dos adolescentes no *bullying*: em direto nas formas física (bater, chutar, empurrar, abusar sexualmente, assediar, fazer gestos, estragar e roubar pertences) e verbal (apelidar, importunar, falar mal); ou indireto, como atos de exclusão, isolamento da vítima ou dispersão de rumores. Rotineiramente, é pouco perceptível aos adultos, pois se dissemina sutilmente (PIGOZI; MACHADO, 2015).

Segundo Isolan (2014), o *bullying* pode ser classificado como direto, quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireto, quando as vítimas estão ausentes. São considerados *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que possam gerar mal-estar entre as vítimas. Exemplos de *Bullying* indireto compreendem atitudes de indiferença, difamação, exclusão e isolamento.

Com a ascensão das redes sociais iremos nos deparar com um novo termo denominado de “*Cyberbullying*”, que é a violência entre pares que ocorre no espaço virtual, é outro tipo de *Bullying* que vem sendo amplamente estudado. Pode ocorrer também através de ligações nos celulares dos adolescentes independente de onde estejam, seja na escola, na rua ou mesmo dentro de suas casas. O ambiente escolar é onde a prática do *bullying* é mais recorrente, podendo acontecer também no ambiente digital (PIGOZI; MACHADO, 2015).

Para identificar se um adolescente está sofrendo algum tipo de *bullying*, faz-se necessário observar mudanças comportamentais de forma repentina como, pedir para mudar de escola ou a recusa em frequentá-la, apresentar queda no rendimento escolar, isolamento, dificuldade de socialização, ansiedade, agressividade, medo diante de situações novas e a observância de se apresentar constantes sintomas físicos como cefaleia, suor frio e dor de estômago.

De uma forma geral, meninos estão mais envolvidos em *Bullying* direto e meninas mais envolvidas em *bullying* indireto, sendo esta mais difícil identificação do que o *bullying* direto. Essa forma de violência no âmbito escolar costuma ocorrer mais frequentemente em locais nos quais não há a supervisão de um adulto, como nos pátios durante o recreio e nos corredores da escola.

Segundo COSTA *et al* (2015) afirmam que em âmbito internacional, a prevalência de *bullying* exibe-se com variação de 32% a 2%. Dados de pesquisa desenvolvida pela Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) encontraram prevalência de estudantes vitimizados por *bullying* com variação de 8,0% a 46,0%, e de agressores entre 5,0% e 39,0%, com 20,0% das crianças em ambas categorias (TSITSIKA *et al*, 2014).

No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE) de 2012 revelou que sofrer *bullying* por colega da escola atingiu 7,2% dos escolares, enquanto 20,8% dos estudantes demonstraram praticar algum tipo de *bullying* contra colegas da escola (MALTA, *et al*, 2014).

Tais pesquisas nos demonstram os índices do *bullying* cometidos a nível nacional e internacional o que faz se tornar um tema importante para ser debatido nas escolas, mas sabemos que é necessário um aprofundamento científico sobre este tema, pois os dados apresentados necessitam ser estudados com mais veemência em todos os âmbitos das escolas.

A relevância deste estudo foi estimular reflexões acerca do tema proposto, para que o conhecimento desta possa proporcionar aos pais e professores que convivem direta e indiretamente com adolescentes saibam lidar com a situação e, combatê-la ou preveni-la de forma eficaz, a fim de que sejam evitados prejuízos aos adolescentes devido as tais práticas. A justificativa deste estudo está em prover conhecimento devido a poucos estudos sobre o *bullying* que envolvem o conhecimento dos adolescentes no ambiente escolar.

Dessa forma, o objetivo do presente trabalho foi investigar o conhecimento do adolescente sobre o *bullying* no ambiente escolar.

## **MATERIAIS E MÉTODO**

Esta pesquisa é do tipo Relato de Experiência realizada em uma escola da rede privada de ensino com alunos do 9º ano em um Município do estado do Ceará, no período de março/2018, onde participaram da pesquisa um total de 24 adolescentes.

Para a realização do estudo, foi necessário adequar as técnicas utilizadas de uma forma que despertasse o interesse e a atenção dos adolescentes, para isso foi criado um ambiente de sala de cinema com direito a pipoca, refrigerante, exposição de cartazes e informações referentes ao assunto.

O estudo foi iniciado com a explanação do objetivo da pesquisa, seguida da aplicação do Pré-teste para a obtenção de informações dos adolescentes, sobre o tema, contudo foram instruídos a não se identificarem, mas sim, escolher o nome de um objeto de sua preferência para tal identificação para posteriormente ser realizada a comparação de informações no momento da coleta de dados após a aplicação do Pós-teste.

O Pré e o Pós-teste foram elaborados através de uma sequência de perguntas com respostas objetivas referentes ao tema da pesquisa, onde os pesquisados preencheram lacunas para cada resposta dada, vale salientar que tanto o Pré como o Pós-teste apresentavam os mesmos questionamentos, pois o intuito foi de fazer um comparativo das respostas de antes e depois da explanação e testes realizados. Uma das intervenções após o Pré-teste se deu em uma sessão de cinema referente ao assunto pesquisado, logo depois foi realizada uma discussão em grupo sobre o filme, realizou-se então uma atividade, em duplas, de técnicas de relaxamento corporal e criação de cartazes, em equipe, referentes ao tema.

Para a realização das oficinas, foram realizadas atividades, palestras explicativas referentes ao assunto, exposição de imagens ilustrativas (cartazes) referentes ao assunto, sessão de filme direcionado ao conteúdo, dinâmicas de grupos, sessão de relaxamento corporal, aplicação de questionários e discussões

em grupo.

Os adolescentes apresentaram os cartazes explicando o que entenderam do filme e deram opiniões a respeito do assunto pesquisado. Foi realizado estudo de casos reais de adolescentes que sofreram *bullying* no ambiente escolar, e logo em seguida realizamos uma discussão em grupo sobre possíveis medidas que poderiam ser tomadas. O término da pesquisa aconteceu com a aplicação do Pós-teste, depois que os alunos responderam tivemos uma atividade recreativa com a participação de um DJ e lanche coletivo.

O estudo foi autorizado com a anuência da instituição de ensino e os adolescentes foram indicados pela coordenação da mesma por se tratar de uma turma com uma maior incidência de casos de *bullying* direto e indireto, a escolha da turma não foi revelada para não influenciar nos resultados dos testes aplicados. Para o anonimato fez-se necessário utilizar a metodologia de cada um assumir um pseudônimo, onde foram instruídos a escolher o nome de um objeto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As oficinas que realizamos com os adolescentes fizeram refletir sobre este tema tão importante, pois observamos atentamente o que cada adolescente nos relatou e fizemos anotações que revelaram como a prática do *bullying* acontecia em sala de aula, sendo que estas falas foram relevantes para chegarmos ao objetivo do estudo.

De acordo com o trabalho realizado com os adolescentes, podemos observar também questões que devem ser discutidas pelos pais, professores e toda comunidade escolar.

Tais achados fizeram com que construíssemos quatro categorias a serem discutidas que foram: *Bullying* e a questão de gênero; Os Motivos que levam a acontecer o *bullying* na escola; Reações psicossociais de adolescentes advindos da prática de *bullying* e por último as Atitudes que os adolescentes adotaram. Vejamos logo abaixo as discussões de cada categoria formada pelo relato dos adolescentes.

### **Bullying e a Questão de Gênero**

No início das oficinas, observamos que a maioria dos alunos era formada por 14 alunos do sexo masculino e 10 alunas, no total de 24 que compuseram a população a ser estudada. Observamos que a prática de *bullying* envolviam mais os adolescentes do sexo masculino do que o sexo feminino. Fato este que foi constatado na fala dos adolescentes e pelos professores da própria instituição de ensino que apontaram ocorrerem atos de *bullying* partindo dos adolescentes do sexo masculino

De acordo com Pigozi e Machado (2015) os comportamentos de meninos

seguem uma cultura machista de competição e alcance de objetivos, enquanto às meninas estão ligadas as influências pela afetividade, laços de amizade, pelas emoções e sentimentos.

Ao relacionarem gênero e *bullying*, Kuhn, Lyra e Tosi (2011) destacaram que meninos estão mais envolvidos com o *bullying* direto e meninas com o *bullying* indireto. O primeiro é caracterizado, sobretudo, por agressões físicas, e o segundo envolve agressões mais sutis, manifestando-se de forma verbal.

Sendo assim, o *bullying* pode estar presente nas relações de modo explícito, mas também pode manifestar-se sutilmente, podendo ser confundido com brincadeiras típicas da idade. Por isso, é preciso que os profissionais da educação saibam identificar para intervir adequadamente (FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009).

### **Os motivos que levam a acontecer o bullying na escola**

Depois observamos os principais motivos para que o *bullying* continue acontecendo no ambiente escolar: em primeiro lugar eles relataram que essas causas eram de responsabilidade do agressor, em segundo do acompanhamento dos pais e por último da omissão da escola.

Muitos dos atos de *bullying* está ligado as formas repetitivas de brincadeiras, apelidos ou violência que os alunos passam na escola. A baixa autoestima, a timidez, a dificuldade em fazer amizades são algumas das situações que os adolescentes relataram para que tais práticas acontecessem.

Partindo dos princípios de Santos e Soares (2014), podem-se comparar as respostas dos pesquisados aos preceitos de quem é a culpa se o *bullying* continuar acontecendo no ambiente escolar, visto que os adolescentes apontam diretamente os culpados ao ser questionado de quem certamente poderia assumir essa culpa.

A melhor maneira de identificar o *bullying* é observar quando um apelido ou uma brincadeira se torna demasiadamente repetitiva e constrangedora, perceber se a vítima se afasta do convívio com os demais ou das atividades coletivas. Também cabe aos professores atentar naqueles autores de brincadeiras desagradáveis, ou até mesmo que tenham comportamentos com tendências violentas.

Baseado nas respostas obtidas pode-se confirmar que é necessário criar intervenções junto à instituição como por exemplo um programa para trabalhar os adolescentes agressores, os pais dos alunos estejam envolvidos nestes debates e todos os professores que lecionam nesta escola.

Muitos estudos apontaram para o papel da escola na prevenção desse fenômeno CALBO *et al*, 2009; Campos; Jorge, 2010; Côrtes, O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. Estudos como o de Tognetta e Vinha (2010) e Toro; Neves; Rezende (2010) apostaram na qualidade da relação professor-aluno para combater o bullying escolar. Outra alternativa de prevenção, que fora sugerido

por Gomes (2011), seria incluir o tema do bullying no conteúdo escolar (OLIVEIRA-MENEGOTTO; LEVANDOWSKI, 2013)

Noutra direção, enquanto problemática social, a resolução da questão requer uma abordagem dos valores e questões morais difundidos socialmente, e em confronto com a cultura de violência pensar na criação de climas positivos nas escolas e no combate aos atos e comportamentos violentos.

### **Problemas psicossociais advindos da prática do bullying**

Observamos também nos relatos dos adolescentes que eles sentiram medo pela prática do *bullying*, este sentimento foi afirmado quase por unanimidade pelos alunos que passaram pela experiência da prática do bullying, tendo em vista que este fator poderia desencadear problemas de ordem psicossocial.

Santos e Soares (2014) em suas pesquisas citaram a fase da adolescência como ponto de culminância para o desenvolvimento do caráter do adolescente e como uma ponte para o desenvolvimento do convívio psicossocial dos mesmos com a sociedade e que tais práticas podem fazer com que os adolescentes possam desenvolver traumas.

Isolan (2014) afirma que ocorrem sérios problemas de desenvolvimento de psicopatologias como transtornos de ansiedade e depressão com sintomas e transtornos psiquiátricos de diferentes formas e apresentações em adolescentes no período escolar. Seguindo o mesmo pensamento, Pigozi e Machado (2015) fazem um comparativo dos riscos associados ao *bullying* pelos adolescentes, como, o consumo de álcool e outras drogas.

O rendimento escolar dos indivíduos que são vítimas do *bullying* podem ficar comprometidos, visto para esses alunos no ambiente escolar já não é mais um local de estudo e sim de medo e sofrimento.

Alguns indicadores podem sinalizar o desinteresse do aluno em ir à escola, como sentir-se mal perto da hora de sair de casa, pedir para trocar de escola, revelar medo de ir ou voltar da escola, pedir sempre para ser levado à escola, mudar frequentemente o trajeto entre a casa e a escola são também muito comuns e isso afetada diretamente o rendimento escolar desses alunos.

Se não houver ações contra as práticas de *bullying*, a escola se tornará um ambiente onde iremos encontrar adolescentes em desarmonia. Os adolescentes afetados por tal prática começam a apresentar problemas de sofrimento mental, passando a apresentar sentimentos de pânico, medo, ansiedade, tristeza e dentre outros. A escola tem que proporcionar um ambiente seguro para todos os alunos, infelizmente na prática observamos outro contexto.

O *bullying* já é considerado um problema de saúde pública. E assim como existem vacinas para evitar epidemias, é fundamental criar mecanismos

para minimizar os riscos de violência escolar. E isso diz respeito à construção do conhecimento, por meio das chamadas “Escolas Seguras” Pois a segurança no ambiente escolar está relacionada à boa educação e a promoção da saúde (MAURIZ; CARVALHO, 2012).

A promoção da saúde como forma de alcançar mecanismos para um melhor bem-estar aos adolescentes, pode está diretamente ligado ao que a carta de Otawa comenta sobre a definição de promoção da saúde, que é a capacitação da comunidade para uma melhor qualidade de vida, e é esta qualidade de vida que temos que proporcionar aos nossos alunos no ambiente escolar.

### **Atitudes que os adolescentes adotaram**

Os alunos descreveram que poderiam ter uma melhor forma de convívio na escola se esta proporcionasse meios para evitar estes atos e ter coragem para pedir a ajuda de alguém, pois algumas pessoas não compreendem as consequências que o *bullying* pode ocasionar na vida dos adolescentes e estes ficam temendo pedir ajuda e não serem compreendidos.

Na presente pesquisa pode-se confirmar a dificuldade dos adolescentes em procurar ajuda e o medo das ameaças sofridas pelos agressores, e que por muitas vezes ao se defender, passa a ser de vítima do agressor.

Pigozi e Machado (2015) analisaram em suas pesquisas que se fazem necessárias a criação e desenvolvimento de habilidades interpessoais aos adolescentes, treinamento e amparo aos profissionais da educação para lidar com o *bullying* na escola.

Ainda segundo Pigozi e Machado (2015) relatam em suas pesquisas que os adolescentes apresentam várias formas de revidar o *bullying* sofrido pelos pares com atos de agressões diversas, defendendo-se ou ignorando, na maioria, mas que poucos procuram ajuda de adultos.

Para Zequinão et al, (2016) em pesquisa realizado com adolescentes sobre contar a alguém que foi agredido, os alunos indicaram que procuraram os pais ou responsáveis para esse desabafo, seguidos pelo professor(a) ou diretor(a), sendo que há um número considerado de adolescentes sejam de ambos os gêneros que tem dificuldade em contar sobre esta prática para alguém.

No estudo notamos também que os adolescentes ressaltaram à punição aos agressores, podendo partir do princípio dos mesmos estarem desenvolvendo personalidades de agressores de alto risco.

Na área da saúde escolar, pode-se pensar ações concentradas na promoção e educação em saúde com temas transversais (violência, resolução de conflitos e tolerância à diversidade, por exemplo).

Isolan (2014) cita em suas pesquisas a importância do envolvimento de

professores, funcionários, pais e alunos na implementação de projetos *anti-bullying* para garantir um ambiente seguro na escola.

Além disso, no Brasil, a “Linha de Cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violência” do Ministério da Saúde orienta a atuação das equipes de saúde da atenção primária nas escolas. Esse trabalho deve ser voltado para a identificação da problemática e de comportamentos de risco e sintomas (hematomas, machucados e arranhões sem motivo ou explicação convincente, tristeza constante, perda de apetite, irritabilidade, dores de cabeça, barriga e o aparecimento constante de aftas, entre outros), aconselhamento de famílias, e contribuindo com a implantação de programas de intervenção e prevenção ao *bullying* (BRASIL, 2010).

Em outra perspectiva, observamos nos relatos dos adolescentes que deveriam ter forma de punição para os agressores, mas devemos perceber as políticas na área da saúde e da educação devem estar ligadas as bases de humanização, sem usar de juízo de valor ou qualquer outra forma de julgamento. Assim possamos ter ações educativas substitutivas as práticas punitivas e que se possa criar na escola e ou na sociedade ações contrárias com tais práticas, para juntos construirmos um ambiente seguro para todos os jovens.

## CONCLUSÃO

O presente estudo foi realizado em uma escola da rede privada de ensino em um município do estado do Ceará-CE, demonstrou compatibilidade com os demais artigos citados em relação à abordagem utilizadas que propusemos a estudar este fenômeno.

Procuramos vincular a incidência dos atos de *bullying* com o efeito que o mesmo pode causar no desenvolvimento psicossocial dos adolescentes de acordo com os fatores de riscos, a necessidade de orientação sobre o conhecimento do *bullying* e suas consequências e a prevalência de gênero comprovado com a incidência maior em adolescentes do sexo masculino.

Observou-se que mesmo sendo uma temática atual, ainda não existe uma política no âmbito da escola onde realizamos este estudo e necessita de um direcionamento a informação, prevenção e combate ao *bullying* na adolescência e o os efeitos que pode causar na formação da personalidade dos adolescentes.

É importante salientar que a escola tem um papel fundamental na formação da personalidade de crianças e adolescentes, e uma vez que o *bullying* é detectado no ambiente escolar, é preciso haver intervenções dos educadores escolares e profissionais da área da saúde e humanas, evitando possíveis desenvolvimentos de problemas psicossociais.

O intuito do presente estudo é que com as ações que realizamos sejam criadas intervenções de prevenção ao *bullying* com a participação de profissionais da escola, pais e alunos, a inserção de programa obrigatório na matriz curricular de escolas públicas e privadas, e da participação de profissionais direcionado aos cuidados de prevenção e promoção da saúde, com ações de interdisciplinaridade, instrumentalidade, de capacitação de mobilização da priorização dos cuidados à saúde e transversalidade do compromisso com os jovens estudantes.

Mediante a este estudo sugerimos, que novas pesquisas sejam realizadas para um melhor aprofundamento desse tema para que professores, adolescentes e profissionais de outras áreas possam compreender melhor este tema e trazer melhores intervenções para combater esta prática no ambiente das escolas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de violência** Brasília: MS; 2010.

CARAVITA SCS, GINI G, POZZOLI T. Main and Moderated Effects of Moral Cognition and Status on Bullying and Defending. **Aggressive Behavior** 2012; 38(6):456-468.

COSTA MR, XAVIER CC, ANDRADE ACS, PROIETTI FA, CAIAFFA WT. Bullying among adolescents in a Brazilian urban center - "Health in Beagá" Study. *Rev Saude Publica* [Internet]. 2015 Aug [cited 2015 Jul 15]; 49(56):1-10. Available from: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89102015000100239&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89102015000100239&script=sci_arttext)

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005. 224 p.

FRANCISCO, M. V; LIBÓRIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2009.

ISOLAN, L. Bullying escolar na infância e adolescência. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v.16, n.1, p.17, 2014.

KUHN, Q. L.; LYRA, L. R.; TOSI, P. C. S. **Bullying em contextos escolares**. Unoesc & Ciência - ACHS, 2011.

LOPES NETO, A. A. *Bullying*: comportamento agressivo entre estudantes. **J. Pediatr.**, Porto Alegre, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

MALTA DC, PORTO DL, CRESPO CD, SILVA MMA, ANDRADE SSC, MELLO FCM, et al. Bullying in Brazilian school children: analysis of the National Adolescent School-based Health Survey (PeNSE 2012). **Rev Bras Epidemiol [internet]**. 2014 [cited 2015 May 10]; 17(supl1):92-105. Available from: [http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v17s1/pt\\_1415-790X-rbepid-17-s1-00092.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v17s1/pt_1415-790X-rbepid-17-s1-00092.pdf)

MARQUES, A.; DRAPER, D. **Dicionário inglês português/português inglês**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1996.

MENDES, C.S. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Rev. esc. enferm. USP** 2011; 45(3):581-588.

MAURIZ, A.B.S.M; CARVALHO, N.L. **As Consequências Psicossociais do Bullying no Rendimento Escolar**. Psicologado, [S.l.]. (2012). Disponível em <https://psicologado.com.br/atuaacao/psicologia-escolar/as-consequencias-psicossociais-do-bullying-no-rendimento-escolar> . Acesso em 12 Ago 2017.

OLIVEIRA, A.S; ANTONIO, O.S. Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno *Bullying*: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 8, n.1, p.30-41, 2006.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M; PASINI, A. I; LEVANDOWSKI, G..O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicol. teor. prat. [online]**. 2013.

PIGOZI, P.L.; MACHADO, A.L. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciências e Saúde Coletiva**, v.20, n.11, p.3510, 2015.

SANTOS, Z.A.; SOARES, A.B. Habilidades sociais e Bullying: um estudo entre agressores e vítimas. **Psicolargum**, v.34, n.84, p.53, jan/mar 2014.

SILVA MAI, SILVA JL, PEREIRA BO, OLIVEIRA WA, MEDEIROS M. The view of teachers on bullying and implications for nursing. **Rev. esc. enferm. USP** 2014; 48(4):723-730.

STARR, L. **Bullying intervention strategies that work**. 2005. Disponível em: <[http://www.educationworld.com/a\\_issues/issues/issues103.shtml](http://www.educationworld.com/a_issues/issues/issues103.shtml)>. Acesso em: 20 fevereiro 2018.

TSITSIKA AK, BARLOU E, ANDRIE E, DIMITROPOULOU C, TZAVELA EC, JANIKIAN M, et al. Bullying behaviors in children and adolescents: "an ongoing story". **Front Public Health**. [Internet]. 2014 Feb [cited 2015 Sep 13]; 2(7):1-4. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3918673/pdf/fpubh-02-00007.pdf>

ZEQUINÃO, M. A; PEREIRA, M. B. CARDOSOLL, F. L. Bullying escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 181-198, jan./mar. 2016

# CAPÍTULO 16

## INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIENCIAÇÃO “DISCENTE ~ DOCENTE ~ APRENDENTE”

*Data de aceite: 03/11/2020*

*Data de submissão: 19/08/2020*

### **Anderson Rodrigues Ramos**

PEQui, IQ, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ  
Rio de Janeiro - RJ  
<http://lattes.cnpq.br/0535261993983317>

### **Priscila Tamiasso-Martinhon**

PEQui, IQ, UFRJ  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/0907008554946779>.  
<https://orcid.org/0000-0001-6141-3755>.

### **Angela Sanches Rocha**

IQ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/9080624063866527>  
<https://orcid.org/0000-0002-3575-4844>

### **Célia Sousa**

IQ, UFRJ  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/4580798083317915>  
<https://orcid.org/0000-0001-8988-3724>

**RESUMO:** A inclusão escolar estimula muitas discussões, que apontam a necessidade de mudanças nas escolas brasileiras. Embasados nas ideias de Mantoan e Boaventura, o local de fala desse trabalho envolve ações pedagógicas desenvolvidas durante o ano letivo de 2019, em uma escola pública situada em Minas Gerais. Para tal foi criado um grupo de trabalho (GT) com

intuito de tornar esse ambiente mais inclusivo. Esse GT se dedicou não só ao questionamento e reflexão sobre temáticas inclusivas, mas também ao compartilhamento de experiências e proposições de intervenções personalizadas para alunos com deficiência. A vivência que será destacada é sobre o aprendizado que a aluna Leila (nome fictício) proporcionou a uma equipe de profissionais que a acompanhou em suas aulas de química, durante o segundo ano do Ensino Médio. As reflexões do que compreendemos ser uma experienciación “discente~docente~aprendente” foi mediada pelo diálogo entre vários sujeitos vinculados a Leila. Os encontros dialógicos ocorreram no ambiente escolar, e, a despeito de apresentarem uma estrutura próxima a de entrevistas semi-estruturadas, a condução adotada se aproximou mais de um bate-papo, em que prevaleceu uma atmosfera de escuta. Esses momentos foram gravados (apenas o áudio), e posteriormente transcritos em sua íntegra em um caderno de campo (ou diário de bordo). Entre as falas que eclodiram nessas reuniões cabe pontuar o papel do poder público e a importância de se valorizar a formação continuada sobre essa temática. A última, aliás, deve ser disponibilizada não só para gestores, docentes e funcionários do corpo escolar, mas também para os familiares e a sociedade no entorno da instituição de ensino. O desdobramento desse trabalho se materializou em uma força coletiva em busca de melhorias na acessibilidade da escola, respondendo a uma demanda e construindo uma escola verdadeiramente de todos, menos seletiva e menos presa à transmissão/reprodução de

conteúdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aluno com deficiência; formação de professores; acessibilidade.

## SCHOOL INCLUSION: REPORT OF AN EXPERIENCE “STUDENT~TEACHER~LEARNER”

**ABSTRACT:** School inclusion stimulates many discussions, which point to the need for changes in Brazilian schools. Based on the ideas of Mantoan and Boaventura, the place of speech of this work includes pedagogical actions developed during the school year 2019, in a public school located in Minas Gerais. To this end, a working group (WG) was set up to make this environment more inclusive. This WG was dedicated not only to questioning and reflection on inclusive themes, but also to the sharing of experiences and propositions of personalized interventions for students with disabilities. The experience that will be highlighted is about the learning that the student Leila (fictitious name) provided to a team of professionals who accompanied her in her chemistry classes, during the second year of high school. The reflections about we understand be an experience “student~teacher~learner” was mediated by the dialogue among several subjects related to Leila. The dialogical meetings occurred in the school environment, and despite presenting a structure close to that of semi-structured interviews, the adopted conduction approached more than a chat, in which an atmosphere of listening prevailed. These moments were recorded (audio only), and later transcribed in its integration into a field notebook (or logbook). Among the statements that broke out in these meetings, it is worth noting the role of public power and the importance of valuing continuing education on this theme. The latter, moreover, should be made available not only to managers, teachers and school staff, but also to family members and society around the educational institution. The consequence of this work was materialized in a collective force in search of improvements in the accessibility of the school, responding to a demand and building a truly school of all, less selective and less attached to the transmission/reproduction of content.

**KEYWORDS:** Student with disabilities; teacher training; accessibility.

### 1 | INTRODUÇÃO

Em outubro de 2017, o biofísico suíço Jacques Dubochet recebia, com mais outros dois cientistas, o Nobel de Química daquele ano, por sua pesquisa sobre uma técnica de alta resolução por meio da qual é possível observar biomoléculas, fato que até então era impossível (DUBOCHET; FRANK; HENDERSON, 2017). Em uma entrevista concedida horas após a premiação, o cientista declarou que sua formação escolar foi complicada devido a uma condição peculiar que o fazia obter resultados ruins em todas as disciplinas. Em trecho do currículo oficial na página da Universidade de Lausanne, o pesquisador se descreve como primeiro disléxico oficial do cantão de Vaud (Suíça). Segundo suas palavras, essa especificidade lhe possibilitou ser ruim em tudo... E entender aqueles que tinham dificuldades (EFE

BRASIL, 2017).

Ao comentar publicamente e inclusive colocar em seu currículo acadêmico o fato de ser dislexo, o vencedor do maior prêmio que a comunidade científica atribui para um dos seus, abre os nossos olhos para um personagem: a pessoa com especificidades funcionais também pode ser cientista. Dubochet também relatou que na sua infância teria sido impossível imaginar que chegaria a ser um pesquisador tão importante, porque a sua dislexia gerava dificuldades de aprendizagem. E por que é importante citar este caso?

Por que acreditamos que a escola é um local de acolhimento indistinto, que deve fornecer oportunidade para que todos cresçam e evoluam como seres humanos pertencentes a uma sociedade, independentemente de suas peculiaridades, quer elas causem dificuldade de integração e aprendizado ou não. Esta ideia está em acordo com o seguinte trecho:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre (ABRAMOWICZ, 1997 apud FERRAZ, 2019, p. 214).

A reflexão, acerca do ensino oferecido às pessoas com deficiência e/ou algum tipo de especificidade no contexto do sistema educacional formal, deve ser incentivada, pois ainda carece ampliar a discussão sobre essa temática dentro da sociedade e das instituições. Essa problematização deve se dar principalmente no concernente ao desenvolvimento de políticas ou dispositivos que assegurem não só o acesso à escola, mas também a permanência e a conclusão do ensino básico desses indivíduos, que são tão importantes para a sociedade, quanto aqueles que não têm deficiência. Para tal, é necessário que se conheça esse sujeito, suas necessidades e, a partir desse panorama, se possa construir uma estratégia de suporte individualizado. É uma longa caminhada que se inicia a partir desse tipo de discussão, reconhecendo as particularidades de cada situação.

Em termos legais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394/96, Art. 2 (BRASIL, 1996) - diz que a educação tem como propósito o preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo um dever da família e do Estado. Alinhado a isso temos a lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 53 em seus incisos I, II e III que expressa:

[...] a criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício de sua cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:  
I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
II- direito de ser respeitado pelos seus educadores; III- direito

de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (BRASIL, 1990).

Já no inciso I, identifica-se o ponto central da nossa discussão: igualdade nas condições de acesso e permanência no sistema de ensino. Entretanto, isso acaba sendo absorvido pelo discurso de que “somos todos iguais” que, por sua vez, é deturpado de modo a legitimar e perpetuar a homogeneização do sistema escolar e criar uma narrativa acerca da “inclusão” pela simples presença da pessoa com deficiência no espaço escolar. É interessante notar que mesmo com os atuais dispositivos legais, a questão da inclusão está muito aquém do que a realidade exige, precisando de mais debates e, tão importante quanto, de ações mais eficazes (MEDEIROS, 2017).

Por exemplo, não existia no país uma política educacional em âmbito nacional de identificação e acompanhamento de crianças com deficiência até 2014, quando foi instituído o Plano Nacional da Educação (Lei 13.005/2014), e ainda faltam métodos que sejam capazes de mapear e avaliar a evolução desses alunos de maneira eficaz (MEDEIROS, 2017).

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir os relatos de experiência docente de um mestrando em ensino de Química no âmbito da inclusão escolar de alunos com deficiência, como forma de suscitar reflexões sobre o tema.

## 2 | METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em um relato de uma experiência discente~docente~aprendente relativo a ações inclusivas realizadas no espaço escolar. O impacto das atividades pedagógicas foi mapeado por intermédio de entrevistas com a professora de apoio e a mãe de uma aluna com deficiência da Escola Estadual Mendes Pimentel de Minas Gerais. Este relato é feito pelo primeiro autor do presente trabalho, enquanto discente do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Química, do Instituto de Química (IQ), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente do estado de Minas Gerais e membro do Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA) e do Grupo Interinstitucional e Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências (GIMEnPEC), configurando uma fala docente~discente~aprendente. O tempo de convivência, apesar de curto, forneceu algumas reflexões que dão margem a discussões mais profundas acerca do tema educação inclusiva.

Um relato de experiência consiste na descrição de experiências vivenciadas, cujo foco é colaborar de algum modo para uma área de atuação específica. Este também deve possuir informações e considerações que a vivência trouxe ao

indivíduo. Além disso, o relato deve ser contextualizado, objetivo e com apoio teórico (CASTRO; NOVO, 2018).

### 3 | PONTO DE PARTIDA

A inspiração para realização deste trabalho se baseou no local de fala do primeiro autor, cuja trajetória acadêmica e profissional se faz importante para a presente discussão.

Formei-me no ensino médio em 2010, iniciei o ensino superior em 2011, fiz graduação sanduíche no exterior pela Universidade de Coimbra (Portugal), concluí a formação no curso de Licenciatura em Química da UFRJ em 2017, e por fim fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química da UFRJ (PEQui/UFRJ) em 2018.

Digo isso para reportar que durante todo esse tempo de formação, houve apenas três momentos em que tive contato com pessoas com deficiência: no Colégio Pedro II através do Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), durante uma passagem pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no presente momento ao chegar à pós-graduação.

Eu sequer havia cursado alguma disciplina no curso de licenciatura relacionada à educação especial e por essa contingência essas questões passaram despercebidas. Nunca me questioneei sobre como a escola pública atuava para fornecer às pessoas com deficiência as condições necessárias para que elas se mantivessem na instituição e alcançassem sucesso ao longo de sua aprendizagem.

Comecei a trabalhar no estado de Minas Gerais em fevereiro de 2019 na Escola Estadual Mendes Pimentel, localizada no bairro Fernão Dias na cidade de Belo Horizonte (MG). Na escola, sou responsável pelas turmas de Química do 1º e 2º ano do Ensino Médio, que contam com alunos entre 14 e 17 anos de idade. Dentre eles, quero destacar uma aluna em especial, doravante nomeada Leila (nome fictício). Leila tem 16 anos e no período dessa vivência estava matriculada no 2º ano do ensino médio dessa escola.

Nos primeiros dias, minhas aulas correram tão regulares quanto poderiam ser em uma escola da rede pública estadual. A dinâmica era sempre a mesma: chegar à sala, explanar sobre o conteúdo, fazer a chamada e seguir para a próxima aula. Na primeira aula para as turmas do segundo ano, segui o mesmo protocolo: entrei em sala, fiz a chamada, e ao chamar o nome da Leila e ao não ouvir resposta, assinalei falta no meu diário. Na segunda aula, o procedimento foi repetido. Foi então que a professora Vanessa (nome fictício) veio até mim e comentou que quando eu fizesse a chamada e falasse o nome “Leila” (aspas do autor) que desse uma olhada para a turma.

Nesse dia, eu descobri a Leila em minha sala e, a partir desse momento, eu percebi que as coisas teriam que ser diferentes, por conta da sua presença na sala de aula. Leila me motivou a pesquisar sobre metodologias de ensino inclusivo. De imediato, ficou claro que a estratégia deveria envolver as pessoas mais próximas da discente. Para obter mais informações sobre a aluna, solicitei e gravei duas conversas com a professora Vanessa (que a acompanha nas aulas) e Valéria (nome fictício para a mãe de “Leila”). Cabe pontuar que são todos nomes que estão sendo empregados são fictícios.

#### **4 | CONVERSA Nº 01: DIALOGANDO COM A PROFESSORA DE APOIO**

O primeiro relato que quero apresentar é o de “Vanessa”, professora de apoio que acompanha “Leila” durante as aulas (aspas dos autores). O primeiro trecho da conversa que gostaria de destacar fala sobre a vivência de Vanessa como professora de apoio:

Para o meu crescimento pessoal e profissional é gratificante porque você vai acompanhando o crescimento das suas habilidades e também é muito frustrante porque vivemos em um ambiente preconceituoso em que as pessoas, em que os colegas e os próprios professores desconhecem, não sabem como trabalhar com esse aluno especial. Eu tive dificuldade ano passado pois eu era regente da sua turma. Hoje como professora de apoio eu vejo a necessidade dessa inclusão ser realmente ampla como, por exemplo, com os colegas de sala. Não é todo colega que a enxerga. Eu sofro isso com ela (RELATO 1, 2019).

Mantoan (2006) denuncia que o discurso de que somos todos iguais nos nega nossas diferenças, já que é distorcido, a fim de legitimar uma ideia excludente e normativa, que por sua vez gera desigualdade social. A escola precisa se preocupar com essas questões, também para que a inclusão não se torne uma questão de fazer apenas pelo ato de fazer.

Dando continuidade a entrevista, a professora foi questionada sobre a relação que a escola possuía com o tema acessibilidade:

Vejo com muitas falhas. A escola em si tinha que oferecer mais a esses alunos, mais materiais, equipamentos... Acho que a escola deveria oferecer isso de forma mais ampla, mais cotidiana. Apesar de que não é só a escola a única culpada, mas o governo também. Deveríamos ter mais verba para trabalharmos melhor com o aluno. Tudo bem que ela tem uma sala de apoio em outra escola, mas a gente aqui deveria ter mais ferramentas para trabalhar com ela (Leila). E também ter projetos que sejam voltados para interação, de conscientizar mais a escola como um todo, na própria sala de aula. E nesse ponto falhamos muito, como professores e como escola (RELATO 2, 2019).

O principal desafio da inclusão escolar é estrutural, contudo, devemos

reconhecer os avanços no campo da legislação para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e reconhecer o esforço por parte dos educadores. Entretanto, observamos contradições e empecilhos na implementação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos, já que apenas introduzir o aluno com deficiência em uma sala regular não garante aprendizagem ou socialização (MATOS; MENDES, 2015).

Além de incluir o aluno no sentido de inseri-lo no espaço, também é necessário que busquemos integrá-lo aos elementos escolares (espaço físico, metodologia, projeto pedagógico, etc.). Como pontuado pela fala da professora, falta uma contrapartida do Poder Público, uma vez que é ele que detém o controle dos recursos (material e financeiro) e das políticas públicas. Lembrando que é dever do Estado a responsabilidade pela oferta de um ensino de qualidade para todos, assim como determina a Constituição. Logo, a responsabilidade deve ser dividida: o Estado investe na qualificação dos profissionais, dando suporte e fiscalizando, cabendo aos docentes a escolha metodológica que mais se adeque a sua realidade. De nossa parte o primeiro passo foi dado.

### **Conversa nº 02: Dialogando com a família**

O próximo relato que gostaria de apresentar é o da mãe de “Leila”, “Valéria” (aspas dos autores). Durante nossa conversa pude perceber uma mulher forte e bastante presente na vida escolar da filha. Começamos o diálogo resgatando algumas narrativas maternas sobre a trajetória de Leila, desde seu nascimento até chegar a E.E. Mendes Pimentel (MG):

Leila nasceu de cesárea e correu tudo tranquilo. Só depois do nascimento que eles suspeitaram de uma síndrome a esclarecer. Até hoje não tem um diagnóstico fechado e aí fomos “amparando ela” (aspas dos autores) de acordo com a recomendação médica: fonoaudiólogo, T.O. (terapia ocupacional), inclusão na escola, fisioterapia, estímulos. A gravidez foi toda tranquila, mas ela nasceu com atrasos neurológicos. Na verdade, no início, eu pensei em colocá-la em uma escola especial, mas segui a orientação do neurologista de experimentar uma escola normal, para ver se ela progredia e pra ver a socialização dela (RELATO 3, 2019).

Veiga-Neto (2001) pontua a resistência e as dificuldades de se legitimar a inclusão em classes regulares de ensino, tornando claro o que se deseja expressar:

[...] parece ser mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes - por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. - foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente

e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (VEIGA-NETO, 2001, p. 25).

O decreto nº 7611 de 2011 destaca a função complementar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e não substituto ao ensino regular. A primeira barreira para o aluno com deficiência é, além de encontrar um espaço que forneça condições mínimas para o ensino-aprendizagem, encontrar um local que não faça uma divisão explícita de seus estudantes. Apesar disto, não houve impedimento para a mãe de “Leila” trazê-la até a E. E. Mendes Pimentel, mesmo reconhecendo suas limitações:

A escola a acolheu muito bem, mas eu senti que não estavam totalmente preparados para ela. Seria uma novidade para a escola, por se tratar de uma adolescente especial, mas eu vejo que eles correm atrás. Lógico que às vezes não tem como assessorar em tudo, financeiramente, material mais apropriado... A Leila precisa muito de coisas concretas porque assim ela retém melhor, mas eu vejo que a escola me procurou para saber o que eu posso trazer, vão atrás de coisas para ela (RELATO 4, 2019).

As lacunas que o sistema educacional apresenta não podem ser impedimento para a inclusão. Contudo, alguns pontos desse trecho trazem questões importantes para a E. E. Mendes Pimentel: Quais são os aparatos de apoio disponíveis? A formação dos profissionais permite atender um aluno com alguma deficiência ou especificidade funcional? Quais alternativas podem ser oferecidas considerando a realidade da escola?

Os espaços vazios encontrados diante da inclusão não têm sua origem apenas nas especificidades dos alunos ou na falta de formação de professores ou gestores. Existe também uma relutância na concretização da política de inclusão porque, de acordo com Vargas e Rodrigues (2018), a escola não foi constituída para os “indomáveis” e “inadestráveis”. A escola foi pensada para docilizar os corpos e adestrar as mentes.

A conversa com a mãe da discente foi finalizada com a mesma pergunta feita para a professora “Vanessa”, se ela consideraria útil que a escola possuísse um grupo dedicado a questões de acessibilidade:

Com certeza. Seria de grande ganho não só para os pais e professores como também para ela como aluna. Ela se sente olhada, tendo atenção, demonstra pertencimento... A troca de experiências também seria de grande ganho entre pais, professores, alunos porque vamos aprendendo assim. É muito interessante ter isso pra escola sim. Eu como mãe me sentiria muito mais acolhida com esse projeto (RELATO 5, 2019).

Esse trecho da conversa com Valéria pode ser relacionado com a fala de

Santos (2007), que nos convida a buscar pistas e sinais para a possibilidade de deslocamentos e ações, que ele denomina “ainda-não”. Eles servirão de ponto de partida para uma ação coletiva que nos aponte para as possibilidades de encaminhamento dos problemas que aquele grupo enfrenta. É isso que precisamos fazer na escola: reconhecer diferenças, limitações, mudar concepções e construir em conjunto uma instituição melhor.

Mantoan (2006) aponta que é muito cômodo jogar a culpa na ausência de acessibilidade e inclusão, bem como na falta de formação e despreparo dos professores. A escola de qualidade precisa de uma reorganização para melhorar o atendimento ao aluno e essa reorganização está atrelada a uma mudança na estrutura da escola, ou seja, é preciso que se altere em sua proposta o que a instituição deseja para si e para seus alunos.

É preciso sair do comodismo e de fato agir. É possível citar uma iniciativa semelhante como a de Jesus e Effgen (2012), que produziu resultados animadores e, tomando como partida esses relatos, podemos fazer o exercício do “ainda-não” de Santos (2007) e buscar possibilidades criativas para um ambiente escolar que reconhece suas próprias limitações.

A escola pública precisa se antecipar a determinadas situações para romper com a lógica capitalista de oferta e procura de ações, que por direito devem estar presentes na concepção de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Santos (2007) propõe redes de encontros - saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias - como forma de empoderamento docente dentro do tema da diversidade, de modo a valorizar as especificidades de cada indivíduo. Nesse contexto, a proposta de criação do grupo foi levada para apreciação do colegiado da escola, que é composto por representantes dos membros da comunidade escolar e a princípio foi bem recebida.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações discursivas que emergem da sala de aula podem e devem servir de ponto de partida para discussões que promovam mudanças pedagógicas. As reflexões dos docentes sobre como sua prática docente pode alcançar mais alunos, sobretudo aqueles com deficiência, é essencial quando se deseja uma educação que seja capaz de alcançar alunos academicamente excluídos. É necessário que se abandone a posição de conforto e conformismo para que a educação seja de fato mais democrática e inclusiva.

Conhecer novos personagens dessa história de conhecimento como a Leila e até mesmo ao ler o relato de Dubochet mostra que podemos ir além de arquétipos pré-definidos acerca de sujeitos com algum tipo de especificidade de aprendizagem. É possível pavimentar caminhos para que os alunos sejam capazes de desenvolver

habilidades que lhes permitam ir além do que o sistema espera.

Pelo que foi apresentado até então neste trabalho, o plano de ação para a escola envolve a criação de um grupo de acessibilidade para que professores, alunos e pais possam dialogar sobre essas questões de modo que a escola se torne cada vez mais humana e inclusiva. Esse grupo pretende ser um espaço de reflexão para que a comunidade escolar cresça coletivamente e que seja um legado para as próximas gerações de profissionais, que possam escolher o local como seu ambiente de transformação. Afinal, a escola também é um local de formação e transformação docente, pois permite que práticas pedagógicas sejam desconstruídas e reconstruídas várias e várias vezes, sendo um lócus imprescindível de reflexão.

Os docentes da E. E. Mendes Pimentel ao reconhecerem que é necessário um PPP que aborde a inclusão no ambiente escolar de forma mais ampla, acena para a construção de um caminho inclusivo. Após a decisão do colegiado de incorporar a ideia e apresentar novas perspectivas para o assunto em seu PPP. Espera-se que a partir deste relato e das reflexões realizadas ao longo do trabalho, outras pesquisas sobre a presença e inclusão em espaços acadêmicos e escolares sejam desenvolvidas, e que as discussões da educação inclusiva se realizem de modo contínuo e amplo.

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – ao PEQui e ao Colégio Estadual Mendes Pimentel-MG.

## REFERÊNCIAS

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S; Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. EDUFBA, Salvador, 2012, p. 17-24.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA Lei nº 8069/90 (1990).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&msg=1&id=12907:legislacoes&catid=70legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&msg=1&id=12907:legislacoes&catid=70legislacoes).

CASTRO, D.; NOVO, B. **Relato de experiência discente sobre uma inclusão docente**, 2018.

DUBOCHET, J.; FRANK, J.; HENDERSON, R. The Nobel Prize in Chemistry 2017. **Press Release**, 2017. <Disponível em: <https://assets.nobelprize.org/uploads/2018/06/press-100.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

EFE BRASIL, **Ganhador do Nobel de Química relata difícil escolaridade por dislexia**, 2017. Disponível em: <<https://www.efe.com/efe/brasil/variados/ganhador-do-nobel-de-quimica-relata-dificil-escolaridade-por-dislexia/50000250-3399173>>. Acesso em: 5 out. 2018.

FERRAZ, D. M. Visibilidade LGBTQIA+ e Educação Linguística: por entre os discursos de ódio, aceitação e respeito. **Revista X**, v. 14, n. 4, p. 200-221, 2019.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Teacher Demands Resulting from School Inclusion. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Mar. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382015000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 26 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>.

MEDEIROS, E. C. M. R. **Discentes com dislexia na Universidade**: um estudo de caso. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230084, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100270&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100270&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 mar. 2019. Epub Dec 03, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230084>.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

## O DESAFIO DA ESCOLA FRENTE ÀS DROGAS: CONTRIBUIÇÃO DO PADRE PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU

Data de aceite: 03/11/2020

**Jefferson Fellipe Jahnke**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná –  
PUCPR

**Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
-PUCPR

**RESUMO:** O Padre Paul-Eugène Charbonneau chegou ao Brasil em 1959 e até sua morte em 1987 foi um educador incansável, deixando várias obras dedicadas à família, sexualidade, educação, religião e drogas, assunto deste artigo. O objetivo geral desta pesquisa é o de analisar a contribuição de Charbonneau em relação ao combate ao uso das drogas no ambiente escolar tendo como base suas obras que falam sobre o assunto no período que este religioso esteve no Brasil, de 1959 a 1987. Para alcançar esse objetivo, nesta pesquisa foi feita uma descrição do mundo das drogas, momento em que, são analisadas algumas substâncias e o que elas proporcionam ao usuário, de acordo com a visão do Padre Charbonneau e outros autores que guardam convergência com ele. A partir destes conhecimentos, o passo seguinte foi analisar o papel da escola diante das drogas e que se reveste de grande importância para o combate deste vício. Por fim, o Padre Charbonneau elabora uma pedagogia de prevenção direcionada aos jovens que procuram os caminhos das drogas e acabam tendo muitas dificuldades para sair do vício.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da Educação Católica. Escola. Charbonneau. Drogas.

**ABSTRACT:** Father Paul-Eugène Charbonneau arrived in Brazil in 1959 and until his death in 1987 he was a tireless educator, leaving several works dedicated to the family, sexuality, education, religion and drugs, the subject of this article. The general objective of this research is to analyze the contribution of Charbonneau in the fight against the use of drugs in the school environment, based on his works that talk about the subject during the period that this religious was in Brazil, from 1959 to 1987. To reach this objective, in this research, a description of the world of drugs was made, at which time some substances are analyzed and what they provide to the user, according to the view of Father Charbonneau and other authors who are converging with him. Based on this knowledge, the next step was to analyze the role of the school in the face of drugs and which is of great importance to combat this addiction. Finally, Father Charbonneau elaborates a prevention pedagogy aimed at young people who seek the ways of drugs and end up having many difficulties to get out of addiction.

**KEYWORDS:** History of Catholic Education. School. Charbonneau. Drugs.

### 1 | INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é *O papel da escola frente às drogas – Contribuição do Padre Paul-Eugène Charbonneau* e surgiu por interesse em conhecer como esse religioso tratou de um

assunto tão complexo como as drogas e suas influências na escola, na família e em toda a sociedade, no período que viveu no Brasil de 1959 até o seu falecimento em 1987.

A problemática das drogas no Brasil desde muito tempo tem preocupado autoridades que, empenhadas em combater o vício, tentam cercear aqueles que exercem o contrabando das drogas.

Por outro lado, os jovens estão expostos às drogas, muitas vezes por ignorância de seus efeitos. A mensagem de alerta do Padre Charbonneau está presente desde a época em que ele começou a se preocupar com o problema das drogas entre os jovens, ou seja, desde o período que ele chegou ao País em 1959. Levando em conta esses aspectos, o objetivo desta pesquisa é o de analisar a contribuição do Padre Charbonneau em relação ao combate do uso das drogas no ambiente escolar tendo como base suas obras que falam sobre o assunto no período que esse religioso esteve no Brasil, de 1959 a 1987. Para atingir esse objetivo, num primeiro momento foram discutidos os assuntos referentes ao mundo das drogas, elencando alguns tipos de drogas e seus efeitos nos jovens, tais como: a dependência física, psíquica e como as drogas agem no sistema nervoso central.

A partir dessas considerações, permite-se analisar como o Padre Charbonneau estabeleceu ações direcionadas ao combate às drogas no espaço escolar, ou seja, como ele organizou uma verdadeira pedagogia de prevenção contra as drogas no ambiente escolar, dialogando com todos os atores que fazem parte de seu contexto de inserção e estabelecendo metas em direção ao esclarecimento dos jovens sobre o uso das drogas.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a bibliográfica, por meio das obras do Padre Charbonneau que falam sobre as drogas e outros autores que guardam convergência com ele. A escolha do método bibliográfico se justifica por ser este “mais amplo do que a pesquisa documental e tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”, segundo Oliveira (2002, p. 119).

A pesquisa seguiu os passos elencados por Marconi e Lakatos (2010) que vão a seguir sintetizados. O primeiro passo foi o da escolha do tema, que é o assunto que se deseja provar ou desenvolver. O segundo passo foi o fichamento do material coletado em livros e obras afins. O terceiro passo compreendeu à identificação, que foi a fase de reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo. Depois disso, passou-se ao levantamento bibliográfico nos arquivos das bibliotecas. Em seguida, procedeu-se a reunião sistemática do material contido em livros, revistas e outras publicações para posterior fichamento. Outro passo foi a análise e interpretação do material bibliográfico sendo considerado um juízo de valor sobre o material científico. O último passo contemplou a redação do artigo.

## 2 I O MUNDO DAS DROGAS

### 2.1 Os jovens diante das drogas

O uso de drogas entre os jovens tem sido um dos problemas mais angustiantes do presente século, tendo seus reflexos negativos especialmente na família, como bem descreve Charbonneau (1988, p. 13): “as drogas abalam os lares que parecem mais protegidos, que às vezes deixa atônitos os pais que acreditavam estar a salvo deste problema”. Desse modo, os lares também não estão seguros diante dos efeitos das drogas. Corroborando com essa opinião, Vizzolto (1992) explica que as drogas causam discórdias, violência e atiram uns contra os outros.

O consumo de drogas entre os jovens é de grande complexidade, pois conduz à “agressividade, insegurança, insatisfação e incompreensão” (PRATA e SANTOS, 2006, p. 49). Sobre esse assunto, Charbonneau (1988, p. 13) é claro: “as drogas lançam os adolescentes na mais sórdida das guerras, que lhes impõe uma batalha que parece perdida antes de começar”. Essa mensagem é um alerta sobre as drogas, que parece não ter chegado claramente para muitos jovens. Outros efeitos das drogas são descritos por Dalgalarro (2008, p. 25):

Ansiedade, inquietação, náuseas, tremor, sudorese, podendo, nos casos muito graves, ocorrer convulsões, coma e morte. Em geral, o uso de drogas leva o indivíduo a: distanciar-se da família, ficar irritadiço, diminuir a autoestima e perder vínculos sociais que não estejam ligados às drogas. No caso da dependência, os sintomas são mais graves, podendo haver autonegligência, ataques de pânico, evasão escolar, defasagem de valores morais e éticos, psicoses e desnutrição.

Considerando esses efeitos, “é aqui que a droga toma sentido. Atingindo sua adolescência, jovem que está no caminho do vir a ser e para quem a vida é um desafio às vezes bem doloroso” (CHARBONNEAU, 1982, p. 156).

Contudo, nessa amplitude de sensações é que parece residir a atração e a magia quase inevitável das drogas, e nos jovens isso ocorre de modo sutil, podendo levá-los à dependência. É nesse contexto que prevalece a ligação “ruim da droga, aliando-a à mente selvagem perversa, violenta, corrupta, hipócrita, demagógica e sem escrúpulos (SIELSKI, 1999, p. 31). Considerando essas situações, Charbonneau (1982) sugere que “o papel dos pais deve ser o de ajudar seu filho para que o mesmo não seja embalado pela onda de tóxicos que ameaça transformar nosso mundo num imenso asilo de toxicômanos”. Esse recado aos pais mostra que eles devem manter um diálogo atencioso com seus filhos, pois tanto a saúde como a vida dos filhos podem estar em perigo.

Todavia, dar conta dessas demandas vai exigir muito, e isso inclui mais recursos para todos. Imaginar uma solução para as drogas não é tarefa fácil. É

encarar esse problema com mais realismo e menos desespero, pois “a personalidade dos jovens drogados não pode atingir sua maturidade se for mortalmente ferida” (CHARBONNEAU, 1982, p. 157).

Diante disso, a prevenção do uso de drogas deve estar “direcionada em promover, nos jovens, uma formação que possibilite maior conhecimento de sua vida e dos problemas do mundo, priorizando uma redução da vulnerabilidade em relação ao uso nocivo de drogas” (SODELLI, 2010, p. 35). Essas opiniões são convergentes com o pensamento de Charbonneau (1982, p. 158) ao mostrar que “o jovem, ao ser entregue aos domínios das drogas, acaba se decompondo, que é um processo triste e se torna lúgubre, conduzindo à mais triste decrepitude”. Em consequência o jovem não se importa com mais nada e acaba se tornando um pária da sociedade. Charbonneau (1988) alerta que a droga ataca não só os jovens, mas toda a sociedade, que sofre por ter perdido todos os valores que poderiam orientar um projeto de vida, mas se tornou insensata.

Nesta linha de pensamento, é importante conhecer as principais categorias de drogas e seus efeitos.

## **2.2 Categorias de drogas**

Das várias classificações existentes, pode ser destacada uma divisão das drogas em três grupos: as depressoras, as estimulantes e as perturbadoras da atividade do sistema nervoso (CHARBONNEAU, 1988).

As depressoras têm a função de diminuir a atividade do sistema nervoso como o álcool, além de inibir o sistema nervoso, modifica os reflexos do indivíduo, conferindo-lhe vivacidade desordenada, fazendo com que o indivíduo perca o controle de si mesmo. Podem ser citados: o álcool, que produz a inibição dos centros de controle que exercem função inibitória. O álcool cria uma dependência psíquica. É uma droga que pode ser controlável do que a gerada por outra droga que atinge os centros nervosos. Nesta mesma categoria estão os soníferos que acalmam e fazem dormir, como os barbitúricos que provocam efeitos destruidores, incluindo: perturbações profundas no plano emocional e social, negligência na aparência, incapacidade para o trabalho e comportamento infantil. Os tranquilizantes têm a função de reduzir ou suprimir as reações emocionais. Também causam dependência. Nesta classe, podem ser citados os narcóticos, drogas perigosas e que causam grande dependência. O ópio é outra droga que causa uma dependência cada vez mais intensa. A morfina é outro exemplo, e uma das mais poderosas drogas analgésicas. Tem efeitos mais potentes que o ópio (CHARBONNEAU, 1988).

As drogas estimulantes provocam sensação de euforia e bem-estar, reduzindo o apetite e o sono. Essas drogas estimulam a atividade do cérebro, fazendo com que o estado de vigília aumente. Entre elas estão as anfetaminas que tiram o

sono e o apetite e a cafeína e a nicotina. A reação dessa droga vai desde o pânico agudo até as psicoses agudas, subagudas e crônicas. A cocaína é outro exemplo, um estimulante do sistema nervoso central e simpático, produzindo efeitos muito fortes como alucinações e estado psicótico (CHARBONNEAU, 1988). Essas drogas aceleram o funcionamento do cérebro, e por isso, dá a pessoas a impressão de serem mais fortes, mais corajosas e a sensação de render no trabalho (VIZZOLTO, 1992).

As drogas perturbadoras da atividade do sistema nervoso desorganizam o funcionamento dos mecanismos cerebrais. Entre elas estão os alucinógenos, que compreendem o LSD, a mescalina, a psilocibina e o STP, provocam disfunções no sistema nervoso central e dão lugar a alucinações ou perturbações da função psíquica. O LSD é um composto sintético e seus efeitos variam de um indivíduo para outro. Pode causar dor de cabeça, frio intenso, angústia, medo, alucinações e ilusões. A mescalina, outra droga sintética é usada sob a forma de cápsulas e comprimidos ou cigarro. Causa inúmeras perturbações afetivas, perturbações da visão, modificação do humor e da atividade emocional. A psilocibina causa efeitos somáticos, sensação de vertigem e alterações sensitivas do tipo de cafaléia, câimbras e formigamento das extremidades, efeitos psíquicos, mal-estar, fadiga e sonolência. A maconha, uma droga derivada da *Cannabis*, também conhecida como droga da adolescência, causa um relaxamento e bem-estar, euforia, aceleração cardíaca, boca seca, garganta seca, fome incontrolada, olhos vermelhos e intoxicação aguda. O uso regular da maconha gera perda de interesse nos estudos, queda da motivação, obstrução da memória, impedimento da função pulmonar, entre outros. O haxixe é outra droga derivada da *Cannabis* e causa profunda ansiedade e também outros fenômenos negativos e psicossensoriais como zumbido nos ouvidos, estado de euforia, excitação intelectual, modificações da sensibilidade, superexcitação dos sentimentos, ilusões e alucinações. Dentre as drogas, destacam-se os solventes, como: as colas, petróleo e derivados, dissolventes, diluentes e tintas, éter, clorofórmio, entre outros. Os efeitos produzidos pela inalação dos solventes são: ação estimulante, estados de euforia e de agradável vertigem (CHARBONNEAU, 1988). Essas drogas tiveram seu uso propagado na década de 1960 pelos *hippies*, como forma de contestação. Fazem alterações no funcionamento cerebral que resultam de vários fenômenos psíquicos anormais, como: alucinações, falta de motivação, perda de memória (VIZZOLTO, 1992).

Essas considerações levam a um questionamento: “Como a escola e os educadores podem tomar parte nesta luta em direção ao combate às drogas? Para responder esse questionamento, é necessário analisar, primeiramente, o papel da escola no combate às drogas.

### **3 I A ESCOLA DIANTE DAS DROGAS**

O combate ao uso de drogas deve atingir toda a sociedade e neste contexto, a escola encontra-se diante de um grande desafio, que “é o de educar para prevenção e o enfrentamento do consumo de drogas” (FONSECA, 2006, p. 98). A escola tem essa obrigação, pois “é a instituição que promove a educação e que possui maiores condições de executar um programa de prevenção, pois ali se concentra a clientela de maior risco: crianças e adolescentes”.

Outrossim, não é fácil conceber um projeto direcionado ao combate às drogas no ambiente escolar. Nessa tentativa, Albertrani (2013) sugere algumas medidas que ajudam a prevenir o uso de drogas no ambiente escolar. Em primeiro lugar, é preciso criar na escola um clima acolhedor e afetivo, no qual os alunos possam se sentirem reconhecidos como pessoas. Os alunos devem ter participação, envolvimento nas tarefas e decisões da escola. As regras de comportamento devem ser claras, bem definidas e preferencialmente com a participação de todos. Os alunos devem ser incentivados nas suas possibilidades de crescimento e superação das dificuldades. Também deve haver uma educação de qualidade, permitindo uma adequada formação pessoal dos alunos.

Esses objetivos servem para fortalecer o comportamento dos alunos. Outros teóricos como Vizzolto (1992), defendem a tese de que é preciso criar uma consciência antidroga, viabilizada através de um programa concreto compreendendo uma informação científica a respeito das drogas no currículo escolar. O professor ao preparar o educando, deve desenvolver um intercâmbio de informações; promover uma educação em favor da vida e desenvolver o senso crítico para que o aluno possa enfrentar a dominação, a opressão, os falsos valores, os preconceitos, a desintegração familiar, o sexo com responsabilidade.

Certamente, o desenvolvimento dessas habilidades vai possibilitar aos alunos fazer escolhas responsáveis em qualquer âmbito da vida.

Contudo, a escola nem sempre está preparada para isso e os educadores precisam esclarecer os jovens sobre as drogas, abrangendo as informações específicas sobre o uso desses produtos, seus efeitos e riscos. Isso remete ao objetivo desse artigo que consiste em analisar as contribuições do Padre Charbonneau frente às drogas.

## **4 I AS CONTRIBUIÇÕES DO PADRE CHARBONNEAU FRENTE ÀS DROGAS**

### **4.1 Breve Biografia do Padre Charbonneau**

O Padre Paul-Eugène Charbonneau nasceu em Montreal – Canadá em 15

de dezembro de 1925 e faleceu em 1987 no Brasil. Desde cedo percebeu que tinha vocação religiosa e apaixonado pelos ideais altruístas de São Tomás de Aquino (1225-1274).

Formou-se bacharel pela Universidade de Montreal em 1947 e em Teologia dez anos depois. Ordenou-se padre em 1950 na Congregação da Santa Cruz, começando a preparar jovens para o casamento.

Sua experiência canadense se fez sentir quando chegou ao Brasil em 1959, quando colaborou muito para a construção do Colégio Santa Cruz, em São Paulo. Até sua morte em 1987 foi vice-diretor desse Colégio. Escreveu 45 livros e muitos artigos voltados à família, drogas, sexualidade, educação, religião, moral e teologia (MARTINS, 1997).

Tinha discernimento notável diante das mais variadas situações que se apresentavam no dia a dia. Lutava pelos valores humanos, considerando a justiça, a palavra de ordem nas relações do homem com seu semelhante.

Este religioso conseguia dialogar com seu tempo, enfrentar os conflitos emergentes e compreender as transformações da sociedade brasileira nas décadas de 60 e 70.

Olhando essas transformações, Charbonneau (1988) volta-se para as dimensões política e social e outros temas como: adolescência e sexualidade, drogas, matrimônio, diálogo entre pais e filhos e religiosidade. Desse modo, escreveu várias obras direcionadas a esses temas e que ainda nos dias de hoje têm causado muita admiração.

Suas obras tiveram muita influência nos meios educativos nas décadas de 60 e 70 e ainda são utilizadas pelos teóricos e pesquisadores da educação que se interessam pelos variados assuntos que contém. Charbonneau (1973), dava especial interesse à tarefa de educar, que para ele, não é fazer da criança um sábio, mas fazer dela um ser realmente livre, capaz de aderir às opções que a inteligência lhe propõe. Note-se que o Colégio Santa Cruz ainda cultiva os princípios e ideais propostos por esse religioso no campo educacional. É nesse constructo que é possível entender a abordagem de Charbonneau (1988) frente às drogas, assunto a ser abordado a seguir.

## **4.2 O Padre Charbonneau e o combate às drogas**

Em sua obra *Drogas, prevenção, escola*, Charbonneau (1988) faz reflexões a respeito do adolescente diante da realidade da droga, apontando caminhos em direção à construção de uma personalidade livre dos adolescentes. Defende a seguinte tese no contexto da educação frente às drogas:

Os educadores precisam, pois, inventar uma nova linguagem, acessível aos jovens, para esclarecê-los sobre esse assunto e

fornecer-lhes os elementos necessários a uma decisão que somente eles podem tomar; sem que nenhum adulto possa substituí-los (CHARBONNEAU, 1988, p. 10).

Nestas palavras é possível perceber que o Padre Charbonneau, apresenta elementos de reflexão e orientação oferecidos aos jovens tendo em vista a opção que deverão fazer entre o uso ou não das drogas, pois o “homem, mesmo adolescente, é senhor do seu destino. E se torna o que escolheu ser” (CHARBONNEAU, 1988, p. 85). Outro momento de reflexão sobre as drogas é o seguinte:

A morte pela droga é lenta e imperceptível. Ela se infiltra primeiro na regressão cerebral mais deletéria. A desagregação do cadáver é brutal e mal cheirosa: a que o drogado sofre é graduada e perfumada. Mas talvez ela seja mais dolorosa porque é vivida com consciência, e não acaba mais de se operar. Trata-se de uma morte lenta que consome o que faz que o homem seja um homem: os elementos biológicos que asseguram e condicionam o seu poder racional (CHARBONNEAU, 1982, p. 158).

Os elementos de reflexão permitem situar-se diante dos jovens que enfrentam as drogas, tais como: as atitudes dos adultos, profissionais da saúde e moralistas a respeito de seu “enfrentamento do problema”. Neste contexto, há muitos adultos que preferem deixar “os jovens à sua própria sorte” (CHARBONNEAU, 1988, p. 14). Essa atitude precisa ser evitada, pois é preciso encarar essa situação com mais realismo e menos desespero. Tudo isso leva a um questionamento: “estamos ajudando a formar cidadãos ou charlatões, pessoas solidárias e comunitárias ou os párias da sociedade?” (SIELSKI, 1999, p. 15).

Outras impotências são relatadas por Charbonneau (1988). A primeira impotência se refere aos profissionais da saúde que se veem confusos diante dos desafios que o tratamento dos drogados lhe impõe, pois as “drogas se apresentam como uma corrente que se fecha sobre aquele que fica prisioneiro” (CHARBONNEAU, 1988, p. 17).

E não é só um desafio para os profissionais da saúde, mas também para os moralistas que preferem abandonar os “adultos à sua fúria, aos seus medos, à sua tristeza, sem procurar falar-lhes da droga” (CHARBONNEAU, 1988, p. 18). Esse abandono revela uma certa acomodação dos adultos, que muitas vezes, por suas próprias razões, dão pouca importância a um assunto que merece muita reflexão como as drogas e tomada de atitudes como é o combate ao uso dessas substâncias.

### **4.3 Os conflitos dos jovens e o caminho em direção às drogas**

Os jovens desprovidos de maturidade emocional e com medo de confrontar-se com as dificuldades da vida acabam se embrenhando no mundo das drogas, na tentativa de serem mais fortes e corajosos e com isso, terem capacidade de vencer os obstáculos. De acordo com Charbonneau (1988), o jovem usuário de drogas

tem dificuldade de formar uma personalidade adulta e fica com uma sensação de incompletude, motivo pelo qual ele procura as drogas para vencer essa sensação de vazio.

As causas que pode culminar com o uso das drogas pelos jovens são muitas e Charbonneau (1982) revela algumas delas. As drogas permitem reduzir a tensão emocional e a ansiedade tão comuns na juventude, por causarem um estado de euforia e coragem. As drogas alteram o humor e expandem a consciência, ou seja, os jovens quando usam essas substâncias acreditam que podem resolver seus problemas, além de atingir um prazer imediato tão necessário em situações de crises. O conflito com os pais muitas vezes contribui para isso, especialmente quando o problema é a droga. “Desde que a droga faz sua aparição na vida do adolescente, ela não atinge apenas um momento da sua resistência, um só momento da sua vida. É a vida inteira que esteja em jogo” (CHARBONNEAU, 1988, p. 19). O adolescente precisa compreender isso, caso contrário vai fazer parte de um contingente de “milhares de moços e moças, que foram levados pelos caminhos do vício, e outros milhares correm o mesmo risco a cada momento” (SCHMIDT, 1975, p. 5).

Frente a esse cenário, “os jovens não devem considerar o discurso dos adultos que os previnem contra as drogas como uma censura a mais que vem limitar sua liberdade” (CHARBONNEAU, 1988, p. 27). Importante citar que os pais, geralmente, têm poucas informações sobre a questão das drogas e os adolescentes recusam-se a ser manipulados pelos pais, professores ou autoridades. Neste contexto, os adolescentes acham que “a proibição das drogas é irracional, gratuita, sem justificativa, sem fundamento e que só estaria visando privá-los de prazeres que eles próprios não conheceram” (VIZZOLTO, 1992, p. 55).

#### **4.4 A pedagogia da prevenção contra as drogas**

Após o término da Segunda Guerra em 1945 é que as drogas praticamente invadiram o mundo. Contribuíram para isso a derrocada dos valores sociais, as contestações dos jovens e o surgimento de novas espécies de drogas. “Foi nos Estados Unidos que a grande onda das drogas começou a açoiar o país e outros países ocidentais” (SCHMIDT, 1975, p. 104). No Brasil, acredita-se que o uso das drogas ainda estava começando, mas já trazia problemas para o governo e para o povo. Na década de 1960 e nos primeiros anos da década de 1970, “a curiosidade dos jovens a respeito das drogas era quase tão grande quanto a dos cientistas que em seus laboratórios enchiam páginas sobre o assunto” (SCHMIDT, 1975, p. 105).

Este era o cenário das drogas, que o Padre Charbonneau (1988, p. 11) encontrou quando chegou ao Brasil em 1959 e, neste contexto, defendia o papel dos pais na educação e na formação do indivíduo, ao mesmo tempo que “é preciso informar aos jovens sem aterrorizá-los, é assim que serão capazes de se apropriar de

informações, refletindo sobre elas e, podendo assim, fazerem escolhas conscientes”. Corroborando com esta ideia, Vizzolto (1992), descreve que a construção das relações afetivas dentro do espaço escolar é um desafio aos educadores, já que exercem forte influência sobre os alunos e cada um deve levar em conta a própria personalidade, suas características e suas atitudes, de forma que a sua influência seja a mais positiva possível. Para defender a ideia de que as dimensões afetivas influenciam no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo, tem-se que levar em conta a questão da relação sujeito-objeto. Essa relação é central no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento humano.

É preciso lembrar que a “educação afetiva exige que se adotem métodos e técnicas pedagógicos que despertem o interesse dos alunos e os transformem em participantes ativos das experiências de aprendizagem” (CHARBONNEAU, 1988, p. 31).

Como utilizar tudo isso para que os adolescentes compreendam a dimensão do problema da droga? O mergulho das drogas pode acontecer quando a pessoa não pode mais suportar o mundo real e precisa se refugiar num outro mundo, que lhe oferece apenas alguns momentos de suposto prazer.

Os jovens são mais vulneráveis às drogas que “oferece alguns instantes de fuga e assume o papel de refúgio, torna-se sedução. [...] parece ser o último recurso de quem quer sobreviver” (CHARBONNEAU, 1988, p. 40). É neste momento que os pais não devem fazer drama nem se apavorar, mas ter uma postura equilibrada emocionalmente. “Aos pais cabe ajudá-los a perceber essa dimensão da opção que eles são chamados a fazer, no início da sua adolescência, comprometendo, nessa escolha, toda sua vida” (CHARBONNEAU, 1988, p. 42). Desse modo, os pais não devem ficar ausentes da vida de seus filhos, mas ajudá-los por meio de uma conversa franca e descontraída.

Quando o jovem chega à escola, ele já está exposto às drogas. É a idade em que ele “procura sua identidade, contestação sistemática, exigência de liberdade, despertar sexual turbulento, descoberta do amor, alegrias e dramas da amizade às vezes prometida, às vezes traída” (CHARBONNEAU, 1998, p. 52). É o momento em que o adolescente procura pela primeira vez a droga, no intuito de descobrir em si forças novas, de fugir das duras exigências da realidade. Essa instabilidade do comportamento do jovem provoca flutuações emocionais incontornáveis conduzindo ao triste estado de um drogado. “A descida aos invernos da toxicomania se faz então pela via do afunilamento que se torna cada vez mais fechado.

As causas do processo de engajamento nas drogas são muitas. A autoafirmação é uma delas e ocorre quando o adolescente começa a tomar liberdade questionando tudo que aparece. No momento em que ele se insurge contra a sociedade, o faz em relação às drogas. Muitas vezes, por pressão do grupo, o jovem

é empurrado às drogas.

Estes momentos são terríveis para os jovens, embora muitos gostem de tudo isso. As motivações para as drogas são elencadas por Vizzolto (1992). Geralmente, o jovem quer buscar energia, animação, bem-estar, por modismo, protestos contra os adultos, solidão, carência de afeto, incentivo ao uso, procura de novas experiências, entre outras. Complementando com Charbonneau (1982), percebe-se que o jovem vive um clima de insegurança e isso pode conduzi-lo a procurar as drogas para fugir de suas incertezas e dar a si mesmo a ilusão de autossuficiência. Mas como vencer esse desafio das drogas? Charbonneau (1982, p. 161) aconselha:

O drama que a droga gera toca diretamente o mais profundo da pessoa, será necessário abordá-lo, de pessoa para pessoa, para tentar esclarecê-lo. Os jovens não querem ser uma peça da engrenagem social. Eles pedem que nos inclinemos sobre ele sobre unidades inassimiláveis e inconfundíveis. Assim, será pelo diálogo atencioso, compreensivo, caloroso que se poderá encontrar as esperanças frequentemente subentendidas apenas, mas sempre vivas. Tal diálogo não poderia ser mais bem conduzido do que pelos próprios pais que tomarão para si ajudar seu filho a não ser embalado pela onda de tóxicos que ameaça transformar nosso mundo num imenso asilo de toxicômanos. Terão de vencer o silêncio de corrigir a ignorância, de recusar a omissão.

Nestas colocações, percebe-se claramente que os pais precisam manter um diálogo constante com seus filhos sobre os problemas das drogas, assim na ótica da prevenção, o desafio para enfrentar os efeitos negativos e perigos de uma vida saudável está num ambiente sadio, com diálogo, confiança, respeito e amor para construção de uma personalidade equilibrada.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a visão do Padre Charbonneau, a escola tem muita importância na prevenção do uso das drogas, pois pode colaborar na construção de um saber mais elaborado e formal a respeito dos efeitos dessas substâncias.

Os profissionais da educação devem ser treinados e preparados para lidar com as situações que envolvem drogas. A ação de prevenção elaborada por Charbonneau, contempla passos importantes em direção ao conhecimento dos efeitos das drogas e a forma como se deve trabalhar com isso.

Não se deve esquecer que a realidade das drogas é cada vez mais preocupante e atinge todos aqueles que estão interessados no bem-estar e na construção de uma sociedade sadia e que possa oferecer aos seus cidadãos uma barreira contra o uso dos entorpecentes.

Sabe-se que, a atitude da educação nas relações afetivas, deve ser trabalhada

segundo a percepção constante do diálogo para caminhos saudáveis. Percebe-se claramente que as questões de valores cristãos devem ser desenvolvidas de forma franca e acessível, a fim de entender o mundo das drogas e seus efeitos, por meio das questões emocionais e comportamentais, físicas e familiares. Nesse contexto, é importante lembrar que o papel dos pais no aconselhamento de seus filhos é vital para se livrar do vício.

Segundo nossa percepção e também dos especialistas, faz-se necessária a continuidade da pesquisa sobre o cenário contra as drogas e seu instrumento de prevenção, já que Charbonneau exerceu forte influência sobre os alunos dentro dos espaços escolares como um dos grandes desafios a serem refletidos nas relações afetivas entre jovens, pais e professores, quando chegam à escola.

## REFERÊNCIAS

ALBERTANI, Helena Maira Becker. O professor e a prevenção do uso de drogas: em busca de caminhos. **Salto para o Futuro**. Ano XXIII – Bol. 23, novembro 2013.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Educar: diálogo de gerações**. São Paulo: EPU, 1973.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **O Brasil: hora de desafio: dramas éticos de nosso tempo**. São Paulo: Almed, 1982.

CHARBONNEAU, Paul Eugène. **Drogas: prevenção, escola**. São Paulo: Paulinas, 1988.

DALGALARONDO, P. **Psicologia e Semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Arned Editora, 2008.

FONSECA, M.S. **Prevenção ao abuso de drogas na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Alberto. **Charbonneau: ensaio e retrato**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. D. Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. **Estudos de Psicologia**: [S.l.], v. 11, n. 3, p 315-322. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n3/09.pdf> Acesso em: 10 ago. 2016.

SCHMIDT, Ivan. **A ilusão das drogas**. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1975.

SIELSKI, Fernando. **Filhos que usam drogas: guia para os pais**. Curitiba: Adrenalina, 1999.

SODELLI, M. **Uso de Drogas e Prevenção**. São Paulo: Iglu, 2010.

VIZZOLTO, Salete Maria. **Drogas**: questões para pais e educadores. Florianópolis: Lunardelli, 1992.

# CAPÍTULO 18

## A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A PSICOMOTRICIDADE: DESENVOLVENDO POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES NO CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

*Data de aceite: 03/11/2020*

**Rubens Venditti Júnior**

<http://lattes.cnpq.br/5024374872735878>

**Paulo César Cadima Júnior**

<http://lattes.cnpq.br/0129459105873608>

**Milton Vieira do Prado Júnior**

<http://lattes.cnpq.br/8995642841616412>

**Súsel Fernanda Lopes**

<http://lattes.cnpq.br/6597654017527390>

**RESUMO:** A confecção do capítulo é oriunda de reflexões a respeito de contribuições da Psicomotricidade na vida da Pessoa com Deficiência (PCD), a partir de duas experiências e propostas de trabalho no contexto educacional e da saúde, pois reunimos a perspectiva dos autores e as possíveis relações interdisciplinares entre nossas áreas de formação: Educação, Educação Física, Psicopedagogia e Artes, no referencial de desenvolvimento e aprendizagem. A configuração do capítulo se deu por meio de encontros presenciais e virtuais dos autores, sendo que o primeiro autor alinhou as escritas e os co-autores complementaram o texto a partir de seus trabalhos especializados ao público PCD. O resultado é o capítulo proposto, no qual dialogamos pelas perspectivas de nossas formações correspondentes, até chegarmos a um elemento comum e fechamos o trabalho com as devidas considerações, resultando neste texto que segue na perspectiva inclusiva e multidisciplinar, a partir desses pressupostos

da psicomotricidade e do respeito à diversidade humana e convívio com as diferenças, na Educação e Saúde.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pessoas com deficiência; Psicomotricidade; Educação Especial; atuação profissional; Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

### PEOPLE WITH DISABILITIES AND PSYCHOMOTRICITY: DEVELOPING POTENTIALITIES AND POSSIBILITIES

**ABSTRACT:** The making of the chapter comes from reflections on contributions of Psychomotricity in the life of the People with Disabilities (PwD), from two experiences and work proposals in the educational and health contexts, because we have gathered the perspective of the authors and the possibilities of interdisciplinary relations between our areas of training: Education, Physical Education, Psychopedagogy and Arts, in the framework of human development and learning. The configuration of this chapter took place through face-to-face and virtual meetings of the authors, and the first author aligned the writings and the co-authors complemented the text from their specialized works for the public with disabilities. The result is the proposed chapter, in which we dialogue through the perspectives of our corresponding formations, until we reach a common element and close the work with due consideration, resulting in this text that follows the inclusive and multidisciplinary perspective, from these assumptions of psychomotricity and respect for human diversity and co-existing with differences, in Education and Health.

**KEYWORDS:** People with disabilities; Psychomotricity; Special Education; professional acting; Human Development and Technologies.

## APRESENTAÇÃO<sup>1</sup>

*“Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses...”* (Rubem Alves)

O tema Inclusão ainda é recente e polêmico, despertando muitas dúvidas a respeito do que é preciso para que os profissionais da Educação e Saúde consigam atuar de maneira inclusiva efetiva. Começamos o capítulo com esta frase de Rubem Alves, com o intuito de convocar todos os envolvidos nesta “metamorfose inclusiva”, uma vez que o assunto é urgente e sua necessidade de transformação e alteração de paradigmas se fazem necessárias.

Estas metamorfoses (muitas vezes não tão silenciosas, outras vezes quase imperceptíveis, longas e intermináveis) precisam de nossos olhares atentos de reflexão e de transformação.

## A INCLUSÃO É MESMO UMA REALIDADE POSSÍVEL?!

Muitos ainda consideram essa ideia abstrata e fora da realidade profissional, principalmente na área pedagógica e aplicada à saúde. A questão principal se encontra nos métodos e formatos de como é possível atender populações de pessoas com deficiência (PCDs) nesses contextos, uma vez que os mesmos efetivamente começam a aparecer nestes contextos sociais e muitas vezes não temos profissionais preparados para suprir as necessidades educacionais ou outras demandas eminentes da questão da deficiência destas populações.

Isto se deve ao fato de que realmente não é fácil ser Educador ou Profissional da Saúde, nos dias de hoje; e conseguir dar conta dessas novas variáveis, mas a busca pelo conhecimento não deve ser cessada.

Por isso, a importância de pensarmos a respeito de colaborações da Psicomotricidade para o processo inclusivo e seus efeitos no contexto pedagógico e

---

1. A confecção do capítulo é oriunda de reflexões a respeito de contribuições da Psicomotricidade na vida da *Pessoa com Deficiência* (PCD), a partir de duas experiências e propostas de trabalho no contexto educacional e da saúde, pois a partir do convite do capítulo, reunimos a perspectiva dos autores e as possíveis relações interdisciplinares entre nossas áreas de formação: Educação, Educação Física, Psicopedagogia e Artes, no referencial de desenvolvimento e aprendizagem. A configuração do capítulo se deu por meio de encontros presenciais e virtuais dos três profissionais, sendo que o primeiro autor alinhou as escritas e os co-autores complementaram o texto a partir de seus trabalhos especializados ao público PCD. O resultado é o capítulo proposto, onde dialogaram pelas perspectivas de suas formações correspondentes, até chegarmos a um elemento comum e fecharmos o trabalho com as devidas considerações, de maneira interdisciplinar, multiprofissional e respeitando os paradigmas da diversidade humana e da realidade inclusiva brasileira.

das ciências da saúde. Psicomotricidade<sup>2</sup> está pensada em sua essência pedagógica (MELLO, 2002; LIMA; BARBOSA, 2007) como promotora da aprendizagem e facilitadora ao desenvolvimento humano, de maneira integrada à socialização e integração da Pessoa com Deficiência (PCD)<sup>3</sup> no contexto social, voltada aos aspectos da Saúde, Educação, Bem-Estar e Cultura.

Assim, tomamos a liberdade de redigir o texto que segue na perspectiva inclusiva e multidisciplinar, a partir desses pressupostos.

Esta é a proposta do capítulo! Este é o nosso desafio!

## 1 | INTRODUÇÃO

“A única forma de chegar ao impossível  
é acreditar que é possível.”

(Chapeleiro Maluco – Alice no País das Maravilhas)

Percebe-se atualmente que a pessoa com deficiência (PCD), ao longo dos anos, tem começado a participar mais ativamente das atividades sociais e educacionais. Um exemplo disso são as escolas regulares da rede de ensino receberem mais alunos com deficiência a cada ano que se passa.

Pode-se dizer que houve um progresso histórico gradual com essas pessoas; e que essa população tende a se tornar cada dia mais presente na sociedade e a frequentar lugares públicos que, antes, eram apenas frequentados por pessoas sem deficiência.

Daí a necessidade de se repensar espaços e contextos inclusivos, além da preocupação com o acesso às informações recentes, ao conhecimento e metodologias adaptadas e adequadas a este público PCD (WINNICK, 2004).

Não existe receita milagrosa para o planejamento das aulas e/ou atividades para a inclusão, e sim, a consciência de que o planejamento está coerente com as necessidades destes sujeitos e com os objetivos específicos de cada área; e no caso da Pedagogia e Educação Física, não é diferente.

Isto é também válido para a Saúde e Educação Especial. É dessa maneira que propomos a compreensão e apropriação de elementos da Psicomotricidade para discorrermos sobre deficiência, atuação profissional e Desenvolvimento

2 Gostaríamos de aqui frisar de qual premissa ou referencial iremos discutir a Psicomotricidade, entendida como uma ciência, presente nestes contextos que podem auxiliar na compreensão das adaptações e mediações no atendimento à pessoa com deficiência (PCD). Para o andamento do capítulo, compreendemos que Psicomotricidade é uma ciência de síntese e com a pluralidade de enfoques, que procura elucidar problemas que afetam as inter-relações harmônicas, que constituem a unidade do ser humano e sua convivência com os demais (MELLO, 2002).

3 Em nosso capítulo, nos apropriaremos de seus elementos para assim compreendermos o indivíduo PCD e sua relação com o corpo e o movimento. A Psicomotricidade seria uma forma de otimização corporal dos potenciais neurológicos, psicocognitivos e funcionais (MELLO, 2002), em nosso caso, dos indivíduos PCDs, sujeitos às leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano, em sua existência pessoal e no convívio social.

Humano, a partir do respeito e convívio com as mais variadas diferenças, por meio da compreensão e aceitação do paradigma da diversidade humana.

Mas, afinal, o que seria este paradigma da diversidade humana? A diversidade humana se fundamenta no respeito e convívio com as diferenças e individualidades (AMARAL, 1996; SASSAKI, 1997). É através dela que os fundamentos inclusivos podem oferecer oportunidades de igualdade e acessibilidade social (VENDITTI JR, 2005) para as pessoas com deficiência.

### **O paradigma da diversidade humana e convívio com as diferenças**

E é neste novo paradigma, de exclusão das minorias e das pessoas que não se enquadram no padrão social vigente, que podemos vislumbrar a possibilidade da inclusão, da integração da pessoa com necessidades especiais nas práticas corporais e na Educação Física.

Pessoas com deficiência são primeiramente pessoas, pessoas diferentes. A partir dessa premissa, podemos trabalhar compreendendo a diversidade humana (GORGATTI; COSTA, 2008), que consiste única e simplesmente no respeito e convívio com todos os tipos de diferenças e diversidades. O foco de atuação não deve ser as incapacidades ou limitações das mesmas; e sim suas possibilidades e potencialidades latentes, como destaca Sacks (1995), esses indivíduos possuem as características latentes paradoxais de se adaptarem e reverterem situações desfavoráveis.

E como pessoas dentro de uma sociedade elas têm deveres e direitos, e este último não pode ser negado. A educação é um direito do cidadão e são nas escolas que os alunos vão aprender a viver com os múltiplos tipos de diversidade.

A inclusão é uma chave para a porta que sustenta o conservadorismo escolar, pois ela abre os questionamentos dos sistemas educacionais do país, que tendem para a normalização de perfis de alunos, e nessa perspectiva os alunos não são categorizados (ROPOLI et al., 2010).

Por exemplo, cabe a todos da escola compreender que essa multiplicidade é algo que é muito importante para que o respeito seja mútuo entre as pessoas. Enfatizamos a palavra respeito e não a “tolerância”, pois quando toleramos alguém não é porque aceitamos a pessoa, e sim a suportamos, porque não tem outro jeito. O respeito é quando existe a aceitação do outro e o entendimento de suas capacidades, limitações e de suas preferências.

### **Compreendendo a Deficiência, Incapacidade e Desvantagem**

O ser humano é capaz de se adaptar ao meio, pois existe uma positividade própria, inerente ao ser humano, como em casos da surdez adquirida, que aumenta a capacidade visual do indivíduo e faz surgir a própria linguagem visual-gestual e cultural destes (SACKS, 1995), tornando-os autônomos e capazes de viver a vida

dentro da sociedade. E esta capacidade adaptativa que permite que percebamos as potencialidades dos indivíduos acometidos com algum tipo de deficiência, transcendendo além de suas limitações e incapacidades.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), historicamente, propõe a classificação das deficiências, elaborada por um grupo internacional de especialistas, que foi aprovada em 1976. Sua publicação, a título experimental, seria como um suplemento e não como parte integrante da Classificação Internacional das Doenças - CID - (AMARAL, 1996).

A publicação oficial ocorreu em 1980, mas foi somente uma década depois, que o devido documento foi traduzido para o português, recebendo o título de “Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificações das conseqüências das doenças” (OMS *apud* AMARAL, 1996). Tornando esta como uma conseqüência da doença (quando existem sequelas) e não a confundindo com a doença propriamente dita.

Neste sentido, o conceito de deficiência também ganhou três sub-conceitos: deficiência, incapacidade e desvantagem. Com definições e caracterizações específicas, Amaral (1996, p.20), analisa esses acontecimentos que acercam a classificação e o desmembramento da deficiência como dois grandes saltos promovidos pela OMS.

Ao se referir aos três sub-conceitos, a autora destaca que o desmembramento permite inovação qualitativa mencionada, pois inclui as dimensões sociais da deficiência, ultrapassando a “camisa-de-força” da biologização conceitual restrita dessa condição, imposta pelas ciências médicas clássicas.

As três dimensões transcritas a seguir referem-se à condição de deficiência em geral, ou seja, os três conceitos se relacionam a qualquer manifestação da deficiência, a partir de suas peculiaridades: deficiência física, sensorial (visual, auditiva), intelectual e múltiplas (AMARAL, 1996). Estas são as definições/ caracterizações dos sub-conceitos na versão em português (FERNANDES; VENDITTI JR., 2008, p.131-132):

**DEFICIÊNCIA (impairment):** Refere-se a perda ou anormalidade de estrutura ou função. Definição: Deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa; em princípio deficiências significam perturbações ao nível de órgão. A deficiência caracteriza-se por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem a existência ou ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluindo a função mental. Exteriorização de um estado patológico, em princípio, perturbação a nível de órgão.

**INCAPACIDADE (disability):** Refere-se à restrição de atividades em decorrência de uma deficiência. Definição: Incapacidades refletem as conseqüências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as incapacidades representam perturbações ao nível da própria pessoa. A incapacidade caracteriza-se por excesso ou insuficiência no comportamento ou no desempenho de uma atividade que se tem por comum ou normal. Podem ser temporárias ou permanentes, reversíveis ou irreversíveis e progressivas ou regressivas. Podem surgir como consequência direta da deficiência ou como resposta do indivíduo – sobretudo psicológica – as deficiências físicas, sensitivas ou outras. Representa a objetivação de uma deficiência e, como tal, reflete a perturbação ao nível da pessoa. A incapacidade concerne às capacidades que, sob a forma de atividades e comportamentos compostos, são geralmente consideradas como componentes essenciais da vida cotidiana.

**DESVANTAGEM (handicap):** Refere-se à condição social de prejuízo resultante da deficiência e/ou incapacidade. Definição: Desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; refletem a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio. A desvantagem refere-se ao valor dado à situação ou à experiência do indivíduo, quando se afasta da norma. Esse valor caracteriza-se pela discrepância entre a atuação, o estatuto, ou as aspirações do indivíduo e as expectativas que, dele ou de um determinado grupo a que pertence, existem. A desvantagem representa a expressão social de uma deficiência ou incapacidade, e como tal reflete as conseqüências – culturais, sociais, econômicas e ambientais – que, para o indivíduo, derivam da existência da deficiência ou da incapacidade. Provém da falha ou impossibilidade em satisfazer as expectativas ou normas do universo em que o indivíduo vive.

Quadro 01 – Adaptado de Fernandes e Venditti Jr. (2008, p.131-132), apresentando sistematicamente as conceituações de deficiência, incapacidade e desvantagem.

Quando pensamos em PCDs, tendemos a pensar nelas como incapazes e isso leva à exclusão delas do meio social, porque é como se não fosse possível existir uma maneira para que tenham acesso ao mesmo tipo de trabalho, lazer, educação, dentre outras atividades comuns dentro de uma sociedade.

Se voltarmos à história da humanidade, entenderemos que a discriminação para com essas pessoas sempre existiu, apesar de muita coisa estar diferente nos dias atuais, ainda persiste o estereótipo de incapacidade das pessoas com deficiência, tanto física quanto cognitivamente, apesar de muitos terem provado o contrário, afirmando e reafirmando a sua autonomia, como por exemplo, em um dos maiores eventos do mundo, as Paralimpíadas, em que assistimos pessoas com deficiências que são extremamente habilidosas e capazes, autônomas e independentes:

A autonomia é entendida como capacidade de decisão, comando. Capacidade de realizar algo com seus próprios meios. Refere-se, ainda, ao estado de ser capaz de estabelecer e seguir suas próprias regras, construir seu próprio caminho de vida. É o estado de quem ou do que tem liberdade, de quem se garante e recorre aos seus próprios meios. (VERARDI; PEDRINELLI, 2004, [s.p.] ).

Isto posto, é importante percebermos a importância de se trabalhar as potencialidades do indivíduo PCD e também procurar maneiras de estimulação e desenvolvimento destas funções limitantes em decorrência da deficiência propriamente dita, mas considerando a diversidade e permitindo que estes indivíduos sejam autônomos ao máximo e não restringindo os PCDs à segregação social ou expondo-os a situações de exclusão ou desvantagem social, em situações de dependência ou tolhendo-os desta autonomia que conquistaram.

É aí que a Psicomotricidade pode contribuir no desenvolvimento humano dos indivíduos PCDs, a partir de atividades sistematizadas, de estimulação psicomotora e adaptação das limitações e funções comprometidas, melhorando, desenvolvendo e aprimorando estas associações adaptativas, de maneira adequada.

## **2 I REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO (FÍSICA), SAÚDE E REABILITAÇÃO**

A Educação no Brasil está passando por diversas mudanças e uma delas é o direito à inclusão de alunos com deficiência em cursos regulares de ensino. Estas pessoas estão sendo realocadas nas escolas públicas e privadas para estudar, e não mais apenas em escolas especiais ou instituições especializadas.

Houve certa resistência por parte dos familiares e das próprias escolas em fazer essa mudança, porque ninguém havia sido preparado de fato para tais acontecimentos. A ideia era boa, mas a realidade, nem tanto, e muitos dos questionamentos ainda não têm resposta.

As leis que, por exemplo, protegem os direitos dos surdos, têm por objetivo o cumprimento dos direitos e deveres destes como cidadãos, mas, apesar de serem essenciais para essa segurança, não acompanham, em linhas gerais, o que se passa nos contextos que irão modificar.

O que tem acontecido, então, é que as mudanças concretas são lentas, exigem esforço e uma demanda alta para se atender. Entretanto, essas leis são importantes para assegurar questões, antes, não defendidas e ignoradas por diversos setores.

A perspectiva de inclusão e as dificuldades que professores podem encontrar para conseguir alcançá-la podem ser caracterizadas como um impasse. Se os educadores e promotores de saúde não aderirem e apostarem na inclusão, a mediação não acontecerá efetivamente, tampouco as potencialidades e possibilidades de

intervenção não acontecerão de maneira integrada e efetiva. Assim, nosso público PCD continuará às margens da sociedade, discriminado e tolhido das possibilidades e práticas corporais na saúde e educação.

Além do embasamento teórico (em que foram abordados assuntos como: inclusão; adaptação; diversidade humana), considera-se que não basta somente conhecer a história, saber todos os tipos de deficiência e programar atividades para uma PCD.

Se o educador ou agente/ profissional de saúde não intermediar tudo isso com a realidade que o espera ao atravessar os muros da faculdade, de nada valem estes conhecimentos. Ao abordar esses temas, fica constatada a importância das disciplinas que abordem a temática inclusiva na formação dos profissionais da saúde e educação.

No caso específico da Educação Física (EF), por exemplo, temos a proposta da Educação Física Adaptada (EFA), que pode ser a chave para o desenvolvimento do profissional que pretende aumentar seu leque de atuações; levando em consideração que atuar nesta área e trabalhar com uma parcela da população que ainda enfrenta o preconceito da sociedade, é oferecer-lhes uma boa qualidade de vida, contribuir para a inclusão social e transmitir condições e oportunidades, através de uma educação que entende e compreende a diversidade humana, como paradigma de atuação.

Mais à frente, temos as diversas possibilidades de atuação de um profissional de Educação Física, atuante em contextos inclusivos (figura 01). Como podemos observar atualmente, são diversos os contextos de atuação, que podem ser desenvolvidos também com trabalhos interdisciplinares e que agreguem diversos outros profissionais da área da Educação e Saúde.

Existiu, nos anos 1980 e 1990, um movimento integrativo no país, pensando na educação de PCD's; e surgiram as instituições de educação especial, que ficaram responsáveis por eles (RAMOS, 2016). Esse movimento foi importante, porque, a partir disso, começaram a pensar em escolas acessíveis a todos, em termos de estrutura e também em termos estratégicos, até termos essa variedade de contextos de atuação, que podem ser ampliados para outras áreas além da EFA.

A formação de professores com relação aos estudos para práticas educativas especiais era pouca e até mesmo inexistente, e a perspectiva integrativa passou a ser, após a declaração de Salamanca, em 1994 (RAMOS, 2016), vista de uma forma mais séria e responsável.

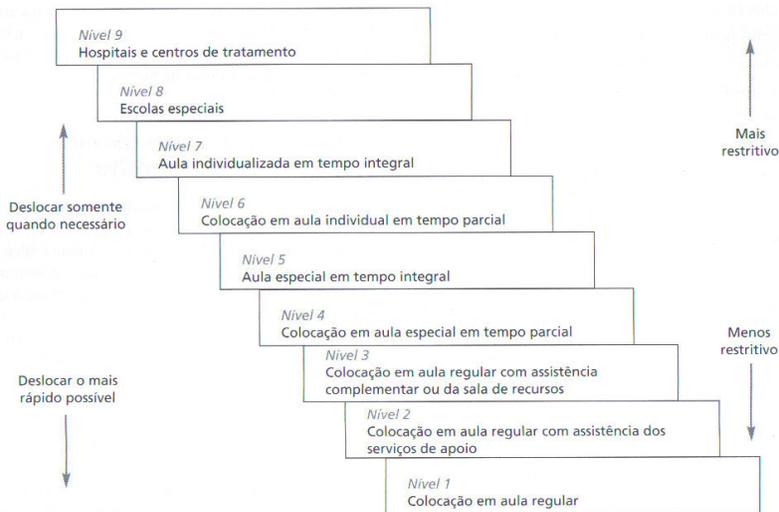


Figura 01- Possibilidades inclusivas e contextos de atuação do profissional de EFA, atuante na educação especial, educação formal, saúde e reabilitação. Extraído de Winnick (2004, p. 24).

Como visto nesta figura 01, hoje são diversas as possibilidades e contextos presentes para atender a demanda das PCDs, sendo necessária mão de obra qualificada e especializada para este atendimento. Repensar a formação dos professores não é um retrocesso, visto que a história está sempre em processo de transformação e que o conhecimento é dinâmico.

Buscar novas experiências e conhecimentos sobre esse novo movimento paradigmático para aproximar os professores de seus alunos é o que torna esse processo inclusivo ainda mais possível. Mas o processo exige engajamento, compromisso e capacitações, uma vez que o processo de conhecimento e as conceituações hoje apresentam diversos subgrupos e novos conceitos têm surgido a partir de novas descobertas científicas e novas especificações e tipos de deficiências (WINNICK, 2004; GORGATTI; DA COSTA, 2008).

Quanto à formação de professores, deveria ser pensada muito mais em estratégias e metodologias de ensino, do que apenas esta caracterização dos tipos de deficiências. As aulas podem vir a ser muito teóricas e os alunos de graduação não sentem que as reais necessidades são atendidas e sequer se deparam em seus estágios supervisionados com PCDs ou situações que exijam respostas inclusivas (VENDITTI JR, 2005, 2010).

Pensando na EF, que tem em seu histórico e raiz, a Educação Higienista e Esportivista, a educação das PCDs não teria nem chance nesse cenário, que era visto pelo desempenho e era excludente, inclusive, para alunos sem deficiência,

porém, menos habilidosos.

<b>EDUCAÇÃO FÍSICA TRADICIONAL</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA</b>
<i>Valorização da homogeneidade</i>	<i>Valorização da diferença</i>
<i>Competição</i>	<i>Cooperação</i>
<i>Ensino de “técnicas”</i>	<i>Espaço para criatividade</i>
<i>Participação dependente do desempenho</i>	<i>Participação independente do desempenho</i>
Prática Unidimensional (desportiva)	Prática Multidimensional (desportiva, expressiva, cultural etc.).
Relação treinador-praticante	Relação professor-aprendiz

Quadro 02- Retirado na íntegra de Rodrigues e Lima-Rodrigues (2013, p.88). Comparativo entre a Educação Física Tradicional e a Educação Física Inclusiva.

Atualmente, a Educação Física Escolar está passando por transformações significativas nesse cenário mais tradicional, ou seja, tem se voltado mais para a diversidade humana e pela valorização das diferenças, as aulas visam mais a cooperação do que a competição, e a prática não é, exclusivamente “esportivizada”, no modelo do esporte profissional. O quadro 02 (anterior) ilustra de maneira sucinta as diferenças entre as concepções.

Nossa hipótese é que existe a crença de que é possível tornar o processo inclusivo uma realidade educacional, social e em diversos contextos da saúde e reabilitação. Mas realmente falta preparo para que a inclusão seja real. Se fizermos um exercício, que o primeiro autor costuma fazer em disciplinas de graduação na Unesp em Bauru, quando é indagado aos discentes se concordam ou acreditam na Educação Inclusiva na perspectiva da diversidade humana, a grande maioria se manifesta, dizendo que concorda e acredita.

Agora, se perguntarmos se estão prontos ou seguros para atuarem com PCDs nesses contextos, as manifestações não atingem metade dos discentes presentes na sala, comprovando a insegurança que muitos, ainda na graduação, têm em relação à Inclusão. Talvez seja necessário discutirmos e mostrarmos metodologias aplicadas no contexto inclusivo, pois sabemos que a formação inicial nos dá uma base para começarmos a carreira docente, e que os professores têm buscado, após a formação inicial, formações extras para continuarem aprendendo novas formas e estratégias de ensinar, novos jogos e conteúdos, além de atualizações nas dimensões conceituais, para assim melhorarem suas dimensões procedimentais e

metodológicas, além de novas dimensões e valores atitudinais.

### 3 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

#### A Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica e que não apresenta discriminação e deve ser igualitária dentro e fora do ambiente escolar (RAMOS, 2016). Além disso, os alunos PCDs, ou aqueles que anteriormente apresentavam necessidades educacionais especiais podem se matricular nos sistemas de ensino e as escolas devem atender e assegurar um ensino de qualidade a eles.

Mesmo depois de tantas mudanças nas leis e nas escolas, parece que os professores se sentem despreparados para lidar com as questões inclusivas e a PCD; e não se sentem motivados a ensinar seus alunos e a modificar alguns aspectos da dinâmica de aula, por diversos motivos.

Faz-se necessário, então, descobrir os fatores e motivos que dificultam a inclusão e desembaraçar essa situação para que exista uma perspectiva favorável não só para os professores de EF e profissionais da Saúde, mas para seus alunos e/ou pacientes/ usuários (clientela PCD), que ainda se encontram em processo de aprendizagem (VENDITTI JR, 2014). Sabemos que em algumas situações em nossas vidas, a solução não aparece de imediato ou tão facilmente, e é necessário mudarmos alguns hábitos ou atitudes para que exista uma solução para o problema.

#### A Educação Física Adaptada

A Educação Física Adaptada (EFA) apareceu para trazer as condições para que a Acessibilidade e a Inclusão começassem a ser pensadas nas práticas corporais, para que as pessoas com deficiência (PCDs) realmente se sintam parte da comunidade escolar, de forma saudável, integrada e efetiva (RAMOS, 2016). No contexto histórico da área, a Educação Física (EF) passou de uma visão higienista e reabilitadora para outra mais crítica e progressista. Já o esporte para pessoas com deficiência teve seu início após a Primeira Guerra Mundial, tivemos a criação da primeira Paralimpíada, em 1960, na cidade de Roma, e no Brasil, o esporte adaptado foi introduzido no final da década de 50.

Na modalidade Educação Física Adaptada (EFA), os estudantes com deficiência praticavam atividades físicas separadamente de seus colegas, portanto, não participam das mesmas atividades que os demais estudantes.

Buscamos definições de alguns autores para mostrar aos professores o que seria a Educação Física Adaptada para que entendessem esse conceito, e destacamos que seu "(...) *objetivo de estudo é a atividade física para as pessoas em*

*Condição de Deficiência, adequando metodologia de ensino para o atendimento às características de cada indivíduo, respeitando suas diferenças. (...) não se diferencia da Educação Física (EF) em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicadas ao indivíduo com necessidades especiais". (SILVA; SEABRA JR; ARAUJO, 2008, p.24).*

Ainda, a EFA:

(...) é uma parte da Educação Física cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas (PEDRINELLO; VERENGUER, 2008, p.4).

Entretanto, na escola, essa separação dificilmente é possível, podendo gerar a exclusão dos alunos com deficiência nas atividades, e com esse paradigma, criou-se um novo conceito, chamado Educação Física Inclusiva (EFI), no qual todos participam das mesmas atividades propostas em um mesmo local e juntos. Para isso, cabe ao professor planejar as aulas de acordo com as especificidades dos estudantes de cada turma. A prática das duas modalidades requer a promoção da acessibilidade. Um ambiente acessível, que oferece iguais oportunidades de uso, proporciona a inclusão social e a valorização das diferenças, estimula o desenvolvimento de habilidades e valoriza as competências individuais (MENDES; CONCEIÇÃO; GALERY, 2013).

Primeiramente, é preciso repensar a práxis do professor, que é basicamente o agente pedagógico mediador do conhecimento, informações, procedimentos e atitudes; para elaborar atividades adequadas e planejando com base em conhecimento/teoria, sendo compromissado com sua área e com seus alunos, aceitando a diversidade humana e procurando as informações específicas para atuação.

Gostamos muito de exemplificar na prática, com um jogo chamado "Telefone sem fio", que é possível adaptar e usar recursos inclusivos e a Libras nas aulas de EF. Aprendemos esse jogo com os Surdos em nosso projeto do núcleo de ensino (2014/15), na Unesp Bauru, que adaptamos e intitulamos como o divertido "Telefone sem fio visual" (RAMOS; VENDITTI JR, 2016). A brincadeira para ouvintes é simples e consiste em falar uma palavra ou frase no ouvido do colega do lado, sem deixar os demais do jogo escutarem o que se está dizendo; e de um em um, a palavra vai passando até chegar ao último da fila ou roda. O último escuta a palavra ou frase e fala para todos o que ouviu.

Essa brincadeira é muito divertida, porque, na maioria das vezes, a palavra ou frase nunca corresponde com a certa. Se tivermos um aluno surdo, essa brincadeira pode se tornar excludente, pelo fato do aluno não escutar ou escutar com dificuldade, e sabendo Libras, é possível adaptar a brincadeira, da seguinte

forma: fazendo uma fileira, um atrás do outro, o primeiro da fila faz um sinal em Libras ou uma frase para o segundo da fila, e vai passando os sinais gestuais até o último, que irá demonstrar o que entendeu para todos.

A brincadeira é a mesma, mas usando os gestos para expressar as palavras pensadas e se comunicar, e o resultado também, muitas vezes é o mesmo de se falar no ouvido. Outro exemplo seriam os jogos de imitação ou atividades envolvendo jogos sensoriais e perceptivos. É possível usá-los em aulas de Dança e Atividades Rítmicas. Os Surdos, por exemplo, são excelentes observadores e têm uma capacidade de se expressar corporalmente de forma muito criativa.

Logo, utilizando modelos ou brincadeiras simples de copiar movimentos ou posicionamentos de colegas, além de jogos sensoriais, envolvendo toque e outros sentidos com as PCDs, é possível estimular diversas funcionalidades importantes a estes indivíduos, que transcendem a questão puramente motora.

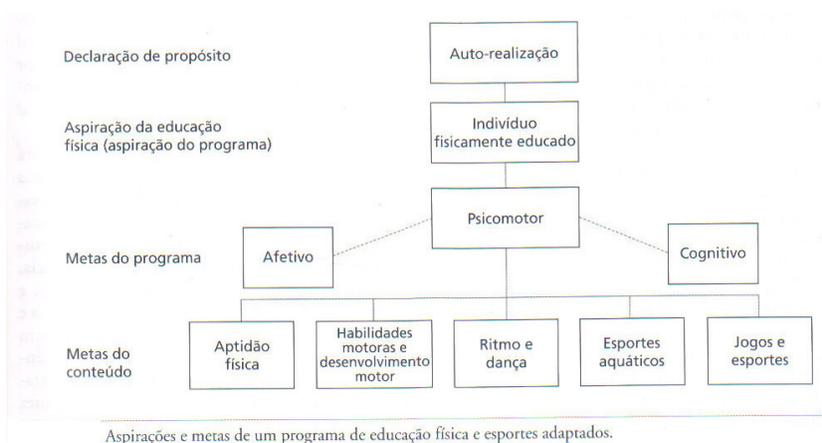


Figura 02 – Programa de EFA e esportes adaptados. Extraído de Winnick (2004, p.7), que ilustra como um programa de psicomotricidade pode auxiliar a obtenção de diversos benefícios.

Feito esse breve introdutório, iremos apresentar propostas de atividades embasadas na Psicomotricidade, as quais têm nos mostrado possibilidades e caminhos interessantes nos meandros inclusivos. Antes abordaremos algumas premissas da psicomotricidade e trataremos da adaptação das atividades e facilitação de elementos contextuais. Em seguida, apresentamos dois projetos que estamos desenvolvendo na linha psicomotora e de atendimento à PCD.

O primeiro diz respeito à proposta de uma extensão universitária, que atua com pessoas com deficiência visual (*Projeto “Dançando no Escuro”*, que está em fase de implementação), integrando as possibilidades de atividades rítmicas, dança

e expressão corporal para indivíduos com esta deficiência sensorial. O segundo é um projeto de educação musical e expressão corporal para pessoas com deficiência intelectual e locomotora (Música e Atividades Rítmicas com PCDs, *Projeto “Passo no (Com)Passo”*). Ambos se apropriam dos conceitos básicos da psicomotricidade para o desenvolvimento não apenas físico e motor, mas também no desenvolvimento pessoal, interpessoal e social, como visto na figura 02.

#### **4 I PSICOMOTRICIDADE APLICADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PCD**

A Psicomotricidade é muito presente na área da Educação hoje, principalmente na Educação Inclusiva, e ela tem deixado de ser vista como área isolada ou tendo apenas sub-função tecnicista no processo educacional, em seu sentido amplo.

Atualmente muitos profissionais têm se debruçado sobre a importância do estímulo psicomotor nas fases iniciais da criança, e com isso, a Psicomotricidade tem dialogado com outras áreas do conhecimento (CADIMA JR.; SILVA; MORAES, 2010). Com ela, é possível observar a criança como um todo, buscando entender se o problema está na Motricidade, no Desenvolvimento Cognitivo ou Afetivo.

Desde cedo, é importante proporcionar um ambiente rico de estímulos motores e que despertem motivação na criança, pois é o período que ela está mais apta a aprender. Basicamente, este é o momento mais sensível do neurodesenvolvimento (ALVES, 2012). Por meio dos estímulos psicomotores, as crianças podem se expressar e canalizar suas emoções.

A Psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil. (LIMA; BARBOSA, 2007).

Segundo Vygotsky (2003), o processo de cognição tem origem na motivação. O sujeito se direciona para aquilo que quer fazer ou aprender. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a motivação do aluno é a própria aprendizagem. Trata-se da sensação positiva que a pessoa tem quando se percebe capaz de executar determinada atividade. Com isso, acaba motivada para continuar aprendendo sobre o tema (VENDITTI JR, 2014).

A figura 02, anteriormente mostrada, obtida de Winnick (2004, p.7) ilustra como um programa de psicomotricidade pode auxiliar a obtenção de benefícios além dos psicomotores. Questões afetivo-sociais, auto-realização e aspectos

cognitivos também emanam de atividades adaptadas, promovendo aprendizagem, desenvolvimento e a inclusão propriamente dita.

Entendemos hoje que a Psicomotricidade traz possibilidades de desenvolver capacidades, utilizando do movimento e do conhecimento do corpo para atingir aquisições mais complexas, como as intelectuais, que ajudaria na prevenção das dificuldades de aprendizagem, principalmente da leitura e escrita (CADIMA JR.; SILVA; MORAES, 2010; ALVES, 2012; MUSZKAT, 2015).

O trabalho dessas atividades que estimulam os movimentos corporais é muito importante para o processo de desenvolvimento cognitivo. Louro (2012) aponta que para se manter a pulsação ou uma batida constante em uma atividade educativa musical e ritmada (algo que teoricamente parece ser simples em uma sessão de aula de música, por exemplo) é necessária a capacidade de: sequenciar, associar, coordenar os movimentos e também que aconteça a organização neurológica.

Ela ainda pontua a importância do professor entender o caminho que o aluno faz para aprender e internalizar o conceito e as habilidades requeridas na ação, sendo que este – o educador- seria o mediador da atividade, responsável por adaptações e adequações.

O processo de internalização do ritmo e o trabalho com movimentos repetitivos propiciam uma situação constante e previsível para a criança, auxiliando diretamente no processo de desenvolvimento da expressão, da linguagem e do controle muscular (CADIMA JR.; SILVA; MORAES, 2010).

Por meio dessas atividades, cria-se um ambiente rico de estímulos que repercute em diversas ações neurais em todo o cérebro. Com isso, essas ações auxiliam na organização e no fortalecimento das conexões cerebrais (sinapses). Os dois hemisférios do cérebro são idênticos, mas desempenham diferentes funções, e é importante manter um padrão para que o cérebro compreenda a informação transmitida (LOURO, 2012).

O envolvimento com ritmo e movimento irá acionar todas as áreas do cérebro, mas geralmente é o hemisfério esquerdo que interage diretamente com o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Elas são elaboradas pelo lobo frontal e pela área pré-frontal. Para Muszkat (2015), essas atividades causam alterações fisiológicas no nosso corpo, como: mudanças no ritmo cardíaco, respiratório e elétricos cerebrais.

Também estimula a produção de neurotransmissores que estão ligados à recompensa e ao prazer. Segundo Guerra (2015), o processo mental que é usado para executar seqüências e perceber espaços envolve complexas funções cerebrais, como as que são utilizadas na resolução de equações matemáticas avançadas. Essas mesmas funções são utilizadas por músicos na execução de um instrumento ou em atividades musicais.

A educação realizada pelo movimento é uma peça que desempenha um importante papel na área pedagógica (ALVES, 2012). É um meio ativo para pontuar certas percepções, desenvolver a atenção, e estimular aspectos da Inteligência.

Nessa linha, se a criança possuir um bom controle motor, poderá explorar o mundo fora de si e vivenciar experiências que vão ajudar no desenvolvimento mental e cognitivo, pois com estas explorações e diversas percepções do ambiente e de si mesma, a criança pode se desenvolver de maneira integrada.

Daí a importância dos estímulos adequados por meio de atividades psicomotoras nos mais variados contextos de nossa atuação, para que o processo adaptativo permita a potencialização estimulada das funções. Funções estas muitas vezes não estimuladas ou trabalhadas, em virtude da situação de deficiência ou das limitações impostas, as quais a mesma está acometida, em decorrência do quadro de deficiência e incapacidades.

### **A adaptação**

“Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos.” (Eduardo Galeano)

Todo processo inclusivo necessita de adaptações da sociedade e da particularidade de cada um. Este último, por sua vez, é a capacidade da pessoa estar apta a atender as demandas exigidas pela vida, segundo Lima e Duarte (2003).

Podemos comparar essa situação com as mudanças que todos nós passamos: de criança para adolescente; de adolescente para adulto e da idade adulta para a velhice. Em todos os casos, nosso organismo passa por alterações significativas, onde a própria pessoa, ou melhor, seus sistemas (orgânico e psicológico) se adaptam para enfrentar a nova fase de sua vida (TANI, 2005).

No que se refere às adaptações no comportamento motor de indivíduos com necessidades especiais, estes são capazes de se adaptarem em diferentes níveis. Mas, o que é comportamento motor? Tani (2005, p. 19) explica que para uma melhor compreensão da Aprendizagem Motora (*Motor Learning*) como um campo de estudo, é importante considerar a sua relação com Controle Motor (*Motor Control*) e Desenvolvimento Motor (*Motor Development*) que, juntos, constituem uma área integrada de estudos denominada de Comportamento Motor.

Sabe-se que o estudo do Controle Motor se baseia na organização do Sistema Nervoso Central (SNC) para os músculos e as articulações do corpo humano coordenarem seus movimentos, junto às informações externas (do meio ambiente) e às informações internas (do próprio corpo). Já o Desenvolvimento Motor, estuda as mudanças que ocorrem no movimento humano ao longo de sua vida (TANI, 2005). E a Aprendizagem Motora estuda como uma pessoa, através de sua prática e experiência, torna um movimento rotineiro eficaz.

No entanto, cada estudo citado é um campo específico, impossível desintegrá-los, uma vez que estão intimamente relacionados. A abordagem desses três fenômenos durante o ciclo da vida do ser humano circunda as variáveis no comportamento motor de indivíduos com ou sem necessidades especiais. Ou seja, o Controle Motor está organizado e adaptado de tal maneira, que mesmo os movimentos de músculos e articulações comprometidos por algum tipo de deficiência, patologia ou trauma decorrente de acidente, executam movimentos e se adaptam para questões funcionais e às demandas ambientais.

E, ao executá-lo de maneira satisfatória, seu corpo armazena energias que, sem essa organização e adaptação, seria utilizada em dobro. Para uma melhor compreensão, isto quer dizer que, para a PCD ter sucesso ao realizar uma tarefa motora, criam-se particularmente adaptações e condições favoráveis para tal realização, dependendo do grau do comprometimento e do tipo de deficiência. Essas adaptações ocorrem desde o nível perceptivo, passam pelo decisório e chegam ao sistema efetor que desencadeia o gesto, movimento ou ação.

Na busca de uma adaptação, existe uma grande relação entre conforto, segurança e economia. Com base em Tani (2005), é possível afirmar que o conforto pode ser visto como uma condição em que o sistema de controle opera satisfatoriamente. Essa condição de conforto seria gerada quando o sistema desfruta de segurança e pode atuar de maneira econômica.

## 5 | PROPOSTAS DE ATIVIDADES

### Projeto 01: ***Dançando no Escuro***

#### **Iluminando os movimentos pela música, ritmo e expressão corporal – Dança e Expressão Corporal para Pessoas com Deficiência Visual**

“As melhores e mais bonitas coisas neste mundo não podem ser vistas nem ouvidas, mas precisam ser sentidas com o coração.”  
(Helen Keller)

Durante a evolução do ser humano, um dos ganhos biológicos mais importantes é a capacidade de se locomover com agilidade e equilíbrio na postura ereta, em bipedia (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Isso nos deu uma maior liberdade de movimento e segurança para explorar diversas habilidades em diferentes posturas e alturas. Ao longo do desenvolvimento das habilidades motoras e locomotoras fundamentais, refinamos o nosso equilíbrio através da exploração e conhecimento do corpo, e com o auxílio da visão e o reconhecimento do ambiente melhoramos a nossa localização no espaço.

O indivíduo deficiente visual adquirido passou por um processo de trauma, que

o desestabiliza física e emocionalmente, podendo prejudicar o seu reconhecimento corporal, seu equilíbrio estático e dinâmico, em virtude de alterações em seu sistema sensorio-perceptivo, esquema corporal e imagem corporal.

Isso afeta, conseqüentemente, sua marcha e atividades comuns do dia a dia. Análises realizadas por diversos profissionais da Saúde comprovam o déficit pré-existente e os benefícios adquiridos após a realização de protocolo de exercícios de estabilização voltados para a reabilitação motora (SÁ; BIM, 2012).

Diversos projetos foram criados para proporcionar a inclusão social dos deficientes visuais na sociedade e em seus espaços comuns, como a valorização da comunicação e da locomoção autônoma: com a inserção de informações em Braille em espaços públicos e a adição de pisos sensoriais para auxiliar na localização (VENDITTI JR, 2014).

Como acontece nas calçadas de estabelecimentos como os Correios, por exemplo, com indicativos sensoriais e pisos táteis e informações em Braille para orientação dos mesmos. Mas são raros os espaços, públicos ou privados, que investem na adequação ao atendimento inclusivo, dentre eles os espaços públicos de lazer e práticas corporais, para que essa localização autônoma seja eficiente e permita a inclusão dessa população nessas práticas corporais.

Quando não é oferecido um referencial espacial adequado, o deficiente visual se utiliza de outros artifícios, como a bengala. Mas não basta uma bengala, se não há estabilidade adequada na locomoção. Tampouco, de nada esta adianta, se o indivíduo que a utiliza e desfruta desse acessório inclusivo não souber as técnicas de orientação e maneiras de utilização do instrumento. E algumas danças ou práticas corporais rítmicas e expressivas que usam em sua maioria posturas eretas, como o Forró e a Dança de Salão são capazes de melhorar significativamente o equilíbrio de pessoas deficientes visuais (SILVA; RIBEIRO; RABELO, 2008).

Deste modo, propomos atividades rítmicas e expressivas, utilizando elementos da Dança Contemporânea, da Ginástica para Todos e dos Esportes Adaptados, trabalhando os diversos níveis e direções, pois estes podem oferecer uma possibilidade de prática corporal orientada aos indivíduos com deficiência visual, de maneira inclusiva e que respeitem o paradigma da Diversidade Humana (GORGATTI; COSTA, 2008). Além dos ganhos com interação social, a proposta traz diversas possibilidades de melhoria na qualidade de vida e interação social destes indivíduos (VENDITTI JR, 2014).

Por intermédio de práticas sistematizadas, adaptadas, orientadas e dirigidas ao público selecionado de pessoas com deficiência visual adquirida, conseguimos proporcionar atividades integrativas rítmicas e expressivas; além de exercícios dinâmicos, para explorar movimentos diferentes dos que compõem os protocolos de reabilitação e avaliar a execução do movimento e desenvolvimento de habilidades

motoras e sensoriais perceptivas dos participantes.

São atividades que podem ser realizadas por todos que assim quiserem. Por meio da dança e das atividades rítmicas conseguimos abordar exercícios funcionais de forma lúdica e recreativa, removendo o véu de protocolo de reabilitação, muitas vezes frio e pré-estabelecido, impedindo a participação do aluno na escolha das atividades, além de também oferecer possibilidades de contato social e interação.

Aulas em grupo com a exposição das experiências vividas pelos alunos oferecem entrosamento e ganhos emocionais que não podem ser quantificados (MORAES, 2007), onde alunos deficientes visuais adquiridos, inseridos em uma proposta de atividades cênicas e um projeto de Teatro encontraram formas verbais de explicar como realizar movimentos iguais aos de uma bailarina, para que uma aluna deficiente visual congênita possa interpretar seu personagem de forma satisfatória.

Melhorar a autonomia de um deficiente visual é aumentar a população ativa, tanto no âmbito físico, onde o deficiente visual estará inserido nas atividades de vida diária (AVD's), quanto no âmbito profissional, pois esse indivíduo estará melhor preparado para entrar no mercado de trabalho e autoconfiante que realizará o mesmo de forma satisfatória já que ele possui conhecimento e domínio acerca do seu corpo.

A dança e a música estiveram presentes durante toda a evolução humana desde as cavernas, para explicitar diversas situações. Estão presentes em todas as culturas e são amplamente utilizadas como forma de expressão de sentimentos.

A cada 05 segundos, uma pessoa se torna cega no mundo. Com tratamento precoce, atendimento educacional adequado, programas e serviços especializados, a perda da visão não significa o fim de uma vida independente e produtiva. Um dos exemplos de trabalho e atuação para públicos de pessoas com deficiência visual é a *Fundação Dorina Nowill* para Cegos, que atua em todo o Brasil com projetos de leitura e inclusão. No site da própria instituição, podemos ver diversas iniciativas de inovação tecnológica e adaptações das AVD's para inclusão de indivíduos com deficiência visual (inata ou adquirida).

Muitas vezes o deficiente visual adquirido se priva da exploração do corpo e do espaço devido ao medo por conta falta de estabilidade, de orientação adequada e de motivação. Esse “medo” da manipulação do próprio corpo faz com que muitos deficientes visuais tenham grande dificuldade de locomoção, diminuindo a interação social e as possibilidades profissionais.

Através da ludicidade da dança e do espírito esportivo e de cooperação não competitiva que a Ginástica para Todos pode oferecer (PAOLIELLO, 2008), visamos desenvolver habilidades e competências nos indivíduos, para que estes refinem suas habilidades motoras e ganhem autoconfiança, que são características

necessárias para se atingir uma vida social ativa e saudável.

Desse modo, fazemos uso e adaptamos metodologias e procedimentos de aprendizagem para permitir que o deficiente visual consiga desenvolver habilidades específicas das práticas corporais sugeridas, bem como habilidades psicossociais e facilidades de inclusão desses elementos, que poderiam ser incorporados em suas atividades e tarefas de inclusão cotidianas.

As 25 inscrições foram gratuitas e divulgadas pelos meios de comunicação na região metropolitana da cidade de Bauru, estado de São Paulo: jornal, rádio e mídias sociais.

Após palestra de orientação, foi realizada a primeira coleta de dados. Contendo entrevista sobre interação social, anamnese e avaliação física, utilizando a Escala de Equilíbrio de Borg (WINNICK, 2004) e os estágios do Desenvolvimento Motor Fundamental (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013) encontrados nas habilidades estabilizadoras e locomotoras desses alunos. Esses dados serão utilizados como referencial de avaliação da evolução do aluno, sendo realizadas novas coletas de dados a cada 03 meses.

As aulas são sempre ministradas em duplas, sob a tutela do professor orientador e apoiadores, com o suporte de graduandos do curso de Educação Física, atuando como monitores durante as atividades, para atendimentos individualizados em momentos da aula que requerem esse cuidado.

As aulas e encontros semanais tem como estrutura base, que usa o diálogo do grupo na aprendizagem geral: (1) “Roda de conversa”, conversa aberta a todos (professor, monitores e alunos) no início e no final da aula (4) com aproximadamente 10 minutos de duração; (2) Momento “Minha música”, no qual os participantes irão ouvir e se expressar ao som uma música escolhida por um membro para integração do grupo.

Em seguida, entramos no (3) momento principal das aulas, com sugestões de atividades físicas e práticas corporais adaptadas, que seguem os padrões e fundamentos de iniciação à ginástica para todos (GPT) e a iniciação à dança, utilizando as possibilidades listadas para refinar as habilidades motoras fundamentais: movimentos corporais (rolamentos, fluxos, pesos, eixos, giros e saltos), adequação do espaço (direções, níveis, dimensões e deslocamentos) e tempo de ação (lento, moderado e rápido).

A ideia principal da pesquisa é, a partir da dança e das atividades propostas, promover a integração do grupo, a participação e o aprendizado e refinamento das habilidades elencadas a serem trabalhadas, a saber:

- Estabilização muscular: Alongamentos e treino funcional proprioceptivo;
- Exploração do corpo no espaço: Aprendizagem do movimento, repeti-

ções e adaptações;

- Percussão corporal: Adição de sons para enfatizar o movimento e auxiliar localização;
- Processo expressivo: “Minha música” e “Roda de conversa” inicial e final;
- Processo criativo: Criação de coreografia;
- Dança: Apresentação da coreografia. Sempre há montagem coreográfica final.

A figura 03 a seguir apresenta as etapas de nossos encontros orientados.



Figura 03 – Ilustração esquemática das etapas dos encontros do Projeto Dançando no Escuro- UNESP Bauru (2016/17). Todos os encontros consistem das etapas destacadas, enfatizando aspectos psicomotores, favorecendo a troca de experiências corporais e a organização do grupo de trabalho, com momento de discussão e rodas de conversa.

Um ponto interessante, a ser destacado, é que a interação dos integrantes tanto nos momentos de aula, quanto nos momentos de vinda e retorno aos pontos de encontro para a atividades permitem a socialização e fortalecimento das relações interpessoais.

## Projeto 02: Passo no (COM) Passo

### Atividades Rítmicas, Música, Percussão e Psicomotricidade para PCDs (intelectuais e físicas)

*Alice: “Quanto tempo dura o eterno?”*

*Coelho: “As vezes apenas um segundo.”*

*As melhores pessoas são loucas...*

*(Alice no País das Maravilhas)*

Atualmente, muitos estudos têm apontado para os benefícios que as atividades realizadas com música proporcionam para o indivíduo. A música atua em todas as áreas do cérebro e auxilia ativamente no processo de neurodesenvolvimento de diversos aspectos cognitivos (CADIMA JR.; SILVA; MORAES, 2010).

No projeto desenvolvido com música e por meio da vivência com a bateria e jogos rítmicos, temos a possibilidade do atendimento individual e também em grupo (CADIMA JR.; SILVA; MORAES, 2010).

As aulas acontecem uma vez por semana e têm duração de 50 minutos. Nas atividades individuais, o aluno tem um maior contato com o instrumento bateria, por ser um momento onde se encontra ele e o educador musical. O objetivo principal não é o ensino técnico do instrumento; mas sim, por meio dele, estimularmos toda a parte motora do corpo.

Sabe-se da importância que a psicomotricidade representa para um bom funcionamento de todo o nosso sistema cerebral, e é por isso que o trabalho realizado com o corpo e movimentos que envolvem ritmo estimulam com grande intensidade o hemisfério esquerdo do nosso cérebro, área essa responsável pelo desenvolvimento da linguagem, mais especificamente, leitura e escrita. Um aluno com dislexia, por exemplo, pode não ter tido o seu sistema motor estimulado adequadamente.

As atividades são desenvolvidas de acordo com o primeiro contato realizado com o indivíduo. Sabe-se que todos nós apresentamos mapas cerebrais diferentes, e é por isso que o início do trabalho e planejamento é realizado após uma primeira aula com o aluno, e uma conversa com o responsável, uma vez que atendemos na maioria crianças PCDs.

Como citado, a importância não está em ensinar tocar o instrumento de maneira técnica buscando aprimoramentos e simplesmente aperfeiçoando técnicas de manuseio. É importante que as aulas sejam prazerosas para o indivíduo e que de alguma forma despertem a motivação. O trabalho começa a ser realizado por meio de execução de sequências rítmicas, seguindo figuras coloridas ou imagens das peças a serem tocadas. As cores e as imagens facilitam bastante a comunicação e a

intenção colocada, principalmente para os indivíduos com o diagnóstico do Espectro Autista, por exemplo.

Músicas com ritmos e pulsações marcantes também são usadas para facilitar o entendimento de determinada atividade. Geralmente, a audição é bem desenvolvida nesses indivíduos e eles apresentam facilidades em perceber o ritmo da música. O trabalho com a voz também é uma importante ferramenta nesse processo. Pode-se cantar um ritmo, ou contar as pulsações solicitadas. Por exemplo, ritmo cantado: “Tum Tum ta”; ou contagem das pulsações: “1- 2- 3- 4”.

Já nas atividades realizadas com o grupo, o foco também é a vivência com o instrumento bateria e jogos rítmicos, mas o desenvolvimento é um pouco diferente, por conter mais indivíduos envolvidos. No início, o educador passa a mediar uma situação de conversa, mas nem sempre todos se comunicam.

O grupo geralmente é heterogêneo e conta com indivíduos que apresentam deficiência intelectual variada, espectro autista e também paralisia cerebral. Por se tratar de atividades de inclusão, também participam das atividades, crianças sem nenhuma necessidade especial, o que acaba fazendo com que a vivência se torne mais produtiva para todos.

Observa-se uma frequente interação entre os indivíduos, e sabe-se que esse tipo de situação auxilia num melhor desenvolvimento da afetividade e da socialização de todos os envolvidos. O sistema límbico é o responsável por cuidar das nossas emoções; já o nosso cérebro fixa com mais facilidade tudo que envolve esta (s) emoção(ões). Para esses indivíduos, a emoção de estarem “misturados” e vivenciando uma mesma experiência é de grande valia. Essa situação ilustra sobremaneira a premissa que defendemos a respeito de se pensar o paradigma da diversidade Humana, no convívio e respeito com as diferenças. Com certeza as associações positivas causadas no cérebro por meio dessas atividades serão de grande valia para cada um deles (CADIMA JR.; SILVA; MORAES, 2010).

Após a conversa, o educador estimula que todos batam palmas e contem as pulsações (1- 2- 3- 4) em voz alta. Os indivíduos que não apresentam nenhum tipo de comunicação, apenas ficam batendo palmas. A idéia dessa atividade é prepará-los para vivenciarem com mais facilidade o tocar bateria. Após isso, alguns instrumentos de percussão (chocalho, reco-reco, maracá, triângulo, tamborim, bongô) são distribuídos para comporem os instrumentos que se associam ao instrumento bateria. O Educador executa um ritmo na bateria e solicita que os indivíduos acompanhem cada um do seu jeito, o que está sendo tocado.

Num momento seguinte, o educador pede para que continuem tocando os instrumentos, e que também cantem o ritmo que está sendo executado. A maioria participa e não apresenta grandes dificuldades em acompanhar a atividade. Os movimentos que são realizados pelos indivíduos para a execução dos instrumentos

de percussão e uso da voz facilitam a compreensão do cérebro e a internalização do ritmo. Esse tipo de situação propicia uma vasta rede de conexões cerebrais, as chamadas sinapses.

Essas sinapses acontecem no cérebro como um todo, acionando os dois hemisférios e fazendo com que eles se comuniquem por meio do corpo caloso. Vários estímulos estão sendo realizados no momento em que essas conexões acontecem. Após todo esse processo, os indivíduos vão sentar e vivenciar o que é tocar bateria.

No momento em que eles sentam na bateria, não é pedido nada em específico, mas aos poucos o educador passa a mediar a situação em certos momentos, provocando-os a tocar algum ritmo no instrumento. Observa-se que os indivíduos sempre tentam tirar o som que estavam fazendo com a voz e com os instrumentos de percussão.

Ou seja, tentam tocar o som que o cérebro e corpo internalizaram. É importante pontuarmos o quão valioso é o trabalho realizado com as vivências rítmicas e com os movimentos corporais. Nota-se que a psicomotricidade tem aberto novas portas para a sua inserção no diálogo com outras áreas do conhecimento, principalmente com a da educação inclusiva.

A intenção com essas atividades é proporcionar bem estar desses indivíduos, e também canalizar as suas tensões. Podemos por meio da bateria e do ritmo, auxiliar no desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e psicomotor.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Aonde fica a saída?", Perguntou Alice ao gato que ria.*

*"Depende", respondeu o gato.*

*"De quê?", replicou Alice;*

*"Depende de para onde você quer ir..."*

*(Alice no País das Maravilhas)*

Discorrido o capítulo, nos resta realizar o exercício de esboçar as perspectivas de atuação e as possibilidades inclusivas que podem nos levar para outros formatos e contextos. Para onde iremos? Teremos a inclusão efetiva e consistente na realidade e contextos educacionais e da saúde?

Provavelmente, há muito ainda a se reestruturar em termos de políticas públicas e estruturas de acessibilidade e partilha de conhecimento e informações. Mas somos otimistas no papel transformacional e inclusivo dos profissionais da área da saúde e educação, que têm mostrado mudanças significativas no atendimento à pessoa com deficiência (PCD).

O paradigma da diversidade humana e novas tendências inclusivas educacionais e no âmbito da educação física e saúde tem aderido o respeito e convívio com as diferenças e trabalhos interdisciplinares tem mostrado novas possibilidades de transformação social.

A relação entre a escola e a universidade tem sido deixada de lado nessa questão inclusiva e também com relação à graduação. As escolas se fecham para as universidades, e o processo de formação dos professores, que precisam ir às escolas para fazer estágios, já se inicia com um sentimento de desmotivação com a profissão escolhida (VENDITTI JR, 2010, 2014) ou até de esgotamento antes mesmo da atuação profissional efetiva. É preciso reverter esse quadro.

A formação inicial dos professores, com o apoio das escolas gera um sentimento motivacional e dá sentido à escolha dos graduandos em continuar a estudar e a não desistirem da profissão (RAMOS, 2016). Os cursos de graduação devem ir inserindo a temática inclusiva não apenas em disciplinas específicas da temática, mas em todas elas, abordando a questão e levantando as possibilidades de trabalho com esse público.

As formações continuadas são importantes para que haja um resgate dos conhecimentos dos professores atuantes e que eles não parem de buscar novas estratégias e recursos para melhorar sua eficácia profissional. O que se precisa pensar é, no caso das formações, em como planejá-las, sendo menos pontuais, e mais reais ao cotidiano dos professores, tendo uma continuidade para que se veja o progresso nas elaborações e estratégias de ensino, de maneira multidisciplinar e integrada às novas tendências inclusivas, com trocas de experiências que deram certo, estudos de casos e alguns atendimentos em parcerias.

Na área da saúde, esse raciocínio também é válido, pois profissionais da saúde, tendo uma formação pontual não seriam suficientemente eficientes para a demanda, e pensando nisso, é preciso então, pensar em oferecer alternativas inclusivas. Faz-se necessário acrescentar elementos inclusivos nas competências profissionais para atuação destes profissionais. Uma necessidade urgente que se nota no contexto social é que os cursos de graduação precisam formar (e informar) pessoas mais capacitadas para atendimento a este público PCD.

Em um trabalho de Núcleo de Ensino e Formação Continuada da Unesp Bauru, trabalhando com um pequeno grupo de professores de Educação Física em formação continuada na rede pública estadual, indagamos os participantes sobre aspectos positivos das formações dos mesmos, que tem relação com os nossos estudos sobre a motivação profissional. Um dos respondentes destaca:

Um dos aspectos positivos é promover um encontro entre os professores... eu acho isso muito legal, porque o trabalho tende a ficar muito solitário, né? Os professores, se eles não têm um momento para

se encontrar com outros professores para poder trocar experiências ou mesmo conversar sobre o trabalho, é um pouco desmotivante. E isso surge naturalmente... professor quando se junta só fala de escola, então acho que esse momento é legal e é um ponto positivo das formações. Outro ponto, também, é fazer o professor se deparar e fazer um confronto entre o como ele trabalha, como ele entende o seu trabalho com outras perspectivas... Quando você traz alguém para falar sobre deficiências, por exemplo, eu espero que o professor pense lá como ele trabalha com essas pessoas em condição de deficiência e analise aquilo que está sendo proposto na formação, e veja o que ele consegue mudar ou mesmo ver se ele está no caminho certo. (SIC)

(Prof. R. - 34 anos, 11 anos na rede pública estadual paulista)

Sem dúvida, a inclusão não deve ficar apenas na teoria, mas é importante que existam leis que suportem os direitos das pessoas com deficiência, para que estes sejam garantidos e adequados as suas necessidades.

Nos anos 1990 e 2000, por duas décadas, foram sancionadas diversas leis que dão suporte às pessoas com deficiência (PCD's), em diversos artigos e parágrafos, atendendo diversos tipos de deficiências conhecidos atualmente, e estabeleceu normas gerais para assegurar os direitos dessas pessoas. Mas efetivamente, temos atendido ainda uma quantidade muito pequena desta população PCD, sendo que muitas vezes deixamos de assumir algumas responsabilidades como educadores e ou profissionais da saúde. É preciso engajamento, adaptação, renovação para que a efetividade da inclusão atinja a todos em sociedade.

Estas reflexões nos levam a manter o posicionamento de nosso papel profissional de mediadores, dos conhecimentos, métodos, informações e também atitudes. Temos definitivamente que assumir atitudes mais inclusivistas em nossa atuação profissional.

Estudando Pedagogia do Esporte, e aplicando-a para os Esportes Adaptados e práticas corporais voltadas ao público PCD, apresentadas no texto nas propostas dos dois projetos que tem obtido êxito em atender essas demandas, podemos vislumbrar a proposta de Galatti e colaboradores (2010), na qual alteramos o fenômeno original (ESPORTES), proposto pelos autores, substituindo-os pelo termo "Atividades Motoras Adaptadas", que seriam as práticas corporais e culturais adaptadas e voltadas ao público PCD, alvo de nossas discussões nesse capítulo (figura 04).

Esta clássica figura da Pedagogia do Esporte sintetiza o que queremos dizer como fechamento deste texto. Ora, estas atividades motoras adaptadas, presentes em diferentes contextos, como os apresentados na figura 01, apresentam diversos objetivos, vistos também na figura 2 do capítulo, ambas expostas anteriormente no

texto.

O que precisamos nos ater de maneira mais incisiva e científica é nos sujeitos que serão aplicadas e oferecidas essas práticas: a PCD- com todas suas particularidades, características, limitações e potencialidades; para podermos também permitir escolhas inclusivas e oferecer as mais diferentes modalidades possíveis e adaptadas para esse público, como no caso de nossos projetos que foram citados no texto, que são adaptados e voltados a atender o público PCD, com suas características e demandas. Temos diversas possibilidades em um trabalho psicomotor com variados objetivos e os mais diferentes personagens compositores do cenário de atuação. Isso que torna nosso trabalho de adaptabilidade e mediação complexo, pois constantemente precisamos fazer leituras e ajustes para a efetividade de nossas propostas.

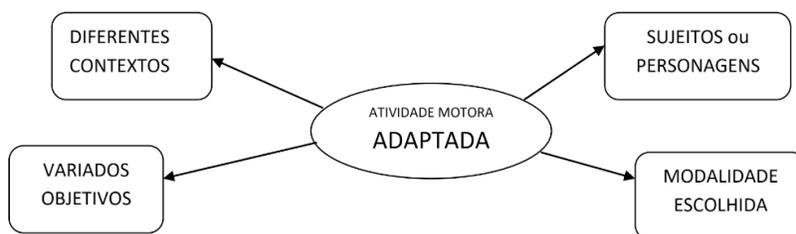


Figura 04- Modelo proposto por Galatti e colaboradores (2010), retirado da Pedagogia do Esporte, proposto para a Pedagogia do Esporte Adaptado, a respeito de como compreender o esporte e as modalidades para um embasamento teórico considerando o esporte como fenômeno sociocultural e plural. Em nosso caso, adotaremos o fenômeno esporte adaptado e as atividades motoras adaptadas, em seus diferentes contextos, com diversos objetivos e finalidades, considerando as PCDs como os principais sujeitos e personagens, de acordo com as modalidades a serem oferecidas e selecionadas por este público.

Estar disposto a aprender com seus erros e acertos e a refletir sobre a sua própria práxis é o que torna o professor bem sucedido, além de estar sempre em processo de formação, ou seja, se atualizando em cursos e buscando novas fontes de conhecimento ao longo da carreira. A Psicomotricidade pode cumprir um papel fundamental no processo inclusivo, pois as evidências mostram que a Atividade Física tem ajudado as pessoas a adquirir não só maior mobilidade, mas também a resgatar sua autoestima, seu equilíbrio emocional e sua inserção e participação na sociedade (ARAÚJO, 2012).

E podemos ampliar estes benefícios para atividades corporais, culturais e musicais, como as propostas aqui no texto. Trabalhos envolvendo áreas da Educação Especial, Artes e outras demandas educacionais, com referenciais

na Psicomotricidade e sendo trabalhados de maneira inclusiva, integrada e interdisciplinar, podem estimular as potencialidades latentes da PCD auxiliando em melhorias em sua qualidade de vida e atividades de vida diária (AVDs), além é claro de promover o acesso a essas práticas corporais, culturais e educacionais, que foram excludentes por muito tempo ao longo de nossa história social.



Figura 05- Princípio da inclusão (SASSAKI, 1997). A inclusão pode efetivamente ser desenvolvida, seguindo-se os quatro princípios que reforçam a inclusão nos contextos educacionais.

Finalizamos afirmando que o processo inclusivo é árduo, trabalhoso e complexo. Mas somos otimistas em responder que é possível sim transformarmos nossos contextos de atuação em ambientes inclusivos, embasados no desenvolvimento das potencialidades e nas premissas da psicomotricidade como referencial para a promoção destas habilidades e desenvolvimento.

Sasaki (1997) destaca que podemos trabalhar a inclusão em ambientes educacionais seguindo os princípios: *a) da aceitação das diferenças; b) valorização dos indivíduos; c) conviver com a diversidade humana; e d) aprender através da cooperação* (figura 05, trazida anteriormente).

Para isso, os profissionais da saúde e educação são fundamentais, não somente na mediação, mas também no incentivo e transformação desses contextos em ambientes inclusivos e participativos (cooperação), aceitando e convivendo com as diferenças, que aceitem as diferenças e valorizem as características de cada indivíduo (suas potencialidades e limitações), promovidas pelo convívio e respeito pelas diferenças, dos mais variados tipos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.
- AMARAL, L. A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**, n. 1, p. 3–44, 1996.
- ARAÚJO, S. D. Educação Física na Escola Inclusiva: Estudo de caso de uma escola regular em Salvador, Bahia, Brasil. **Revista Eletrônica Corpo, Movimento e Saúde**, p. 13–34, 2012.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CADIMA JR., P.; SILVA, S. H. P.; MORAES, E. P. **A influência do aprendizado musical na aquisição do conhecimento lógico-matemático**. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Paulista (UNIP), Campinas, 2010.
- FERNANDES, C. A. F.; VENDITTI JR., R. Educação Física Adaptada na formação universitária: reflexões sobre a preparação do profissional de educação física para atuação com pessoas com necessidades especiais. **Movimento & Percepção**, v. 9, n. 12, p. 118–140, 2008.
- GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. **Pedagogia do Esporte** : livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 751–761, 2010.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. São Paulo: Manole, 2008.
- GUERRA, A. **A música ativa região do cérebro ligada ao raciocínio e concentração**. Terra, 2015. Disponível em: <[www.noticias.terra.com.br](http://www.noticias.terra.com.br)>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- LABAN, R. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LIMA, A. S.; BARBOSA, S. B. **Psicomotricidade na Educação Infantil** – desenvolvendo capacidades. 2007. Disponível em: <[pt.shvoong.com/medicine-and-health/neurology/1618291-desenvolvimento-infantil-psicomotricidade](http://pt.shvoong.com/medicine-and-health/neurology/1618291-desenvolvimento-infantil-psicomotricidade)>, Acesso em: 12 dez. 2012.
- LIMA, S. M.; DUARTE, E. **Atividade física para pessoas com necessidades especiais**: experiências e intervenções pedagógicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- LOURO, V. **Fundamentos de aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.
- MELLO, A. M. de. **Psicomotricidade**: educação física - jogos infantis. São Paulo: Ibrasa, 2002.

MENDES, R. H.; CONCEIÇÃO, L. H.; GALERY, A. **O caso da Educação Física inclusiva - Brasil**. Diversa, 2013. Disponível em: <[http://www.diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o\\_caso\\_de\\_educacao\\_fisica\\_inclusiva\\_brasil](http://www.diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o_caso_de_educacao_fisica_inclusiva_brasil)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MORAES, M. Modos de intervir com jovens deficientes visuais: dois estudos de caso. **Revista Semestral da Ass. Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v. 11, n. 2, p. 311–322, 2007.

MUSZKAT, M. **Música, Neurociências e desenvolvimento humano: estimulando o cérebro**. 2015. Disponível em: <[www.amusicanaescola.com.br](http://www.amusicanaescola.com.br)>. Acesso em: 15 nov. 2015.

PAOLIELLO, E. **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

PEDRINELLO, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Ed.). **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. São Paulo: Manole, 2008. p. 1–27.

RAMOS, E. **Libras como facilitadora no processo de aprendizagem de alunos surdos na educação física escolar inclusiva**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). UNESP, Bauru, 2016.

RAMOS, E.; VENDITTI JR, R. **Relatório anual núcleo de ensino**. 2015. UNESP Bauru-2014/15. Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2015.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Educação Física e Inclusão: desafios para a formação de professores. In: GAIO, R.; SEABRA JR., L.; DELGADO, M. A. A. (Ed.). **Formação Profissional em Educação Física**. Jundiaí: Fontoura, 2013.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SÁ, C. G.; BIM, C. R. Análise estabilométrica pré e pós-exercícios fisioterapêuticos em crianças deficientes visuais. **Fisioterapia em Movimento**, v. 25, n. 4, p. 811–819, 2012.

SACKS, O. **Um antropólogo em marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letas, 1995.

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

SILVA, C. A. C.; RIBEIRO, G. M.; RABELO, R. J. A influência da dança no equilíbrio corporal de deficientes visuais. **Movimentum**, v. 3, n. 1, p. 1–8, 2008.

SILVA, R. F.; SEABRA JR, L.; ARAUJO, P. F. **Educação física adaptada no brasil: da história à inclusão educacional**. São Paulo: Phorte, 2008.

TANI, G. **Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

VENDITTI JR, R. **Análise da autoeficácia docente de professores de educação física.** 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VENDITTI JR, R. **A auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de educação física adaptada.** 2010. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VENDITTI JR, R. **Autoeficácia docente e motivação para a realização de profissionais de educação física adaptada.** Curitiba: CRV, 2014.

VERARDI, P.; PEDRINELLI, V. **Desafiando as diferenças.** São Paulo: SESC, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WINNICK, J. P. **Educação física e esportes adaptados.** Porto Alegre: Manole, 2004.

# CAPÍTULO 19

## INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 17/09/2020

### **Lucas Ferreira Costa**

Universidade Estadual de Alagoas  
Arapiraca – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/4469767927517246>

### **Carlos Roberto Lima Rodrigues**

Universidade Estadual de Alagoas  
Arapiraca – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/9443023485398879>

### **Marília Layse Alves da Costa**

Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Arapiraca – AL  
<http://orcid.org/0000-0001-7282-9617>

### **Amanda Lima Cunha**

Universidade Federal de Alagoas – UFAL  
Arapiraca – AL  
<https://orcid.org/0000-0002-2688-5025>

### **Karulyne Silva Dias**

Centro Universitário Cesmac  
Maceió – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/0229399833104355>

### **Heloísa Helena Figuerêdo Alves**

Universidade Estadual de Ciências da Saúde  
de Alagoas  
Maceió – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/4454895035199479>

### **Ivanna Dacal Veras**

Faculdade Estácio de Alagoas e Hospital  
Metropolitano de Alagoas  
Maceió-AL  
<http://lattes.cnpq.br/6307018747980426>

### **Mabel Alencar do Nascimento Rocha**

Universidade Estadual de Alagoas  
Arapiraca – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/0651700365625556>

### **Saskya Araújo Fonseca**

Centro Universitário Cesmac  
Maceió-Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/7793186262013957>

### **Thiago José Matos Rocha**

Centro Universitário Cesmac  
Maceió-Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/9228726128290600>

### **Jesse Marques da Silva Junior Pavão**

Centro Universitário Cesmac  
Maceió-Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/2811263859126204>

### **Aldenir Feitosa dos Santos**

Centro Universitário Cesmac  
Maceió – Alagoas  
Universidade Estadual de Alagoas  
Arapiraca – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/4486728733567129>

**RESUMO:** O ensino de química apesar de alguns alunos julgarem complexo, é indispensável, pois é através dela que ocorre formação da visão científica, bem como é capaz de integralizar os alunos na ausência ou presença de quaisquer deficiência, por meio de práticas experimentais e do preparo ofertado pelos docentes. O trabalho tem como objetivo refletir a educação inclusiva no mundo e em diferentes épocas, com ênfase no ensino de Química, e analisar as estruturas

físicas escolares de instituições da rede pública de ensino do estado de Alagoas. O estudo consistiu de uma revisão bibliográfica realizado em artigos, monografias e dissertações utilizando como fonte de pesquisa os sites Scielo, Google acadêmico e plataforma capes. Portanto, por meio desse estudo verifica-se que as escolas necessitam de um aparato estrutural e maior disponibilidade de cursos de formação continuada, visto que a educação inclusiva não ocorre apenas por meio de políticas instituídas pelos órgãos governamentais, mas sim, primordialmente pela formação adequada de professores para que tenham conhecimento de como abordar os conteúdos com a participação de todos os educandos, promovendo um ambiente de igualdade e não uma pseudoinclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade. Ciências da Natureza. Âmbito escolar

## INCLUSION OF DISABLED PEOPLE IN TEACHING CHEMISTRY: AN INTERVENTION PROPOSAL

**ABSTRACT:** The teaching of chemistry is seen by the students as hard and complex. Chemistry helps the student to create a scientific vision, as well can complement the students in the absence/presence of any deficiencies using experimental practices offered by the teaches. These features make chemistry indispensable. This work aims to consider the inclusive education in the world and at different times and analyzing the chemistry teaching and the infrastructures of public schools in Alagoas. This study was characterized as bibliographic review and was carried out using articles, monographs and dissertations published on Scielo, Google Scholar and Capes platform as a research source. It was observed that the public schools needs a better structural apparatus and continuing education courses, since inclusive education does not occur only through public policies, but through adequate training of the teachers so to make them capable approach the chemistry contents with the participation of all students, promoting an environment of equality and not a pseudo-inclusion.

**KEYWORDS:** Accessibility. Natural Sciences. School scope

### 1 | INTRODUÇÃO

A acessibilidade remete ao um ambiente, seja cidade, estado ou globalmente a capacidade que o ser possui para realizar suas atividades sem que haja obstáculos que os impeçam, promovendo um ambiente propício, exercendo assim o direito de ir e vir. Um dos meios primordiais para propiciar esse ambiente de acessibilidade, seja no meio escolar, social ou familiar, se inicia obrigatoriamente na família juntamente com a nação, cabendo as escolas atender a acessibilidade, pois esta representa a sociedade (BRASIL, 1998a; COSTA, OLIVEIRA, 2019).

Desse modo, a inclusão normalmente é confundida com Educação Especial, visto que a finalidade primordial da inclusão é enaltecer a participação do ser no sistema educacional, sem discriminação ou exclusão, visto que a educação inclusiva tem a capacidade de promover o desenvolvimento dos talentos e das habilidades quer sejam físicas, intelectuais, sociais e sensoriais, porém um dos

desafios apontados nessa caminhada é o receio apresentado pelos docentes, de não se sentirem preparados a exercer suas atividades atendendo as necessidades dos alunos (FERREIRA, 2019; ARAUJO et al., 2018).

Sendo assim, decorrente a educação atual, torna-se necessário a ocorrência de cursos de preparação, suporte aos professores afim de garantir um ensino de qualidade tanto para o aluno com deficiência e até mesmo para aqueles que não possuem, a ausência desses cursos tende a gerar um ambiente escolar que agrega um fenômeno conhecido como pseudoinclusão (falsa inclusão), onde o aluno encontra-se presente fisicamente no meio escolar, sem que esteja no modo ativo de participação das atividades, que apesar da ausência de recursos tecnológicos ou técnicos, é relevante que o aluno esteja próximo das atividades trabalhadas em sala de aula, sendo missão do educador auxiliá-lo na superação de suas barreiras (PAULA, GUIMARÃES e SILVA, 2018).

Uma das formas capazes de auxiliar no processo de inclusão escolar se faz por meio de Projeto Político Pedagógico (PPP), pois através dele pode ser estabelecido a organização e a missão escolar, além de definir a assistência pedagógica, a avaliação e gestão, dessa forma, obtém-se uma escola estruturalmente organizada, capaz de atender as necessidades das pessoas deficientes, enaltecendo o verdadeiro significado de inclusão (ARAUJO et al., 2018).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o ensino de Química por meio dos conhecimentos difundidos é capaz de promover a formação de um mundo abrangente, favorecendo que o ser tenha seu encontro consigo mesmo e se imponha como individuo como qualquer outro, dessa forma as aulas de Química promove a formação do cidadão, e de suas habilidades afetivas e cognitivas (FERREIRA, 2019).

Portanto, o trabalho tem por objetivo refletir a educação inclusiva no mundo e em diferentes épocas, com ênfase no ensino de Química, bem como, analisar as estruturas físicas escolares de instituições da rede pública de ensino do estado de Alagoas.

## **2 | METODOLOGIA**

O presente trabalho refere-se ao um estudo de revisão bibliográfico realizado em artigos, monografias e dissertações dos anos de 2007 a 2020, na língua portuguesa. A busca foi realizada nos sites Scielo, Google acadêmico e plataforma capes, sendo encontrados artigos na área. Após a leitura dos títulos e resumos, foram incluídos na pesquisa 39 obras lidas em sua totalidade. Os descritores utilizados na pesquisa foram Inclusão, Ciências Naturais e Acessibilidade.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### Educação inclusiva para o ensino de química: Conquistas, metodologias e práticas docentes

O ensino de química é considerada uma modalidade ainda nova e que necessita de um melhor contemplação para o ensino e aprendizagem como perspectiva inclusiva. Normalmente quando se ouve Ensino de química, a primeira concepção é dos laboratórios, formulas, modelos atômicos e demais características, sendo geralmente taxada como uma disciplina complexa, necessitando que os docentes da área encontrem-se apto e antenado as novas metodologias empregadas nesta modalidade, afim de torná-la capaz de ser uma modalidade inclusiva (ALMEIDA, 2015).

Conforme Silva et al (2017), em sua pesquisa, os professores apontaram como principal dificuldade de trabalhar a matéria de forma inclusiva a ausência de conhecimento de práticas pedagógicas na área, essencialmente quando fazem uso de técnicas quantitativas, mudanças de coloração e análises através de gráficos, principalmente quando o aluno é deficiente visual.

Por essa razão, os alunos de licenciatura necessitam ter entre suas habilidades a observação, para que possam compreender como acontece a inclusão, atribuindo o uso da PHC, práticas interdisciplinares, Salas de Recurso Multifuncionais, materiais didáticos adaptados e outras práticas pedagógicas, além de poder realizar aulas inclusivas capacitadas a desenvolver e abordar conteúdos aptos à geração de alunos prontos para o mercado de trabalho e para exercerem livremente sua cidadania (LIPPE; CAMARGO, 2009).

Quando se menciona o termo deficiência ou deficiências, geralmente tem uma concepção distorcida, podendo ocasionar redução da potencialidade dessas pessoas, por essa razão considera-se que a terminologia é relevante visto a capacidade que apresenta em expressar os conceitos, os valores e as percepções sociais, e quando empregadas de forma inadequada pode pressupor preconceito (NEPOMUCENO, ASSIS e CARVALHO-FREITAS, 2020).

A Organização das Nações Unidas (ONU), apresentou na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que a terminologia correta para o tratamento de pessoas que tem insuficiência ou ausência de funcionamento de algum órgão, é pessoa deficiente, sendo reforçado pelo Brasil na Emenda Constitucional em 2008 (KOYAMA, 2017).

Há casos que é usado o termo “pessoa portadora de deficiência” ou “portador de deficiências”, que é incorreto, pois deve-se ter a sensibilidade que as deficiências não são objetos a serem portados ou carregados, a pessoa tem deficiência e antes de mais nada ela é uma pessoa como qualquer outra. Atualmente o decreto nº

3.298/99 diz que deficiência é “toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. (BRASIL, 1999; CURITIBA, 2013, p. 2).

Trazendo uma reflexão sobre a realidade mais provável de inclusão de deficientes e possibilidades de exercerem seus direitos à cidadania, podemos citar o caso do baiano Cláudio Vieira de Oliveira, que convive a mais de 38 (trinta e oito) anos com um tipo de doença muito rara conhecida como artrogripose múltipla congênita (AMC), que lhe causou atrofiamento nas pernas, seus braços são colados ao corpo e a sua cabeça é virada totalmente para trás, escorada pelo pescoço. Mesmo com uma deficiência tão aguda, a família sempre o incentivou a estudar e ter relações sociais, o próprio Cláudio relata que:

Me adaptei tanto que não percebo que sou uma pessoa portadora de necessidades especiais (...) Sei de relatos de pessoas que têm deficiência física que se esquivam bastante, a própria família se fecha. Minha mãe foi diferente. Sempre me liberou a ter convívio com social. (DOURADO, 2014, p. 2).

Quando se perde algum sentido o corpo humano se adapta, fazendo com que se possa aguçar, entender e valorizar os outros sentidos, por exemplo, um cego pode ouvir sons que um vidente é incapaz de ouvir, do mesmo modo que uma pessoa surda possui uma atenção visual muito mais focada do que pessoas ouvintes (FILHO, 2007).

As deficiências físicas podem ser divididas de acordo com seu nível de duração. As deficiências transitórias são caracterizadas por sua natureza temporária, mas dependerá realmente da recuperação de cada paciente e do tratamento médico adequado, para que seja evitado o agravamento e transforme-se em deficiência permanente. Entre as deficiências classificadas como transitórias pode-se citar as mais comuns, que são: quebra e fraturas de ossos, luxações e lesões de ligações nervosas, entre outras. As deficiências permanentes são casos clínicos complexos, em que as ciências ainda não possuem recursos suficientes para que se possa reverter o caso do problema físico de determinado paciente. As deficiências permanentes englobam problemas como a paraplegia, tetraplegia, cegueira, surdez, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros ou face com deformidade congênita ou adquirida, entre outras (BRASIL, 2006; CURITIBA, 2013).

### **Deficiência visual e surdo-cegueira**

As Deficiências Visuais (DV), podem ser distinguidas como cegueira e baixa visão. A terminologia correta a referir-se ao deficiente visual é “pessoa cega” ou

“pessoa com deficiência visual”. Há casos que estes deficientes consentem serem chamados de cegos. É aconselhável que se evite dizer “pessoa cega total” ou “pessoa com cegueira total” ou até mesmo “cego total”, pois esses termos são considerados excedentes (CURITIBA, 2013).

No Brasil mais de 6,5 milhões de pessoas possuem deficiência visual, dos quais 7,8% são incapazes de enxergar; deficiência esta que impossibilita a interpretação de cenas a partir das vias visuais. Aproximadamente 92,2% dos DV tem baixa visão, o que ainda as permite de fazerem uso de sua visão residual para realizar atividades que precisem de visão ou de lembranças visuais. No caso de pessoas que em seu diagnóstico apresentam surdo-cegueira, estas possuem uma dificuldade ainda maior no aprendizado, já que parcialmente ou completamente ouvem e enxergam com dificuldade. Caso o nível de surdez ou cegueira sejam leves, pode-se facilmente haver inclusão, mas no caso de deficiências múltiplas de grau avançado, é realmente indicado o ensino especializado ao invés do inclusivo (BRASIL, 2006; CALDAS, 2016).

A pessoa que não enxerga desde que nasceu não conhece as cores, enquanto as que perderam sua visão ainda na infância, podem se recordar de algumas cores e curtos lapsos de cenas e objetos e definem sua visão como uma plena escuridão ou uma infinita luz branca. As pessoas que possuem baixa visão enxergam com dificuldade, geralmente podem ler e escrever texto a tinta, contudo, podem precisar usar uma lupa, óculos ou lentes de contato. Para se locomoverem normalmente o deficiente visual pode fazer uso da bengala longa ou do cão guia e para comunicação lida e escrita fazem uso do braille (BRASIL, 2006).

Dentro das escolas inclusivas, é necessário a existência do piso e do mapa tátil para que o deficiente visual possa se orientar por todas as dependências da instituição e também é indicado o uso de placas de avisos na porta de cada sala. Em relação ao uso da linguagem escrita em braille, as escolas podem contar com as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou instituições que auxiliam as escolas que solicitarem matérias para o ensino aprendizado de alunos com DV, disponibilizando materiais físicos, conseguindo traduzir materiais didáticos para a comunicação em braille, que os permitem a leitura tátil. O Instituto Benjamin Constant (IBC), envia material grátis para as escolas, entre os mais comuns estão livros didáticos, mapas, tabelas periódicas, esquemas e quadros de conteúdo diverso, entre outros (IBC, 2017; BRASIL, 2006).

## **Deficiente auditivo**

A Deficiência Auditiva (DA), pode ser diferenciada como surdez ou baixa audição. As quais se caracterizam por perda total ou parcial da capacidade de ouvir,

podendo acontecer em somente um dos ouvidos ou nos dois. Em diversos casos a deficiência pode ser revertida com uma cirurgia e/ou uso de aparelho de audição, se a pessoa tiver sido ouvinte antes do problema clínico, sua reabilitação será rápida e fácil. “Algumas pessoas com baixa audição preferem ser chamadas pelo termo ‘pessoas com deficiência auditiva’ ou ‘deficientes auditivos’ em vez de ‘pessoas com surdez parcial’, pois elas não se consideram surdas” (BRASIL, 2006; CURITIBA, 2013, p. 3).

Há o batimento na mesma tecla, as escolas devem ser inclusivas, devendo haver uso de comunicação bilíngue nas salas de aula e os professores devem ser interpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para que a inclusão da pessoa surda se torne possível, é aconselhável que a turma inteira aprenda a língua de sinais e os alunos surdos aprendam a escrita em português, já que neste caso elas são inversas. O surdo tem a LIBRAS como sua língua oficial e a língua portuguesa como sua segunda língua, sendo essencial que os alunos e funcionários também saibam e os ajude a comunicar em ambas línguas, de forma falada e escrita, respectivamente, que ocorre pelo convívio (EVARISTO; FRANCISCO, 2013).

Nas salas de recurso, os surdos podem praticar libras, além de outras atividades em que tenham dificuldade de aprender nas disciplinas de sua grade de estudo (BRASIL, 2007).

### **Dificuldades de locomoção**

As deficiências físicas de limitação motora são várias, podendo ser permanentes, como é o caso de pessoas com paraplegia, ou temporárias, que atingem seus portadores por um período limitado de tempo. Em ambos os casos, estas pessoas têm parte de seus movimentos comprometidos em razão da deficiência e é necessário fazer adaptações para amenizar as dificuldades de vivência no ambiente escolar (CURITIBA, 2013).

Vale salientar que o ambiente escolar não somente é o âmbito de ensino e aprendizagem, mas também de acessibilidade, onde o aluno deficiente necessita como os demais o direito de se locomover, proporcionando ao educando um sistema educacional igualitário, visto que há muitas barreiras quando se refere a inclusão escolar, sendo o espaço físico um deles, por essa razão essas barreiras devem ser eliminadas para que o ambiente escolar possa ofertar acessibilidade e direitos igualitários para todos (CUNHA, 2019).

### **Atividades pedagógicas para a inclusão nas disciplinas de ciências naturais**

Para o ensino inclusivo de ciências naturais, principalmente para o ensino de química, é indicado maior quantidade de aulas práticas, pois alunos com cegueira ou surdez não conseguem elaborar conceitos mentais do que nunca viram e/

ou ouvirem, realidade que até mesmo alunos sem deficiência tem dificuldade de aprender. Sendo possível verificar que a metodologia para a educação inclusiva precisa de um simbolismo de acordo com as capacidades de aprendizado dos alunos. No caso de ciências como geografia e biologia, que podem estudar em um ambiente natural muito mais macroscópico do que a física e a química, pode-se sugerir aulas de campo em locais com plantas, animais e natureza, onde seja propiciado sensações corpóreas, usando especialmente o tato e o olfato, que irão interligar ao conhecimento adquirido. Para diminuir os custos com passeio e proporcionar a participação de todos alunos, também é aconselhável aos professores de biologia e geografia trazerem amostras da natureza à sala de aula, objetos como amostras de solo, plantas, vidrarias, animais, frascos e potes de substâncias, projeteis, entre outros, bem como fazer uso dos outros sentidos para o aprendizado destes alunos (FONSECA, 2004; DAMASCENO, 2010; MARIANO, 2014).

A PHC é um modelo educacional que visa a mudança a partir do que os alunos já conhecem sobre determinado conteúdo, articulando assim, para que estes indivíduos captando uma visão articulada entre teoria e prática, possam perceber como funcionam os fenômenos de transformação social, se tornando ativos na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora (BATISTA; LIMA, 2015).

Este método pedagógico é bastante útil para ser utilizado como inclusivo, pois através dele permite que o mestre trabalhe diferentemente com cada turma, possibilitando uma agregação de valores pessoais a partir de cada indivíduo presente em cada uma das turmas. De forma mais prática, podemos supor que, se em uma determinada turma em que há uma quantidade maior de alunos da zona rural e entre eles um deficiente, as possíveis reflexões ocasionadas a partir do uso PHC na aula, irão transcender de forma diferente daquelas que poderiam surgir em sala predominantemente de discentes da zona urbana, preparando cada amostra de alunos para a vivência encontrada em sua região; isto ressalta também a importância para que alunos deficientes frequentem escolas regulares, pois essas apresentam uma amostragem do que pode ser encontrado cotidianamente nas sociedades adversas, vivendo assim a experiência de convívio cidadão (GASPARIN; PETENUCCI, 2014).

A interdisciplinaridade é uma ferramenta pedagógica que faz meio da união de termos e conteúdo de disciplinas diversas, para que os alunos compreendam a complexidade que existe dentro da prática. Partindo do pressuposto que a realidade existente é una e indivisível. Cabe ao educador desenvolver uma maneira de ensinar que desenvolva a consciência do aluno, voltando-os principalmente para estabelecer relações entre as várias partes e o todo, superando então, a concepção unidirecional e fragmentada do conhecimento que tem caracterizado sua prática (BATISTA, 2018).

O uso da interdisciplinaridade começou efetivamente no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais N° 5.692/71. A partir de então, teve importância crucial no cenário educacional, onde se tornou ainda mais presente com a nova LDBEN N° 9.394/96 (JACOMELI, 2010; BATISTA, 2018).

A inclusão na sala de aula acontece quando os professores estão devidamente capacitados a receberem discentes com deficiência, cabendo também aos demais membros da comunidade escolar possibilitarem meios para isso. Da mesma forma, que ocorre em qualquer nova situação, a inclusão faz com que sejam necessários novos desafios para que se possa chegar a novas soluções inovadoras.

Assim, em todo Brasil, há um enorme esforço para formar gestores, professores e funcionários para lidar com as diferenças humanas que estão presentes em todas as escolas. Não basta, portanto, o acesso à matrícula. É necessário, além disso, o investimento em ações que assegurem a acessibilidade nas escolas (BRASIL, 2009, p. 21).

Com certeza a inclusão não é uma tarefa nada fácil, mas que não deve ser inventado desculpas para não concluí-la. Com o uso de ferramentas pedagógicas adequadas, pode-se fazer da escola um ambiente inclusivo para todos, todavia, cabendo principalmente aos docentes perceberem a realidade dos alunos em cada sala de aula. As disciplinas de biologia, física, geografia e química, necessitam de conteúdos considerados relativamente como abstratos, pois requerem de um conhecimento prévio de acontecimentos da natureza. Em casos de aula de campo ou de projetos de pesquisas, em que se faça necessário o deslocamento para um ambiente diferente, deve-se haver um maior cuidado para se evitar possíveis acidentes aos alunos, principalmente àqueles que possuem algum tipo de deficiência (MARIANO, 2014).

O Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência, possui diversos bolsistas que tem a oportunidade de ingressarem em uma comunidade escolar, mesmo antes do Estágio Curricular Supervisionado. Conhecer detalhes sobre inclusão pedagógica é de suma importância para Pibidianos e iniciantes à docência, pois atualmente é feito grandes investimentos nesta prática educacional, mas ainda é necessário perceber dentro do ambiente escolar, atributos inclusivos ou exclusivos, para que seja possível atuar como pessoal ativa na mudança da perspectiva inclusiva (CUNHA, LIMA, GOMES, 2014).

## 4 | CONCLUSÃO

Portando, a acessibilidade encontra-se estreitamente relacionada com a inclusão, onde há a necessidade que mudanças pedagógicas e estruturais sejam realizadas, e que realmente mantenha o âmbito escolar como meio primordial de igualdade, que refletirá na sociedade.

Além de enaltecer a necessidade que cursos ou formação continuada seja ofertada aos docentes, para que métodos pedagógicos sejam inseridas no âmbito educacional, com a finalidade de promover o bem-estar entre professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.F. **Ensino de química no âmbito da educação inclusiva: um estudo a partir dos anais dos encontros nacionais de ensino de química de 2004-2014**. 2015. Disponível em: < <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1704/TCC%20-%20Jerusa%20Ferreira%20de%20Almeida.pdf>>. Acessado em 04 de julho de 2020.

ARAÚJO, L.G.L.; PINHEIRO, F.L.; VERÇOSA, J.V.S.; PERES, B.P.; PESSANO, E. **Ensino de química para alunos cegos: explorando possibilidades do braille**. Anais do 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão –SIEPE. 2018. Disponível em: < <http://200.132.146.161/index.php/siepe/article/view/38998/23814>>. **Acessado em 04 de julho de 2020.**

ARAÚJO, L.G.L.; VERÇOSA, J.V.S.; SANTANA, R.P.; OCAMPO, R.O. **Educação inclusiva: desafios no ensino de ciências para deficientes visuais**. XV Encontro sobre investigação na escola. 2018. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/xveie/wp-content/uploads/2020/04/ARAÚJO-Luis.pdf>>. Acessado em 04 de julho de 2020.

BATISTA, P. K. **Interdisciplinaridade**. Portal da educação. Disponível em: < <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/diomas/interdisciplinaridade/65024>>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 1993. São Paulo: EDUC.

CALDAS, A. L. **Brasil tem 6 milhões de pessoas com deficiência visual**. 2016. Brasília-DF. Disponível em: < <http://radioagencianacional.ebc.com.br/geral/audio/2016-01/brasil-tem-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-visual>>. Acesso em: 23 de jan. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. 1998a.

CUNHA, R.; LIMA, M.; GOMES, A. **Educação inclusiva: o que pensam os alunos do PIBID sobre a inclusão na escola**. 2014. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20O%20QUE%20PENSAM%20OS%20ALUNOS%20DO%20PIBID%20SOBRE%20A%20INCLUSAO%20NA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

CUNHA, I.S. **Educação inclusiva na escola municipal Irmã Cristine: considerações preliminares sobre um desafio a ser alcançado**. RELEM – Revista Eletrônica Mutações, p.38-43, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/6960>>. Acessado em 04 de julho de 2020.

CURITIBA. **Terminologia sobre a pessoa que tem deficiência**. 2013. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.curitiba.pr.gov.br/conteudo/terminologia/116>>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.009>>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298**. Brasília-DF. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 26 de fev. de 2018.

DOURADO, T. **Baiano tem cabeça virada para trás e diz: ‘não tenho do que me queixar’**. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2014/09/baiano-tem-cabeça-virada-para-trás-e-diz-nao-tenho-do-que-me-queixar.html>>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. A. **“Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. 2013. Rio Branco-AC. João editora. p. 5-64.

FERREIRA, L.J. **O ensino de química na perspectiva da educação inclusiva: construção de um material didático para alunos com deficiência visual**. 2019. Disponível em:< <http://www.repositoriodigital.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/1549/1/LIVIA-TCC-FINAL.pdf>>. Acessado em 04 de julho de 2020.

FILHO, J. C. **A construção do mundo através dos cinco sentidos**. 2007. Disponível em: <<https://www.revistaplaneta.com.br/a-construcao-do-mundo-atraves-dos-cinco-sentidos/>>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

FONSECA, L. C. S. **Você quer o fato científico ou o que eu realmente acredito: os saberes dos alunos da escola pública**. 2004. Lisboa: Jornal, A Página da Educação, ano XIII, nº 132.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2014. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

HERCULANO, B.G.N.P.; BIANCO, G; VIEIRA-MACHADO, L.M.C. **Ensino de química e inclusão: pensando outramente as práticas pedagógicas docentes**. 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/DELL/Downloads/16765-Texto%20do%20artigo-58041-1-10-20180609%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/16765-Texto%20do%20artigo-58041-1-10-20180609%20(2).pdf)>. Acessado em 04 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências**. Brasília-DF. 2006. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/432201.pdf>>. Acesso em: 22 de fev. de 2018.

JACOMELI, M. R. M. **A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania**. 2010. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 76-90. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf)>. Acesso em: 17 de set. de 2018.

KOYAMA, D.F. **Os reflexos da lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – no sistema jurídico brasileiro**. 2017. Disponível em:< <https://www.camarainclusao.com.br/artigos/os-reflexos-da-lei-13-1462015-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-no-sistema-juridico-brasileiro/>>. Acessado em 04 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**. Brasília-DF. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 de set. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.048**. Brasília-DF. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm)>. Acesso em: 21 de fev. de 2018.

LIMA, M. R. BATISTA, E. L. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária**. 2015. Sorocaba-SP. Laplage em revista, v. 1, n. 3. Disponível em: < <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/102>>. Acesso em: 26 de fev. de 2018.

LIPPE, E. M. O; CAMARGO, E. P. **O ensino de ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista**. In: NARDI, R. (org.) Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores [online] São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 30 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível!** Brasília-DF. 2009. Disponível em: < [http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/manual\\_escolas\\_-\\_deficientes.pdf.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/manual_escolas_-_deficientes.pdf.pdf)>. Acesso em: 21 de fev. de 2018.

MARIANO, L. S. **Adaptação de materiais de biologia e química para alunos com deficiência visual**. 2014. Rio Branco-AC. Disponível em: < <https://quimicacessivel.files.wordpress.com/2018/02/tcc-lidiane-mariano.pdf>>. Acesso em: 22 de jan. de 2018.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. 2007a. Brasília-DF. p. 10-20. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado**. 2007b. Brasília-DF. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_e\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_da.pdf) >. Acesso em: 25 de jan de 2018.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Livros em braille. 2017. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/livros-em-braille>>. Acesso em: 26 de fev de 2018.

MRECH, L. M. **O Que é Educação Inclusiva?**. 2001. Disponível em < <http://www.inclusão.com.br/index.htm>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.

NEPOMUCENO, M.F; ASSIS, R.M; CARVALHO-FREITAS, M.N. **Apropriação do Termo “Pessoas com Deficiência”**. Revista Educação Especial, v.33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acessado em 04 de julho de 2020.

PAULA, T.E; GUIMARÃES, O.M; SILVA, C.S. **Formação de Professores de Química no Contexto da Educação Inclusiva**. R. Educ. Ci. Tec., v. 11, n. 1, p. 3-29, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2018v11n1p3/36687>>. Acessado em 04 de agosto de 2020.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. 1997. 48p. Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo.

SILVA, O. M. **Epopeia Ignorada- A história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**. 1987. Disponível em: <<https://casadaptada.com.br/2016/05/epopeia-ignorada-historia-mundial-da-pessoa-com-deficiencia-em-portugues-educacao-inclusiva-em-foco/>>. Acesso em: 12 de out. de 2018.

# CAPÍTULO 20

## TRANSTORNO DEPRESSIVO E QUALIDADE DE VIDA EM ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Elizabeth Francisco dos Santos

UFAL

Maceió/AL

<https://orcid.org/0000-0002-8260-7572>

**Maria Lysete de Assis Bastos**

PPGEN/UFAL

Maceió/AL

<https://orcid.org/0000-0003-1752-7645>

**Gian Carlos Rodrigues do Nascimento**

UFAL

Maceió/AL

<https://orcid.org/0000-0001-8929-8867>

**Adriana Reis Todaro**

PPGEN/UFAL

Maceió/AL

<https://orcid.org/0000-0001-5320-1779>

**Jorge Andres Garcia Suarez**

PPGEN/UFAL

Maceió/AL

<https://orcid.org/0000-0002-1361-5157>

**Freddy Seleme Mundaka**

Universidade Aquino da Bolívia

<https://orcid.org/0000-0003-4896-9518>

**Sara Roberta Cardoso da Silva Carvalho**

UFAL

Maceió/AL

<https://orcid.org/0000-0003-0031-9225>

**Daniglayse Santos Vieira**

PPGEN/UFAL

Maceió/AL

<https://orcid.org/0000-0002-10887-1594>

**RESUMO: Introdução:** Pesquisas realizadas nos países em desenvolvimento expõem um aumento progressivo dos transtornos mentais, com repercussões socioeconômicas. Sabe-se que a depressão está presente em todas as profissões, entretanto, é evidenciada com maior frequência nos trabalhadores da área da saúde. **Objetivo:** Analisar estudos realizados acerca da percepção sobre qualidade de vida dos estudantes de graduação em Enfermagem e sua predisposição a transtornos depressivos. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão integrativa da literatura. Para a busca foram aplicadas as bases de dados *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*, *Scientific Electronic Library Online* e Biblioteca Virtual em Saúde. Obteve-se 79 artigos, dos quais 64 foram excluídos por não se tratar de estudos envolvendo estudantes de enfermagem. Os 15 artigos restantes foram submetidos à leitura do resumo, para avaliação dos que atendiam ao objetivo do estudo e exclusão dos artigos duplicados, resultando em 11 artigos. **Resultados:** A alta prevalência de depressão entre estudantes de enfermagem foi relatada em estudos na República de Camarões (África), Nas Américas (EUA e Brasil) e na Ásia (Arábia Saudita, China, Jordânia e Nepal). Os estudos enfatizando que mais da metade dos estudantes de graduação em enfermagem experimentaram algum tipo de distúrbio do humor, e que, fatores

estressantes da formação, principalmente, no campo da prática, onde o sofrimento e a dor estão bem presentes, funcionam como fatores desencadeantes de transtornos depressivos. Além disso, houve uma significativa relação entre história familiar positiva de depressão ou qualquer distúrbio psiquiátrico, sugerindo que estes estudantes devem ser melhor acompanhados dentro da Universidade. **Considerações Finais:** Esta revisão identificou alta prevalência de transtorno depressivo entre estudantes de enfermagem, bem como, a preocupação dos pesquisadores, quanto a adoção medidas para o enfrentamento dos transtornos mentais nas universidades, com vistas na formação de jovens saudáveis e trabalhadores mais preparados para o cotidiano da vida profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudantes de Enfermagem, Transtornos Depressivos; Qualidade de Vida.

## DEPRESSIVE DISORDER AND QUALITY OF LIFE IN NURSING ACADEMICS: AN INTEGRATIVE REVIEW

**ABSTRACT: Introduction:** Research carried out in developing countries exposes a progressive increase in mental disorders, with socioeconomic repercussions. It is known that depression is present in all professions, however, it is evidenced more frequently in health care workers. **Objective:** Analyze studies carried out on the perception of quality of life of undergraduate nursing students and their predisposition to depressive disorders. **Methodology:** This is an integrative literature review. For the search, the Medical Literature Analysis and Retrieval System Online, Scientific Electronic Library Online and Virtual Health Library databases were applied. 79 articles were obtained, of which 64 were excluded because they were not studies involving nursing students. The remaining 15 articles were submitted to reading the abstract, for evaluation of those who met the objective of the study and exclusion of duplicate articles, resulting in 11 articles. **Results:** The high prevalence of depression among nursing students has been reported in studies in the Republic of Cameroon (Africa), in the Americas (USA and Brazil) and in Asia (Saudi Arabia, China, Jordan and Nepal). Studies emphasizing that more than half of undergraduate nursing students experienced some type of mood disorder, and that stressful training factors, especially in the field of practice, where suffering and pain are very present, work as triggering factors of depressive disorders. In addition, there was a significant relationship between a positive family history of depression or any psychiatric disorder, suggesting that these students should be better followed within the University. **Final Considerations:** This review identified a high prevalence of depressive disorder among nursing students, as well as the researchers' concern regarding the adoption of measures to cope with mental disorders at universities, with a view to training healthy young people and workers better prepared for the job. everyday professional life

**KEYWORDS:** Nursing students; Depression disorder; Quality of life.

## 1 | INTRODUÇÃO

As diretrizes curriculares do curso de graduação em Enfermagem no Brasil

propõem formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, com base no rigor científico, intelectual e pautado em princípios éticos (BRASIL, 2001). Mesmo que muitas universidades busquem construir um perfil profissional que cumpra os parâmetros das diretrizes, sua complementaridade ainda é principiante e enfrenta alguns desafios. Avanços no desempenho acadêmico e profissional dependem da clareza das mudanças psicoemocionais do estudante, em todo seu percurso na graduação, e da valorização de aspectos que parecem interferir em sua qualidade de vida.

Pesquisas realizadas nos países em desenvolvimento expõem um aumento progressivo dos transtornos mentais, com grandes repercussões econômicas e sociais. É importante considerar que os transtornos mentais ou psicoemocionais pertencem ao grupo de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) que representam forte ameaça à saúde e ao desenvolvimento humano, além de se enquadrar como um problema de saúde pública (MALTA et al, 2017).

Na América Latina e Caribe, os transtornos mentais, incluindo àqueles por uso de substâncias psicotrópicas, englobam 10,5% da carga total de DCNT, sendo que na América do Sul, o percentual pula para 17%. Esses dados, reforçam a necessidade de mais investimentos para o enfrentamento do problema no Brasil, mais especificamente, na atenção primária à saúde, que deve oferecer acesso aos usuários nos mais diferentes ciclos vitais, além de assegurar atendimento especializado para grupos prioritários, tais como o de mulheres com depressão pós-parto, vítimas de violência de gênero e doméstica, dentre outros (ORELLANA et al., 2020).

Dentre os transtornos mentais, a depressão se apresenta como grande ameaça, é esperado que esse distúrbio ocupe até 2030 o primeiro lugar dentre as doenças incapacitantes de acordo com o ranking do *Disability Adjusted Life Years – DALY* (NIGATU. et al, 2016).

De acordo com Santana et al. (2019), a depressão está presente em todas as profissões, entretanto, é evidenciada com maior frequência nos trabalhadores da área da saúde. Talvez, um dos fatores desta incidência, esteja relacionado com a formação na graduação desses indivíduos, a qual se norteia no modelo mecanicista em sobreposição ao humanicista, esquecendo de oferecer apoio psicológico na graduação, para evitar ao máximo o adoecimento do estudante e futuro trabalhador da saúde. Outro fator que deve ser considerado, é o próprio ambiente das práticas formadoras, que em sua maioria ocorrem nos serviços de saúde e que são carregados de dor e sofrimento, o que implica em sobrecarga emocional, predispondo os estudantes ao desenvolvimento de transtornos mentais ou à práticas de banalização da dor e do sofrimento, como forma de sobreviver nesse ambiente, sem adoecer.

Diante desse contexto e da pertinência de compreender as possíveis interferências do processo de formação acadêmica na qualidade de vida de estudantes de enfermagem, a presente pesquisa objetivou Analisar estudos realizados acerca da percepção sobre qualidade de vida dos estudantes de graduação em Enfermagem e sua predisposição a transtornos depressivos, para responder ao seguinte questionamento: Por que estudantes de enfermagem estão perdendo sua qualidade de vida e se predispondo ao desenvolvimento de transtorno depressivo?

## 2 | METODOLOGIA

Este estudo desenvolveu-se a partir da investigação bibliográfica como método de análise, no qual, teve o intuito de agrupar e condensar estudos realizados acerca da percepção sobre qualidade de vida dos estudantes de graduação em Enfermagem e sua predisposição ao desenvolvimento de transtornos mentais, de maneira estruturada para assegurar obstinação metodológica, colaborando desta forma com a elaboração do conhecimento científico do assunto proposto (RIBEIRO, 2016).. Assim foi subdividido em quatro fases: 1) procura de artigos em bases de dados; 2) análise dos estudos escolhidos; 3) interpretação dos resultados e discussão; 4) conclusão

A busca da bibliografia foi executada entre os meses de abril e junho de 2020. Foram escolhidos artigos científicos que abrangessem conceitos associados ao assunto proposto. Para a execução da busca foram aplicadas as bases de dados *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Biblioteca Virtual em Saúde (BIREME). Foram determinados como parâmetros de busca publicações nacionais e internacionais nos idiomas, português, inglês e espanhol, publicados entre o espaço de 2015 a 2020, disponíveis online nas bases de dados. Eliminaram-se estudos que coincidissem a editoriais, resumos, congressos, anais, opiniões e artigos repetidos em várias bases de dados.

Baseado nas palavras chaves aplicou-se o descritor primário *Nursing students*, agrupado com os descritores secundários: *Depression disord* e *Quality of life*. Desse modo, o plano de busca, foi realizada após do cruzamento dos descritores no idioma inglês divididos pelo operador booleano AND para a pesquisa. Obteve-se uma amostra de 79 artigos, dos quais 64 foram previamente excluídos por não se tratar de estudos envolvendo estudantes de enfermagem. Os 15 artigos restantes foram submetidos à leitura de título e resumo, para avaliação dos que atendiam ao objetivo do estudo e exclusão dos artigos duplicados, resultando em 11 artigos identificados como relevantes para leitura na íntegra, com o intuito de confirmar a

sua inclusão.

As informações coletadas foram analisadas permitindo aos autores discutirem as evidências e avaliarem possíveis lacunas no conhecimento. A síntese ocorreu de forma descritiva, buscando detalhar as evidências resgatadas, oferecendo ao leitor um instrumento de aprofundamento do tema, disposto no tópico resultados e discussão.

### 3 | RESULTADOS

A amostra final dessa revisão foi constituída por onze (n=11) artigos, selecionados pelos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Destes, seis (6) foram encontrados na base de dados MEDLINE, três (3) na SCIELO e dois (2) na BIREME. De acordo com os resultados (Tabela 1) observou-se que foram encontrados três artigos oriundos de estudos com acadêmicos de enfermagem na China, três no Brasil e um em cada um, nos seguintes países: Arábia Saudita, Camarões, Estados Unidos da América, Jordânia e Nepal. Desta forma, dos seis continentes do globo terrestre, foram encontrados estudos sobre transtornos depressivos em três deles, sendo quatro nas Américas, seis na Ásia e um na África.

O transtorno depressivo tem sido um aditivo global para a saúde pública mundial no século XXI, em decorrência da alta taxa de prevalência relacionada à incapacidade e morbimortalidade. Sua etiologia, ainda não está totalmente esclarecida, pela insuficiência de testes laboratoriais para diagnóstico. Acredita-se, que vários fatores genéticos, fisiológicos, biológicos e ambientais estejam envolvidos (DAS et al., 2019).

Nº	Título	País/ Ano	Tipo de Estudo	Periódico
1	Prevalência e correlatos de depressão, ansiedade e sintomas de estresse em estudantes de enfermagem de uma escola profissional de Sichuan, China	China/ 2019	Transversal	Psychol Health Med
2	Mindfulness versus exercício físico no manejo da depressão entre estudantes de enfermagem	Jordânia/ 2017	Randomizado	J Nurs Educ
3	Estudo da Depressão entre Estudantes de Enfermagem de uma Faculdade de Medicina da Universidade do Nepal	Nepal/ 2016	Transversal	Kath Univ Med J
4	Qualidade de vida, sintomas depressivos e psiquiátricos menores em estudantes de enfermagem	Brasil/ 2020	Transversal	Reben

5	Determinantes da depressão em estudantes de enfermagem dos Camarões	Camarões/2020	Transversal	BMC Nurs .
6	Implicações dos transtornos depressivos e de ansiedade na vida de estudantes de enfermagem	Brasil/2020	Transversal	Enferm. Rev.
7	Mindfulness em um currículo de Pós-graduação em enfermagem	EUA/2018	Randomizado	Holist Nurs Pract
8	Depressão entre estudantes de enfermagem e sua associação com a vida acadêmica	Brasil/2020	Coorte	Reben
9	Avaliação da Depressão e seus Fatores Contribuintes em Estudantes de Graduação em Enfermagem	Arábia Saudita/2017	Transversal	Intern Journal of Nurs
10	Depressão, Ansiedade e Sintomas de Estresse em Estudantes de Enfermagem de Bacharelado em Hong Kong	China/2016	Transversal	Int J Envir Res ublic Health
11	Prevalência e fatores relacionados a sintomas depressivos em estudantes de enfermagem de nível superior	China/2015	Transversal	J Psych M Health Nurs

Tabela 1- Caracterização dos estudos, segundo título, país e ano do estudo, tipo de estudo, periódico. Maceió, Alagoas, Brasil, 2020.

De acordo com Kohn et al. (2017), nas Américas, foram identificadas altas prevalências de transtornos mentais, mais evidentes, na população com vulnerabilidade social. Além desse perfil das altas prevalências, ainda existe uma lacuna de tratamento para a saúde mental, que equivale em 50% na população da América do Norte e em 80% para a América Latina, gerando preocupação, para saúde pública mundial, com acentuado aumento para as Doenças Crônicas Não Transmissíveis.

A alta prevalência de depressão entre estudantes de enfermagem foi relatada nos estudos de Njim et al. (2020), em Camarões, por Risal et al (2016) no Nepal, que identificou a existência de fatores estressantes na formação do enfermeiro e por Zeng et al. (2019), na China, enfatizando que apenas 2% destes estudantes procuram tratamento. Outro estudo na Arábia Saudita conduzido por Dawood et al (2017) revelou que aproximadamente 79% dos estudantes de graduação em enfermagem experimentaram algum tipo de distúrbio do humor, e que houve uma significativa relação entre história familiar positiva de depressão ou qualquer distúrbio psiquiátrico, sugerindo que estes estudantes devem ser melhor acompanhados dentro da Universidade.

Estudo realizado em São Paulo, corrobora com dados desta revisão ao descrever que a prevalência de transtornos mentais foi de 19,7%, sendo mais

acentuados em mulheres (24,3%), idosos (25,3%), analfabetos e indivíduos com renda familiar de até um salário mínimo (28,8%). Os sinais e/ou sintomas mais frequentes foram deficiência física (21,6%), problemas emocionais (48,8%), cefaleia (33,63%) e doenças crônicas (24,1%). Estas informações apontam a relevância da prevalência dos transtornos mentais e sua correlação com os grupos mais vulneráveis da sociedade, que evidencia a necessidade de expansão e qualificação dos serviços de saúde mental, para que haja diminuição do sofrimento mental sobre os indivíduos, sua família e a comunidade, o que favorece a redução de gastos no setor saúde e previne o absenteísmo no trabalho (SANTOS et al., 2017).

De acordo com Pinheiro et al. (2020) os acadêmicos de enfermagem, no Brasil têm apresentado alta prevalência de sintomas depressivos, o que aponta para a importância de se implementar, urgentemente, ações dentro das Instituições de ensino superior, na área da saúde, que promovam e cuidem da saúde mental desses universitários. Pesquisa realizada por Chen et al. (2015), na França, aponta que os educadores de enfermagem devem delinear estratégias adequadas, com vistas a identificar precocemente as necessidades dos estudantes, o que pode contribuir na prevenção de sintomas depressivos, bem como, manter o rendimento escolar, desses alunos.

Outra pesquisa realizada, no Brasil, por Facioli et al. (2020) assinala que um protocolo para identificação precoce dos casos de transtornos depressivos entre os discentes de enfermagem pode auxiliar gestores e docentes na análise da saúde mental dos alunos, além de fornecer subsídios, para ações de apoio aos mesmos. Já Cheung et al. (2016) em sua pesquisa realizada na China identificou que as dificuldades financeiras e os fatores correlacionados ao estilo de vida dos discentes de enfermagem, contribuem para aumento dos transtornos mentais nesse grupo. Assim, os autores sugerem que medidas de prevenção sejam adotadas, como estratégia para redução da prevalência de transtornos mentais, no meio acadêmico,

Para Gabatz et al. (2020) existe uma necessidade veemente de se refletir sobre a avaliação das práticas de ensino-aprendizagem, atividades e trabalhos cobrados dos discentes, que levem em conta, também, as necessidades individuais dos discentes, de modo a contribuir com seu bem estar e sua saúde física e mental. Nessa perspectiva, Alsarairh et al. (2017) descrevem que a problemática dos transtornos mentais nas universidades pode ser enfrentada a criação de mecanismos de suporte para o enfrentamento das inúmeras situações penosas, dentre eles, a prática do exercício físico e a meditação, enquanto, disciplinas que devem ser ofertadas. Os autores ainda relatam que a meditação tem efeito superior à atividade física no tratamento dos transtornos depressivos.

Plummer et al. (2018) ao estudarem os efeitos da meditação e do exercício físico nos níveis de estresse e qualidade de vida de estudantes de enfermagem

observaram que os resultados de melhora do quadro depressivo, não foram estatisticamente significativos, entretanto, a concentração dos discentes com relação ao processo ensino-aprendizagem mostraram-se estatisticamente significativos.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados evidenciaram que existe uma alta prevalência de transtornos mentais em acadêmicos de enfermagem, com relatos de ocorrência nas Américas, Ásia e África, que se reflete em baixa qualidade desses discentes. Entretanto não foram encontrados estudos oriundos da Europa, Oceania e Antártida, que tratassem desta temática. Esta revisão identificou a preocupação dos pesquisadores com relação à adoção de mecanismos de suporte para o enfrentamento dos transtornos mentais no âmbito das universidades, como a implantação de Programas para Apoio Psicológico aos estudantes, bem como a oferta de tratamentos alternativos com ênfase na meditação e exercício físico, com vistas na formação de jovens saudáveis e trabalhadores da enfermagem mais preparados para o enfrentamento do cotidiano da vida profissional

#### REFERÊNCIAS

ALSARAIH, F.A.; ALOUSH, S.M. **Mindfulness meditation versus physical exercise in the management of depression among nursing students.** Journal of Nursing Education, v. 56, n. 10, p. 599-604, 2017. Disponível em: <<https://www.healio.com/nursing/journals/jne/2017-10-56-10/%7B219fbc9-925f-4219-ab6b-13d00a892259%7D/mindfulness-meditation-versus-physical-exercise-in-the-management-of-depression-among-nursing-students>>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem.** Diário Oficial da União, 2001.

CHEN, C.J. et al. **The prevalence and related factors of depressive symptoms among junior college nursing students: a cross-sectional study.** Journal of psychiatric and mental health nursing, v. 22, n. 8, p. 590-598, 2015. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/279863527\\_The\\_prevalence\\_and\\_related\\_factors\\_of\\_depressive\\_symptoms\\_among\\_junior\\_college\\_nursing\\_students\\_A\\_cross-sectional\\_study](https://www.researchgate.net/publication/279863527_The_prevalence_and_related_factors_of_depressive_symptoms_among_junior_college_nursing_students_A_cross-sectional_study)>.

CHEUNG, T. et al. **Depression, anxiety and symptoms of stress among baccalaureate nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study.** International journal of environmental research and public health, v. 13, n. 8, p. 779, 2016. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/1660-4601/13/8/779>>.

DAS, R. et al. **Evaluation of Serum Glial Cell Line-derived Neurotrophic Factor in Bangladeshi Major Depressive Disorder Patients.** Cureus, v. 11, n. 11, 2019. Disponível em: <<https://www.cureus.com/articles/24615-evaluation-of-serum-glial-cell-line-derived-neurotrophic-factor-in-bangladeshi-major-depressive-disorder-patients>>.

DAWOOD, E. et al. **Assessment of depression and its contributing factors among undergraduate nursing students.** International Journal of Nursing, v. 4, n. 2, p. 69-79, 2017. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/323877457\\_Assessment\\_of\\_Depression\\_and\\_Its\\_Contributing\\_Factors\\_among\\_Undergraduate\\_Nursing\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/323877457_Assessment_of_Depression_and_Its_Contributing_Factors_among_Undergraduate_Nursing_Students)>

FACIOLI, A.M et al. **Depressão entre estudantes de enfermagem e sua associação com a vida acadêmica.** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 73, n. 1, 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672020000100169&script=sci\\_arttext&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672020000100169&script=sci_arttext&lng=pt)>

KOHN, R. et al. **Mental health in the Americas: an overview of the treatment gap.** Revista Panamericana de Salud Pública, v. 42, p. e165, 2018. Disponível em: <<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49540/v42e1652018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

MALTA, D.C. et al. **Doenças crônicas não transmissíveis e a utilização de serviços de saúde: análise da Pesquisa Nacional de Saúde no Brasil.** Revista de Saúde Pública, v. 51, p. 4s, 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102017000200306&lng=en&nrm=iso&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102017000200306&lng=en&nrm=iso&lng=pt)>.

NIGATU, Y. T. et al. **Prognostic factors for return to work of employees with common mental disorders: a meta-analysis of cohort studies.** Social psychiatry and psychiatric epidemiology, v. 52, n. 10, p. 1205-1215, 2017. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28577211/>>.

NJIM, T. et al. **Determinants of depression among nursing students in Cameroon: a cross-sectional analysis.** BMC nursing, v. 19, p. 1-6, 2020. Disponível em: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s12912-020-00424-y.pdf>>.

ORELLANA, J.D.Y. et al. **Transtornos mentais em adolescentes, jovens e adultos do consórcio de coortes de nascimento brasileiras RPS (Ribeirão Preto, Pelotas e São Luís).** Cadernos de Saúde Pública, v. 36, p. e00154319, 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2020000205001&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2020000205001&script=sci_abstract&lng=pt)>.

PINHEIRO, J.M.G. et al. **Quality of life, depressive and minor psychiatric symptoms in nursing students.** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 73, 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672020001300181&lng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020001300181&lng=en)>.

PLUMMER, C. et al. **Mindfulness in a Graduate Nursing Curriculum: A Randomized Controlled Study.** Holistic nursing practice, v. 32, n. 4, p. 189-195, 2018. Disponível em: <[https://journals.lww.com/hnpjournal/Abstract/2018/07000/Mindfulness\\_in\\_a\\_Graduate\\_Nursing\\_Curriculum\\_\\_A.4.aspx](https://journals.lww.com/hnpjournal/Abstract/2018/07000/Mindfulness_in_a_Graduate_Nursing_Curriculum__A.4.aspx)>.

RIBEIRO O.M.P.L, et al. **Modelos de prática profissional de enfermagem: revisão integrativa da literatura.** Rev. Enf. Ref., Coimbra, v. 7, n. 10, p. 125-133, set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-02832016000300014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832016000300014&lng=pt&nrm=iso)

RISAL, A.; SANJEL, S.; SHARMA, P. P. **Study of depression among the nursing students in a university medical college of Nepal.** Kathmandu Univ Med J, v. 55, n. 3, p. 264-8, 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Ajay\\_risal\\_Risal/publication/316736171\\_Study\\_of\\_Depression\\_among\\_the\\_Nursing\\_Students\\_in\\_a\\_University\\_Medical\\_College\\_of\\_Nepal\\_Corresponding\\_Author/links/590fce5f45851597818758ff/St](https://www.researchgate.net/profile/Ajay_risal_Risal/publication/316736171_Study_of_Depression_among_the_Nursing_Students_in_a_University_Medical_College_of_Nepal_Corresponding_Author/links/590fce5f45851597818758ff/St)>.

SANTANA, B.R.O. et al. **Transtornos depressivos como causa de absenteísmo entre profissionais da saúde pública no período entre 2009 e 2017 em Sergipe.** Revista Brasileira de Medicina do Trabalho, v. 17, n. 3, p. 346-354, 2019. <https://cdn.publisher.gn1.link/rbmt.org.br/pdf/v17n3a08.pdf>

SANTOS, G.B.V. et al. **Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados em moradores da área urbana de São Paulo, Brasil.** Cadernos de Saúde Pública, v. 35, p. e00236318, 2019. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2019001305008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2019001305008&script=sci_arttext)>.

ZENG, Y. et al. **Prevalence and correlates of depression, anxiety and symptoms of stress in vocational college nursing students from Sichuan, China: a cross-sectional study.** Psychology, Health & Medicine, v. 24, n. 7, p. 798-811, 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13548506.2019.1574358>>.

# CAPÍTULO 21

## UTILIZAÇÃO DE MATERIAL LÚDICO NO ENSINO SOBRE A ANATOMIA DA GENITÁLIA FEMININA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Data de aceite: 03/11/2020*

*Data de submissão: 05/08/2020*

### **Leonardo Alves da Silva Palacio**

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/4287812842410535>

### **Roselaine Terezinha Migotto Watanabe**

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/4598793257067152>

### **Rafaela Cabral Belini**

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/4301532332939917>

### **Camila Marins Mourão**

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/3764400964647198>

### **Renata Lopes da Silva**

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/9890190729334956>

### **Bruna Louveira Vieira**

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/9742729166346389>

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em Saúde; Saúde da Mulher; Genitália Feminina; Estratégia Saúde da Família; Educação Sexual.

### USE OF PLAY MATERIAL IN TEACHING ABOUT THE ANATOMY OF WOMAN GENITAL: EXPERIENCE REPORT

**ABSTRACT: INTRODUCTION:** Health education is a process that aims to promote health, quality of life and the contribution that individuals have autonomy over self-care, also creating a bond between the professional and the individual in terms of sharing knowledge leading to creating an exchange environment. Linked to the health teaching process, educational tools in a playful, puzzle format are new teaching options that encourage the construction of knowledge, promoting meaningful and pleasant learning, introduced in an extension project, for a close association between theory and practice. playful. The material produced by the extension workers aims to bring knowledge about the various moments and stages of being a woman, pregnant woman, puerperal and nursing mother, as in one of the meetings, which was intended to explain and practice, with playful material, on the anatomical parts, and organs, of the external and internal female genitalia. **OBJECTIVE:** Describe educational activities using playful material, such as the puzzle of female genitalia, and perform interrelationship between the expository part, conversation, and the practice, playful, material, with the women present at the meeting. **METHODOLOGY:** It is a descriptive study, an experience report, referring to the two fortnightly meetings of the extension project with groups of pregnant women, involving about 10 women, about educational practices using the puzzle of female genitalia. The period of the meetings was in the first semester of 2018, in the

Basic Health Units of Santo André and 4th Plan with the participation of Health and Family Strategies 47, 48, 49 and 51 in the city of Dourados-MS. An educational tool was built with two puzzle bases, one with the external genitalia and the other with the internal genitalia, each with the shuffled organs and names to be organized and arranged in their respective “places”. **RESULTS:** The educational artifact was exposed to pregnant women and other women present at the meeting, and after an explanation of the anatomy of the female genitalia, it was divided into two groups, which included pregnant women, academics and health workers. Women were able to enjoy a moment of relaxation while fixing knowledge about what was exposed by academics. Pregnant and non-pregnant women were present. This context made it possible to exchange knowledge and experiences, making the encounter enriching. **CONCLUSION:** When the assembly of the puzzles was concluded, it was observed that the pregnant women, health agents and academics were closer to each other and more confident about the myths and truths in relation to the anatomical positions and female genital organs. **KEYWORDS:** Health Education; Women’s Health; Female Genital; Family Health Strategy; Sex Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O ensino em saúde é um processo que visa a promoção da saúde, a qualidade de vida e a contribuição para que os indivíduos possuam autonomia sobre o autocuidado, criando também um vínculo entre o profissional e o indivíduo no que tange ao compartilhamento de saberes levando à criação de um ambiente de trocas (CARVALHO, 2007). Atrelado ao processo de ensino em saúde, as ferramentas educativas em formato lúdico, quebra-cabeça, são novas opções de ensino que estimulam a construção de conhecimentos promovendo uma aprendizagem significativa e agradável, introduzidas em projeto de extensão, para íntima associação entre teoria e prática do lúdico. O material produzido pelos extensionistas pretende levar conhecimento acerca dos vários momentos e etapas de ser uma mulher, gestante, puérpera e nutriz, tal como em um dos encontros, o qual se teve o intuito de fazer a explicação e a prática, com material lúdico, sobre as partes anatômicas, e órgãos, da genitália externa e interna feminina (DRAKE; VOGL; MITCHELL, 2010)

## 2 | OBJETIVO

Descrever atividades educativas utilizando material lúdico, como o quebra-cabeça das genitálias feminino, e realizar inter-relação entre a parte expositiva, conversa, e a prática, material lúdico, com as mulheres presentes no encontro.

### 3 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, relato de experiência, referente aos dois encontros, quinzenais, do projeto de extensão com grupos de gestantes, envolvendo cerca de 10 mulheres, sobre práticas educativas utilizando o quebra-cabeça das genitálias femininas. O período dos encontros foi no primeiro semestre de 2018, nas Unidades Básicas de Saúde do Santo André e 4º Plano com participação das Estratégias de Saúde e Família 47, 48, 49 e 51 da cidade de Dourados-MS. Foi construída uma ferramenta educativa com duas bases de quebra-cabeça, uma com a genitália externa e outra com a genitália interna, cada uma com os órgãos e nomes embaralhados para serem organizados e dispostos em seus respectivos “lugares”.

### 4 | RESULTADOS

O artefato educativo foi exposto para as gestantes, e demais mulheres presentes no encontro, e após uma explanação sobre a anatomia das genitálias feminina separou-se em dois grupos, os quais havia gestantes, acadêmicos e agentes de saúde. As mulheres puderam desfrutar de um momento de descontração ao mesmo tempo fixando o conhecimento sobre o que foi exposto pelos acadêmicos. Estavam presentes mulheres gestantes e não gestantes este contexto tornou possível uma troca de saberes e experiências, tornando o encontro enriquecedor.

### 5 | CONCLUSÕES

Quando se conclui a montagem dos quebra-cabeças observou-se que as gestantes, agentes de saúde e acadêmicos estavam mais próximos uns dos outros e mais seguros quanto aos mitos e verdades em relação às posições anatômicas e órgãos genitais femininos.

### REFERÊNCIAS

CARVALHO, G. M. **Enfermagem em Obstetrícia**. 3. Ed. São Paulo: EPU, 2007.

DRAKE, R. L.; VOGL, A. W.; MITCHELL, A. **Gray's: Anatomia para Estudantes**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

## INCLUSÃO LABORAL DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - CAMPUS ESTRUTURAL

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 03/08/2020

### Priscila de Fátima Silva

Instituto Federal de Brasília  
Brasília – DF

<http://lattes.cnpq.br/9976485279834469>

### Paulo Coelho Dias

Instituto Politécnico de Santarém  
Santarém - Portugal

[https://www.researchgate.net/profile/Paulo\\_Dias6](https://www.researchgate.net/profile/Paulo_Dias6)

### Francisco de Assis Póvoas Pereira

Instituto Federal de Brasília  
Brasília – DF

<http://lattes.cnpq.br/2770334244926489>

**RESUMO:** Este artigo resulta de pesquisa realizada com jovens egressos de curso de aprendizagem profissional oferecido pelo Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus* Estrutural, com o objetivo de analisar o impacto da aprendizagem profissional (Programa Jovem Aprendiz) a partir da inclusão socioeconômica e profissional deles, no período entre 2013 e 2015. Utilizou-se a abordagem complementar entre procedimentos quantitativos e qualitativos. A metodologia para os dados primários se pautou em entrevistas não estruturadas e semiestruturadas. Constatou-se que a maioria dos jovens recebeu proposta de emprego ao concluir a aprendizagem. Na visão dos que não receberam (minoría), os fatores que contribuíram estão relacionados à desaceleração

econômica, à questão de gênero e à política da empresa. Ambos os grupos reconheceram melhorias socioeconômicas pessoais e familiares pela participação no Programa.

**PALAVRAS CHAVE:** Aprendizagem Profissional; Jovem Aprendiz; Inclusão.

### LABORAL INCLUSION OF THE YOUNG APPRENTICE PROGRAM FROM THE INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – CAMPUS ESTRUTURAL

**ABSTRACT:** This article is the result of research carried out with young people graduating from a professional learning course offered by the Federal Institute of Brasília (IFB), *Campus* Estrutural, with the aim of analyzing the impact of professional learning (Young Apprentice Program) from their socioeconomic and professional inclusion, in the period between 2013 and 2015. The complementary approach between quantitative and qualitative procedures was used. The methodology for primary data was based on unstructured and semi-structured interviews. It was found that the majority of young people received a job offer upon completing their apprenticeship. In the view of those who did not receive (minority), the factors that contributed are related to the economic slowdown, the gender issue and company policy. Both groups recognized personal and family socioeconomic improvements through participation in the Program.

**KEYWORDS:** Professional Learning; Young Apprentice; Inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

A inclusão laboral juvenil enfrenta desafios de diversas naturezas, pois não se trata apenas de elevar o adolescente (ou o jovem) à condição de trabalhador, mas de garantir o direito à proteção especial, numa condição de trabalho que lhe confira direitos trabalhistas e previdenciários e o acesso à escola, conforme preconiza a Constituição Federal. Além disso, devem ser observadas a idade mínima e as condições em que essas atividades laborais serão desenvolvidas, para que a inserção do jovem no mercado de trabalho não resulte em uma inclusão laboral precária.

Outro fator a ser levado em consideração diz respeito à conciliação do trabalho com a continuidade dos estudos, principalmente por parte daqueles que ainda não concluíram a Educação Básica. Isso ocorre porque os jovens estão justamente numa etapa da vida na qual um dos eixos fundamentais para a inclusão social é o vínculo entre educação e emprego (Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL, 2014).

Nesse contexto, a aprendizagem profissional, prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) brasileiras, tem se configurado, no âmbito das políticas ativas de emprego, como uma importante política pública de inclusão laboral de jovens, principalmente depois da promulgação da Lei da Aprendizagem, no ano 2000, “com o objetivo de tornar a aprendizagem um mecanismo de política pública de trabalho orientada a facilitar a inserção do jovem no mercado de trabalho” (MARRA et al., 2015, p. 55). Seu instituto possibilita ao adolescente e jovem, com idade entre 14 e 24 anos incompletos, ser contratado como aprendiz por empresas obrigadas a cumprir cotas de aprendizagem, recebendo formação técnico-profissional metódica e auferindo, mensalmente, uma remuneração pelo desenvolvimento da sua jornada de trabalho, incluídas as horas dedicadas à sua formação técnica. Ao final do curso de aprendizagem, o jovem é devidamente certificado pela instituição responsável pela formação profissional. Cabe destacar que o limite de idade previsto não se aplica ao aprendiz com deficiência.

Como forma de integrar essa política pública com a política de educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação (MEC), o Instituto Federal de Brasília (IFB), instituição pública de ensino pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e o Ministério do Trabalho assinaram, em 15 de dezembro de 2009, o Acordo de Cooperação Técnica para o desenvolvimento de programas-pilotos de aprendizagem profissional, já a partir de 2010. Em 2013, o *Campus* Estrutural, unidade de ensino do Instituto Federal de Brasília, implementou o Programa Jovem Aprendiz de Auxiliar de Mecânico de Autos, considerando sua expertise na área da mecânica de automóveis.

Assim, no intuito de analisar o impacto do Programa Jovem Aprendiz, ofertado pelo IFB, a partir da inclusão socioeconômica e profissional dos jovens aprendizes atendidos pelo Instituto Federal de Brasília, Campus Estrutural, no período entre 2013 e 2015, os objetivos específicos desta pesquisa foram, além de investigar as contribuições do Programa sob o ponto de vista dos entrevistados, saber se os aprendizes que concluíram cursos de aprendizagem ofertados pelo *Campus Estrutural*:

- a) alcançaram melhorias nas condições de vida ao participarem do Programa;
- b) conseguiram que a sua contratação fosse efetivada pela empresa, após o término do contrato de aprendizagem;
- c) obtiveram mais facilidade para conseguir um emprego formal noutra empresa, após o término da aprendizagem.

Essa motivação baseou-se na ausência de estudos empíricos realizados, no âmbito do IFB, sobre essa temática, e que poderiam colaborar com a Instituição na avaliação dos impactos da implementação desse Programa e no aprimoramento da sua execução.

Os resultados alcançados apontam a conclusão de que os grupos de estudantes reconheceram melhorias socioeconômicas pessoais e familiares pela participação no Programa. Da mesma forma que sinaliza para que a aprendizagem profissional apenas como uma política pública isolada, não é suficiente para garantir a inserção laboral do jovem.

Do ponto de vista do institucional (IFB), foi um passo fundamental para a integração da Aprendizagem à política de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC). Além disso, propiciou o estreitamento de laços do Instituto com o setor produtivo, visto ser esta uma parceria importantíssima para a execução dos cursos técnicos.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vignoli (2001), ao analisar a condição dos jovens na sociedade contemporânea, em seu trabalho sobre vulnerabilidade e grupos vulneráveis, explica que a juventude tem sido tipicamente considerada entre os chamados “grupos vulneráveis”, correspondendo-se a segmentos da população formados por mulheres, mulheres chefes de família, crianças, idosos e povos indígenas. Segundo o autor, são pessoas que, por se encontrarem em situações de desamparo, por diversas razões, necessitam de um tratamento especial por parte das políticas públicas.

Ainda sobre a vulnerabilidade juvenil, o autor esclarece que, atualmente, os jovens de camadas sociais populares, sejam elas urbanas ou rurais, estão expostos a um risco de exclusão social sem precedentes decorrentes de uma confluência de

fatores determinantes que, desde o mercado de trabalho, o Estado e a sociedade, tendem a concentrar a pobreza entre os jovens e a afastá-los do “curso central” da estrutura social.

Quanto à redução da vulnerabilidade juvenil, Vignoli (2001) aponta como medidas o incremento da participação juvenil e a atuação setorial no processo de integração social que os jovens tentam recorrer na sua transição para os papéis adultos e que as próprias políticas públicas procuram facilitar através de diversas iniciativas. Para isso, quatro dimensões são particularmente relevantes: a educação, o emprego, a saúde e a habitação.

Nessa perspectiva, o relatório que trata sobre a “Situação da População Mundial 2014”, publicado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), observa:

Jovens, inclusive adolescentes, precisam de educação, formação, informação e serviços de saúde de qualidade, bem como da proteção de seus direitos humanos e oportunidades de participar na tomada de decisões, de modo a estarem aptos para o futuro e poderem participar nos assuntos de suas comunidades e contribuir para o desenvolvimento econômico. Com esses investimentos, jovens também terão melhores condições de desenvolver juízo, valores, comportamentos e resiliência de que precisam para prosperar em um mundo globalizado e de rápidas transformações (UNFPA, 2014, p. 48).

Segundo o mesmo relatório, apesar da juventude ter recebido maior atenção nos últimos anos, inclusive por parte de políticas públicas exitosas, os jovens ainda encontram muitas dificuldades para transitarem, de forma segura, tanto para a vida adulta, quanto para o mercado de trabalho.

Para Costanzi (2009), geralmente quanto mais cedo o jovem entra no mercado de trabalho maiores são as chances de que essa inserção laboral se dê de forma precária e cause prejuízos à sua formação educacional, o que acaba contribuindo para que a situação de pobreza se reproduza. O autor ressalta a importância de políticas públicas com foco no enfrentamento do trabalho infantil, principalmente nas suas piores formas, assim como de ações que tenham por objetivo oportunizar aos jovens formação educacional adequada. Estas desempenham um papel primordial no combate à pobreza, bem como na proteção aos direitos da infância e da juventude.

### 3 | METODOLOGIA

A realização da pesquisa de campo focou a abordagem complementar entre procedimentos quantitativos e qualitativos. A população amostral constituiu-se de dez jovens, sendo duas mulheres e oito homens, e de um professor do IFB. A metodologia utilizada para o levantamento dos dados primários se pautou pelo uso

da técnica de inquérito por meio de entrevistas não estruturadas e semiestruturadas.

Para o tratamento dos dados primários, a metodologia utilizada foi a categorização das informações obtidas, após a transcrição e revisão das entrevistas a partir dos temas utilizados no guião de entrevista. Para tanto, recorreremos à análise de conteúdo seguindo os procedimentos indicados por Bardin (1977).

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatou-se, com base na técnica de análise de conteúdo, que a maioria dos jovens recebeu proposta de emprego ao concluir a aprendizagem. Na visão dos que não receberam (minoria), os fatores que contribuíram estão relacionados à desaceleração econômica, à questão de gênero e à política da empresa. Ambos os grupos reconheceram melhorias socioeconômicas pessoais e familiares pela participação no Programa.

No tocante aos jovens que não conseguiram se efetivar, procuramos saber junto deles se obtiveram mais facilidade para conseguir um emprego formal, após o término da aprendizagem. Os resultados indicam que, embora os jovens tivessem uma qualificação na área da mecânica de autos, bem como uma experiência profissional advinda do tempo em que permaneceram na condição de aprendizes, isso não foi suficiente para acessarem novamente o mercado de trabalho formal.

Entretanto, o contexto socioeconômico desfavorável e a situação familiar daqueles que já assumiram responsabilidades vinculadas à paternidade e a assunção de um matrimônio, por exemplo, faz com que a maioria desses jovens necessitem obter uma renda o mais rapidamente possível, tanto que metade dos entrevistados já estava inserida na economia informal, quando os entrevistamos. Para esses jovens, tanto o desemprego quanto a recolocação profissional em trabalhos precários são fontes de aguda vulnerabilidade, como o são para a maioria dos jovens, conforme destaca Vignoli (2001), impactando negativamente em suas condições de vida.

Ao nível institucional, a implementação de programas de aprendizagem pelo Instituto Federal de Brasília, motivada inicialmente por um Acordo de Cooperação Técnica entre o IFB e o Ministério do Trabalho e Emprego, foi um passo fundamental para a integração da Aprendizagem à política de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC). Mormente, significou a oportunidade de uma maior aproximação com o mundo do trabalho, principalmente no alinhamento curricular da formação profissional (ofertada pela instituição, em especial o Campus Estrutural) às competências requeridas para o exercício da profissão.

Além disso, propiciou o estreitamento de laços do IFB com o setor produtivo, parceria importantíssima para a execução dos cursos técnicos, conforme destaque

feito pelo professor entrevistado ao referir-se às contribuições do Programa Jovem Aprendiz implementado pelo Campus Estrutural. O IFB foi considerado pelos jovens desta investigação uma instituição de excelência e com profissionais altamente qualificados.

Por fim, os resultados obtidos evidenciaram a relevância que a aprendizagem profissional tem como uma política pública voltada para a inserção laboral de jovens, por englobar, pelo menos, duas dimensões fundamentais à inclusão social do público juvenil, que são o trabalho e a educação.

No entanto, não podemos olhar a aprendizagem profissional apenas como uma política pública isolada e que por si só dará conta da inserção laboral do jovem. Na maioria dos casos, esse objetivo foi atingido, como constatado nesta investigação. Mas, para outros, não significou a empregabilidade do jovem ao concluir o contrato de aprendizagem. Outras ações também são necessárias, como uma oferta adequada de equipamentos públicos comunitários destinados à prestação de serviços públicos na área da educação, cultura, esporte, lazer, segurança pública, saúde e assistência social, entre outros.

Outro aspecto que também não podemos ignorar, e que pode ter implicações para uma maior ou menor empregabilidade dos jovens no mercado de trabalho brasileiro, diz respeito à atual conjuntura socioeconômica e política do país e às medidas que serão adotadas no sentido de melhorá-las.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 4 de fevereiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm). Acesso em: 14 de abril de 2016.

BRASIL. **Manual da Aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz**. 9ª ed. Brasília: Assessoria de Comunicação do Ministério do Trabalho e Emprego, 2014.

CEPAL. **Panorama Social de América Latina**. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 2014.

COSTANZI, R. N. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Plano de Curso: Formação Inicial e Continuada (FIC) – Jovem Aprendiz – Auxiliar de Mecânico de Autos**. Brasília: IFB, *Campus* Estrutural, 2013.

MARRA, K; LUZ, J.; SILVA, J.; GUKOVAS, R. et al. **Políticas Ativas de Promoção do Trabalho, Emprego e Empreendedorismo no Brasil: Estrutura, Inovações e Oportunidades**. Brasília: MTE; Banco Mundial, 2015.

UNFPA. **Situação da População Mundial 2014: O poder de 1,8 bilhão - adolescentes, jovens e a transformação do futuro**. Brasília: UNFPA, 2014.

VIGNOLI, J. R. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes**. CEPAL – SERIE Población y desarrollo. Santiago de Chile: CEPAL, 2001.

## A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 03/08/2020

**Iana Crusoé Rebello Horta**

Salvador/BA

<http://lattes.cnpq.br/0732438986047481>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo principal analisar as práticas docentes e suas contribuições na aprendizagem significativa do aluno autista. Para isso, serão analisados dois aspectos: as práticas pedagógicas e a formação docente, considerando os direitos e garantias legais da pessoa com deficiência, consoante artigos 5º e 6º da Constituição Federal de 1988 e as Leis 9.394/96 e 13.146/15. A pesquisa objetiva, ainda, descrever como ocorre a inclusão dos estudantes na rede regular de ensino, observando a relação entre a profissão docente e os alunos autistas no processo da aprendizagem, trazendo algumas reflexões tais como: Quais as modalidades de contato entre professor e aluno? Quais os mecanismos que promovem a aprendizagem significativa do autista? O trabalho tem base qualitativa e está fundamentado nos estudos de Nóvoa (1992) e Brandão Neto (2017) para compreensão da profissão docente e de Piaget (1973/1965), Vigotsky (2001) e Laznik (2016) para estudos acerca da relação professor e autismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Profissão Docente. Autismo. Aprendizagem Significativa.

### THE IMPORTANCE OF RAPPORT IN THE PROCESS OF SCHOOLING AUTISTIC CHILDREN

**ABSTRACT:** The main objective of this study is to analyse the teaching practices and their contributions to significant learning of the autistic student. For this, two aspects will be analyzed: the pedagogical practices and the professional training (of the docent), considering the rights and legal guarantees of people with disabilities, articles 5 and 6 of the Brazilian Federal Constitution of 1988 and laws 9.394 / 96 and 13.146 / 15. This study also includes a description of how students are included in the regular school system, observing a relationship between the teaching professional and the autistic students in the learning process, bringing some reflections, such as: What are the modalities of contact between teacher and student? What are the mechanisms that prompts the autistic meaningful learning? This work has a qualitative basis and is based on the studies of Nóvoa (1992) and Brandão Neto (2017) to understand the teaching profession and Piaget (1973/1965), Vigotsky (2001) and Laznik (2016) to study the relationship between teacher and autism.

**KEYWORDS:** Inclusion. Teaching Profession. Autism. Meaningful Learning.

### 1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um recorte feito do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), elaborado com o intuito de obter o título de especialista em Educação Especial do curso

de Especialização em Educação Especial ofertado pela Universidade Salvador – UNIFACS. O desejo por este trabalho surgiu em virtude das observações e relatórios feitos durante a minha experiência com a prática pedagógica.

Durante os últimos anos, conheci e acompanhei o trabalho de muitos professores: nas faculdades, nos estágios e no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Por estar em contato direto com a prática docente, pude perceber a necessidade de cursos ou demais atividades que possam qualificar e auxiliar os professores em sua prática, de modo a garantir a aprendizagem significativa<sup>1</sup> aos alunos, em especial os ditos de inclusão.

Contudo, apesar da importância da formação continuada para o docente, possibilitando sua qualificação, trago uma experiência vivida por mim com um aluno autista. Fui chamada pela mãe para dar aulas particulares no intuito de alfabetizar o garoto. Observei que o mesmo desenvolvia bem a escrita, mas não conseguia realizar leituras. Intrigada com o caso, realizei pesquisas, tendo lido diversos teóricos que escreveram sobre alfabetização e autismo.

Retornando às aulas com este aluno, lembrei-me que, para estabelecer comunicação com um autista, é necessário colocarmos nossos olhos à altura dos dele. Assim, pensei: e se eu colocar o livro à altura dos seus olhos? Feito isto, pude perceber que o aluno sabia ler, só não o fazia porque o livro estava disposto numa outra posição. Essa história me deixou mais intrigada, fazendo refletir acerca da profissão docente: parece que o que faltava era uma simples estratégia pedagógica, fazendo-me pensar que a docência não é um mero acúmulo de técnicas, cursos e teorias sem uma pesquisa-ação do docente.

Assim, a motivação para a escolha do tema é a observância prática da profissão docente e a sua relação com a inclusão escolar, fazendo aqui um recorte com alunos autistas. Eu, enquanto professora, observei que é necessário estabelecer uma comunicação, um vínculo com o aluno autista, já que é marca no autismo o não reconhecimento da subjetividade do outro. Somente quando vencida essa etapa é que o professor poderá buscar formas para que seu aluno tenha uma aprendizagem significativa.

O docente, em sua prática, tem o hábito de questionar “como fazer?”, mas não há manuais ou fórmulas suficientes para qualificar o professor a lidar com a diversidade existente nas salas de aula. É necessário que o docente perceba, então, que a pergunta ideal é “o que eu posso fazer?”, afinal, os cursos de especialização, formação continuada, entre outros, não são suficientes para saber como fazer. As técnicas e teorias nos ajudam a compreender melhor, mas a prática docente não depende somente disso para que os alunos aprendam; é preciso estar disposto,

---

1. Neste trabalho, o conceito de aprendizagem significativa tem como base a Teoria da Aprendizagem proposta por Ausubel, que será brevemente explanada mais adiante.

envolvido e implicado com nosso papel.

A relevância social deste trabalho se justifica, haja vista que houve um aumento significativo no diagnóstico de crianças autistas: conforme explanam Laznik, Touati e Bursztejn (2016), na década de 70 haviam de 2 a 4 casos a cada 10.000 sujeitos, enquanto que, atualmente, cerca de 40 anos depois, a prevalência é de 1 a cada 88 sujeitos assim diagnosticados. Além desses dados epidemiológicos alarmantes, é importante ressaltar que muitos desses sujeitos estão nas salas de aula.

O presente trabalho partiu da seguinte questão: de que forma o docente poderá atuar para que o aluno autista tenha uma aprendizagem significativa? Assim, apresenta como objetivo principal aprender como a prática docente poderá contribuir para que haja aprendizagem significativa do aluno autista. O estudo compromete-se, ainda, em analisar a relação entre a profissão docente e os alunos autistas, bem como aprender, a partir das modalidades de contato entre professor e aluno, os mecanismos que promovem a aprendizagem significativa do autista.

Para a elaboração deste trabalho, em razão da natureza do objeto de estudo, foi feita uma fundamentação teórica acerca da formação e práticas docentes, bem como formação continuada dos professores (qualificação profissional) e inclusão escolar, especificamente na aprendizagem significativa do aluno autista. Trata-se de um estudo qualitativo, no qual utilizei como instrumentos a observação participante durante o acompanhamento pedagógico que realizei com um aluno autista e que dialogou com o relato de uma professora convidada que apresentou, em uma de minhas aulas na Especialização em Educação e Especial, sua relação com um aluno, também autista.

## 2 | ENTENDENDO O AUTISMO

Inicialmente, é proeminente trazer à tona o significado do termo autismo, atentando-se à questão de que suas causas ainda não são conhecidas. Assim, para Camargo e Bosa (2009), o autismo é classificado como um

[...] transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Os comprometimentos nessas áreas estão presentes antes dos três anos de idade, quando os pais, em geral, já percebem e preocupam-se com as limitações observadas, cada vez mais aparentes ao longo do desenvolvimento. (CAMARGO & BOSA, 2009, p. 67)

Portanto, o indivíduo assim diagnosticado tem suas habilidades de comunicação e interação social comprometidas. O apego exagerado à rotina é,

também, uma forte e importante característica desse sujeito. Importante ressaltar que este trabalho não tem por objetivo analisar os diagnósticos equivocados, inclusive,

[...] a realidade de casos que, desde a infância, apresentam características psicopatológicas do registro psicótico não deve ser desconhecidas. A identificação desses casos, inclusive entre os casos tendo recebido inicialmente o diagnóstico de 'Transtorno do Espectro do Autismo' é um determinante importante para os clínicos em razão das orientações terapêuticas diferentes do que eles necessitam. (LAZNIK, TOUATI & BURSZTEJN, 2016, p. 22-23).

Assim, o diagnóstico servirá como apoio para que nós, educadores, possamos compreender melhor o funcionamento cognitivo dos alunos autistas, mas devemos estar atentos ao fato de que modelos diagnósticos rotulam e tratam os sintomas, mas não tentam entender as causas do que ocorre na vida do autista.

No autismo, apesar de cada indivíduo apresentar sinais e comportamentos próprios, ou seja, distintos de uma outra pessoa com o mesmo diagnóstico, existem três comprometimentos que são mais comuns, conforme definidos por Cunha (2015): "1- comprometimentos na comunicação; 2- dificuldades na interação social; 3- atividades restritas e repetitivas (uma forma rígida de pensar e estereotipias)".

Mas, que é o autismo? Uma deficiência, um distúrbio ou um transtorno? Inicialmente, cabe compreendermos o significado de deficiência. Consoante Diniz (2007), a deficiência não deve ser vista como um problema, mas sim como uma questão social, afinal, não há limitação para uma pessoa com deficiência. Na verdade, o entrave está no contexto social no qual o sujeito está inserido. Há, portanto, necessidade de políticas públicas capazes de suprir ou ao menos amenizar as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, qualquer que seja o campo (cognitivo, acessibilidade, etc.).

Para Diniz (2007), a deficiência é um

[...] conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2007, p. 5)

A autora complementa, ainda, que "o desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, mas também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade, bem como a necessidade de cuidados biomédicos" (DINIZ, 2007).

Cabe, ainda, diferenciar distúrbio de transtorno. Ao nascer, a criança ainda não possui todas as suas conexões neurais formadas – isso ocorrerá ao longo do

tempo, sendo a última parte do cérebro a se desenvolver a responsável pelo juízo moral, no córtex cerebral. O dicionário traz o distúrbio como sendo uma “perturbação orgânica ou social” (FERREIRA, 2010, p. 261), então, está associado a uma questão de ordem orgânica (algo não está funcionando no processo da informação).

Por sua vez, o transtorno é um “desarranjo, desordem” (FERREIRA, 2010, p. 752), ou seja, uma disfunção do funcionamento (o processo da informação funciona, mas não de maneira adequada). Ou seja, se a disfunção for orgânica, será um distúrbio; se não for (se for social), será transtorno.

Assim, o autismo é considerado um transtorno sendo, inclusive, denominado de Transtorno do Espectro Autista. Contudo, importante ressaltar que a legislação brasileira, ao falar em inclusão, usa o termo deficiência para tratar, de uma forma geral, de síndromes, os distúrbios, as deficiências sensoriais e os transtornos, o que inclui os autistas.

### 3 | AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR

É direito e garantia fundamental de todo cidadão brasileiro a igualdade, consoante artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (CF/88): “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Além disso, a CF/88 garante aos brasileiros o direito à educação no artigo 6º do seu texto<sup>2</sup>.

Além da Constituição Federal, há a Lei 13.146/15 (Lei de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência), que é destinada 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), ou seja, a inclusão deverá ser social, e não apenas escolar. Inclusive, em consonância com seu artigo 27<sup>3</sup>, não só o Estado como também a família e a sociedade possuem o dever de garantir a inclusão educacional em todos os níveis de aprendizado da pessoa com deficiência – e isso inclui os autistas.

Anteriormente a essas legislações, as crianças com necessidades especiais – inclusive os autistas, frequentavam escolas segregadas de ensino especializado, “pois se acreditava que elas não conseguiriam avançar no processo educacional”

2. Art. 6º da CF/1988: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

3. Art. 27 da Lei 13.146/15: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

(CUNHA, 2015). É somente a partir da segunda metade do século XX, em prol do respeito à diversidade, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96

[...] enfatizou a valorização da educação inclusiva, afirmando que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, manifestando o propósito de incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, sempre que possível, nas classes comuns do ensino regular. (CUNHA, 2015, p. 37)

Com isso, viu-se a necessidade de garantir especialização e qualificação dos profissionais da área de educação – exigência legal assegurada pelo artigo 59 da Lei 9.394/96<sup>4</sup>. São os saberes de Cunha:

O aluno da educação especial precisa dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado com metodologia, literatura e materiais. Conseqüentemente, há na prática docente dificuldades para a elaboração de atividades diante das necessidades desses educandos. (CUNHA, 2015, p. 48)

É, portanto, tutela jurisdicional a especialização e qualificação docente para que tenham subsídios à sua prática. Entretanto, apesar de toda a teoria ser fundamental e contribuir para o sucesso do objetivo profissional do professor, que é garantir a aprendizagem significativa aos seus alunos, não é suficiente para que o docente saiba lidar com a inclusão escolar. É preciso ir além: A docência é uma arte e o professor deverá criar estratégias, laços e vínculos que possibilitem gerar a falta em seus alunos, pois “qualquer desejo surge de uma falta. Se o desejo nos move, é então a existência da falta que impulsiona a vida” (BRANDÃO NETO, 2017).

#### **4 I FORMAÇÃO DOCENTE: TÉCNICA OU ARTE?**

A formação docente se constitui, ao longo da história, como um processo de qualificação, de modo que contribui para que o professor seja reflexivo, autônomo e construtor da sua própria identidade profissional, afinal, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características

---

4. Art. 59 da Lei 9.394/96: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”.

únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1992).

Nesse sentido, o autor defende que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 13).

Nóvoa (1992) defende a ideia de que a formação docente vai além do conhecimento adquirido em cursos e técnicas: é uma profissão que exige do docente uma postura reflexiva e crítica acerca de suas práticas profissionais, devendo o Estado e as instituições de ensino investir não apenas no profissional, mas sim na pessoa, levando em consideração a identidade do profissional docente. Afinal, ao investir na subjetividade, contribui-se para a identidade da profissionalização docente no âmbito da coletividade, garantindo, pois, que o ensino seja, também, profissional.

A formação docente se constitui, pois, num “conjunto de questionamentos e adesões feitas pelo professor que é resultante de seus sucessos e fracassos, alegrias e tristezas, certezas e incertezas, de um eterno ir e vir, em cujo movimento vai construindo a si mesmo na profissão.” (DUEK, 2006).

Nesse sentido, na docência, o professor age pelo amor e compromisso quando ele declina do método que ele pensava existir e cria um método próprio no intuito de estabelecer uma relação com o aluno – são os vínculos, os laços. Assim, o professor de um aluno autista se prepara para garantir a aprendizagem desse aluno. Contudo, se não houver o desejo do aluno em aprender, o professor se frustra. Mas a docência, enquanto arte, busca estreitar os laços entre aluno e professor, estabelecendo uma comunicação e relação de confiança. Somente a partir daí é que o professor conseguirá despertar em seu aluno autista a vontade de aprender.

#### **4.1 Aprendizagem significativa e autismo**

Bock (1972), ao discorrer acerca da Teoria Cognitivista da Aprendizagem proposta por David Ausubel, traz a diferenciação entre as aprendizagens mecânica e significativa sob da ótica da abordagem cognitivista. A primeira refere-se à associação de novos conhecimentos com pouca ou nenhuma associação com conhecimentos prévios. Por sua vez, a aprendizagem significativa é aquela em que há o processamento dos novos conteúdos correlacionando-os com os conhecimentos que o sujeito já possuía oriundo de experiências e estudos anteriores (Teoria Cognitivista da Aprendizagem proposta por Ausubel).

Assim, defendo aqui a ideia conceitual de aprendizagem significativa, pois entendo que todos somos sujeitos aprendizes, sendo relevantes nossos conhecimentos adquiridos previamente. Somos todos sujeitos inteligentes e falar em inteligência é trazer um aparato cognitivo que se tem uma predisposição para aprender. Inteligência é, pois, a capacidade de resolver problemas, e não de armazenar informações. Ao se falar em educação especial, não podemos subestimar criança alguma, pois todas são inteligentes e capazes de resolver uma situação que seja de seu interesse.

Ademais, por mais que o indivíduo nasça com competências orgânicas necessárias para aprender, é necessário o convívio social para que ele aprenda as coisas – por exemplo: o sujeito nasce sendo capaz de andar, mas precisa que alguém o ensine a dar os primeiros passos. Não podemos, portanto, desvincular desenvolvimento de aprendizagem, pois, quanto mais se aprende, mais se desenvolve - e vice-versa.

Segundo Piaget (1973/1965), todo nosso desenvolvimento sai do concreto para o abstrato, ou seja, quanto maior a capacidade de abstração, maior o desenvolvimento mental da inteligência do sujeito. A Psicanálise entende que a criança psicótica e a criança autista terão dificuldades ao simbolizar – crianças típicas simbolizam tranquilamente. Na psicose é puro real, ou seja, a capacidade de abstração é empobrecida.

Contudo, Vigotsky (2001) será o grande nome para pensarmos a existência de uma educação inclusiva, pois ele traz que não deveremos avaliar as dificuldades dos alunos, mas sim as diferenças. Quando conseguimos avaliar as diferenças em sala de aula, meu aluno que tem um conhecimento aguçado, no conjunto com outra criança que não tem, ambos se autodesenvolvem.

Vigotsky (2001) traz, ainda, o conceito de zona de desenvolvimento proximal: o desenvolvimento real é o que o aluno já sabe, já desenvolveu aquela habilidade. Já o proximal é o que o aluno pode saber com o auxílio, a mediação de outra pessoa. O proximal de hoje é o real de amanhã. A aprendizagem mediada é, portanto, a aquisição de conhecimento realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente, que muitas vezes é o professor.

Importante ressaltar que pensamento e linguagem devem estar lincados. A criança autista que não é verbal tem sérios problemas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A relação entre pensamento e linguagem deverá estar instituída. “Neste processo de captar o sentido do mundo e compartilhar o sentido próprio com o outro, a linguagem ganha destaque como algo já constituído e também como um processo em construção que provoca a existência do laço social” (BASTOS, 2012). Contudo, no autismo regredido não há a percepção do outro (não há laço social). Como, então, pensar no ato educativo onde o outro não existe? É

preciso, portanto, encontrar formas de comunicação, de criar laços, vínculos com o aluno autista.

## 4.2 Escola, professor e aluno: Seus papéis na aprendizagem

Seja qual for o modelo da sua prática, o professor vem assumindo papéis diferenciados em sala de aula, acompanhando um visível redimensionamento de suas atribuições, seja em função dos atuais modelos de formação, alicerçados por muitas especializações, seja pelos diferentes desafios que, no cotidiano da escola, são postos ao professor. Por uma razão ou outra – tanto a formação quanto as demandas atuais – do professor é exigida uma postura sempre mais flexível frente à diversidade, pois ela se configura como uma realidade em qualquer sala de aula.

A qualificação profissional/formação continuada ajudará o docente a compreender melhor através do estudo da teoria, mas é na troca de experiências e das práticas diárias que o docente saberá de fato como agir para garantir a aprendizagem significativa do aluno autista, devendo todos (professor e aluno) estarem abertos, dispostos e envolvidos neste processo.

Importante ressaltar que

No que diz respeito à formação continuada, tem sido apontada como uma das possíveis saídas para as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua formação inicial, sob a alegação de que, nesta modalidade de formação, a atualização das informações seria um processo constante, permitindo ao professor refletir sobre sua atuação profissional e construir um referencial teórico-prático com base na sua experiência profissional e do seu grupo de trabalho, podendo então produzir novos conhecimentos, a partir da troca de diferentes saberes. Sem desconsiderar a importância da formação continuada, e reconhecendo os benefícios que uma atualização constante pode proporcionar, é preciso questionar até que ponto a maneira como essa formação vem sendo praticada realmente tem implicado numa maior apropriação dos princípios inclusivos por parte do professor. (MATTOS, 2014, p. 104).

Assim, o professor mediador precisa saber lidar com as questões individuais das minorias. Importante ressaltar que o meio no qual a criança vive contribui para que ela desenvolva com rapidez ou lentidão o processo de aprendizagem. Afinal, um ambiente onde a criança é influenciada a ter o hábito de leitura, por exemplo, será mais propício que ela tenha facilidade para aprender a ler e escrever. Nesse sentido, Cagliari (1998) traz que “a escola não precisa se preocupar muito com a aprendizagem: isto as crianças farão por si. Precisa preocupar-se com dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito” (CAGLIARI, 1998).

Na visão sócio interacionista, a linguagem é considerada atividade constitutiva

do conhecimento do mundo pela criança. É o espaço em que ela se constrói como sujeito e o conhecimento do mundo e do outro incorporado e segmentado. A dialogia é, portanto, determinante estruturante do processo de construção linguística e comunicativa, ou seja, se não for pela dialogia, pela sócio interação, não existe linguagem, já que a linguagem pressupõe comunicar – o outro sempre existe. Então, como estabelecer um processo de construção linguística e comunicativa com os alunos autistas, já que, para eles, não há a existência do outro?

O professor participa ativamente do processo de construção do conhecimento da leitura e escrita da criança. Para que o aluno seja alfabetizado, é preciso que ele compreenda, portanto, a função social da leitura e da escrita. E os autistas? Como deve ocorrer a relação professor *versus* aluno autista? O que fazer para que ele compreenda a função social da leitura e escrita? O que fazer para que o autista tenha vontade de aprender? Antes de pensarmos nas respostas para tais questionamentos, é necessário criarmos estratégias para estabelecer o vínculo, criar laços com o aluno autista.

## 5 | PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este trabalho incorporou as âncoras da pesquisa qualitativa, na qual o importante não é a quantidade, mas sim a qualidade, uma vez que não se pretende obter como resultado índices numéricos, mas sim focar o olhar no caráter subjetivo do que vai ser analisado, podendo ser mais livres para apontar posicionamentos a respeito dos assuntos levantados. São os dizeres de Gatti (2001):

[...] a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. (GATTI, 2001, p. 71).

Além disso, André (2001) explana que os estudos qualitativos

[...] englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, até análise de discurso e de narrativa, estudos de memória, histórias e vida e história oral. (ANDRÉ, 2001, p. 54)

Este trabalho teve como foco os estudos de Nóvoa (1992) e Brandão Neto (2017) para compreensão da profissão docente e de Piaget (1973/1965), Vigotsky (2001) e Laznik (2016) para estudos acerca da relação professor e autismo. Além disso, houve consulta a diversas leis presentes no ordenamento jurídico brasileiro, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/15) e a Lei de Diretrizes e Bases da

## 6 | IN (CONCLUSÕES)

É perceptível a necessidade de cursos ou demais atividades que possam qualificar e auxiliar os professores em sua prática docente, de modo a garantir que haja aprendizagem significativa dos alunos autistas. Penso que a docência é uma arte e, portanto, as técnicas ou manuais não são suficientes para garantir excelência na prática docente e, conseqüentemente, alcançar a aprendizagem significativa do aluno autista.

Faço acompanhamento pedagógico particular, tendo um trabalho especializado para alunos com necessidades educacionais especiais. Ocorreu que, no ano de 2017, tive um aluno autista que sabia escrever, mas não conseguia ler. Intrigada com o caso, pesquisei diversas técnicas para que ele desenvolvesse a leitura, todas sem êxito. Certo dia, lembrei-me que, para estabelecer uma comunicação com um autista, é necessário colocar-se à altura dos seus olhos. Assim, na aula seguinte, resolvi posicionar o livro à altura dos olhos do meu aluno e, com isso, ele conseguiu ler as palavras escritas. Não era, pois, uma questão de usar técnicas para alfabetizá-lo, mas sim perceber que o que faltava era um simples gesto – justifica a docência ser uma arte, e não um acúmulo de técnicas.

Outro fator fundamental e motivador para este trabalho foi quando, em uma das minhas, a palestrante convidada compartilhou com a turma uma das suas experiências. Professora do ensino regular, tinha um aluno autista que não estabelecia comunicação com os colegas nem com os professores. Assim, aconteceu de o menino perceber um fio de lã saindo da blusa dela. A partir disso, o garoto puxou o fio e a professora apenas ficou observando. Nas aulas subsequentes, ela sempre levava a lã: inicialmente, trabalhou coordenação motora com os estudantes. Depois, sugeriu que cobrisse os números com a lã, fazendo com que seus alunos, inclusive o autista, pudessem conhecer a sequência numérica. Assim, ela utilizou como vínculo o fio de lã, estabelecendo uma comunicação com seu aluno e garantindo sua aprendizagem significativa.

Diante do exposto, percebo que é necessário, primeiramente, estabelecer uma comunicação com o aluno, já que é característica do autista a não percepção do outro, havendo comprometimento na comunicação. Somente quando vencida esta etapa é que o professor deverá buscar formas para que este aluno tenha uma aprendizagem significativa.

Importante ressaltar que o professor deverá questionar-se sobre “o que fazer?” para despertar em seu aluno autista a vontade de aprender.. A aprendizagem não surge apenas como vontade de aprender, mas como necessidade de sobrevivência,

de ocupar um lugar social.

Toda educação é especial! Todos os sujeitos são inteligentes e possuem suas limitações próprias. Cabe a nós, educadores, observar nas crianças que acompanhamos até que ponto eles já possuem as capacidades dessas habilidades, para saber até que ponto essa criança está se desenvolvendo bem ou não. Jamais deveremos subestimar qualquer que seja o sujeito, pois todos são inteligentes e capazes de alcançar seus objetivos.

No autista regredido não ocorre a percepção do outro, impedindo-lhe a criação de laços sociais, o que acaba por dificultar o processo de construção do conhecimento desse aluno, impossibilitando que haja uma aprendizagem significativa. O professor poderá buscar maneiras de comunicar-se com esse aluno, criando laços, estreitando vínculos.

Contudo, importante ressaltar que o professor não tem por obrigação saber criar os vínculos – não se pode depositar culpa pelo não aprendizado do aluno no docente. Por outro lado, aquele professor empenhado com a causa da inclusão escolar certamente assume a docência enquanto arte e buscará caminhos para responder ao questionamento de “o que devo fazer?” em troca do “como fazer?”.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BASTOS, Thereza. A Escolarização da Criança Surda: Estratégias e mediações no contexto da sala de aula. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O Professor e a Educação Inclusiva** – formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 261-279.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: Uma Introdução ao Estudo da Psicologia. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1972.

BRANDÃO NETO, Bionor Rebouças. **O Inusitado (Des)Espera**: Amódio na Docência Contemporânea. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. 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)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 61-86.

CAMARGO, S. P. H., & BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 21(1), p. 65-74, 2009.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão**: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

GATTI, Bernardete. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

LAZNIK, M. C., TOUATI, B e BURSZTEJN, C. **Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância**. São Paulo: Instituto Langage, 2016.

MATTOS, Nicoleta Mendes de. **Inclusão e Docência**: a percepção dos professores sobre o medo e preconceito no cotidiano escolar. Tese de doutorado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1973. (ed. org. 1965)

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# CAPÍTULO 24

## A INCLUSÃO DO ALUNO NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DA LEGITIMAÇÃO DO DIA DA FAMÍLIA

Data de aceite: 03/11/2020

Data de submissão: 31/07/2020

**Carolina Ferreira Pereira**

Instituto Federal de Educação Ciência e  
Tecnologia  
Pouso Alegre – Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/4085863186423754>

**Lara Ribeiro do Vale e Paula**

Instituto Federal de Educação Ciência e  
Tecnologia  
Pouso Alegre – Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/8455111628855988>

**RESUMO:** Este estudo apresenta uma reflexão sobre a importância de que seja instituído em âmbito escolar um processo de inclusão de alunos que considere todas as suas particularidades uma vez que, não raro, há alunos que se sentem deslocados dentro da instituição por conviver em uma estrutura familiar diferente da tradicional. Sendo assim, é essencial que o discente se sinta acolhido com respeito às suas diferenças sociais e questões familiares. Este estudo é voltado para todos os profissionais da área da educação que visam trabalhar com a inclusão em toda a sua totalidade. Palavras-chave: Inclusão, dia da família, âmbito escolar e sociais.

**PALAVRAS CHAVE:** Inclusão, dia da família, âmbito escolar e sociais.

### THE INCLUSION OF THE STUDENT IN THE SCHOOL SCOPE THROUGH THE LEGITIMATION OF FAMILY DAY

**ABSTRACT:** This study presents a reflection on the importance of instituting a student inclusion process in the school scope that considers all their particularities, not rarely, there are students who feel displaced inside the institution because they live in a family structure which is different from the traditional one. Thus, it is essential that the student feels welcomed with respect for their social difference and family issues. This study is dedicated to all professionals in the field of education who aim to work with inclusion in its totality.

**KEYWORDS:** Inclusion, family day, school and social scope.

### 1 | INTRODUÇÃO

No que se refere à inclusão dos alunos no âmbito escolar, podemos afirmar que para o discente estar inserido na instituição faz-se necessário interpretar a palavra inclusão de forma mais ampla. É preciso considerar todas as suas esferas, tais quais: as que se referem à saúde, tanto física quanto cognitiva e emocional; as questões sociais e até mesmo as questões familiares da criança.

Este trabalho tem por foco a inclusão, levando em conta os aspectos referentes ao âmbito social e familiar da criança e como estas questões interferem diretamente no desempenho estudantil do aluno.

É importante ressaltar que, hoje em dia, o conceito de família mudou e muitas crianças são criadas por avós, tios, tias, apenas com a mãe ou só com o pai, além da questão de ter familiares falecidos o que torna o dia das mães/pais um sofrimento à parte para a criança. Ademais, há crianças adotadas por casais homoafetivos. Dessa forma, essas situações acabam causando a sua exclusão, afinal, mesmo estando presente nas apresentações relacionadas ao dia das mães/pais a criança não se vê como parte delas.

Logo, o termo inclusão vai além do que costumamos analisar e para contribuir para efetiva inclusão do aluno é necessário que profissionais da área da educação demonstrem zelo e empatia. Ou seja, o gestor, o docente e demais colaboradores da escola devem estar com o olhar atento a cada particularidade de cada criança.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

É importante considerar que o processo de exclusão é um não pertencimento do indivíduo a determinada situação. Ou seja, é possível notar que quando pensamos em inclusão do aluno no âmbito escolar não podemos considerar apenas as questões referentes à saúde. As questões sociais e sobre a família do aluno interferem diretamente no desenvolvimento da criança e no processo de inclusão/adaptação do aluno.

O contexto social exerce influência sobre o processo de ensino aprendizagem uma vez que é fundamental que o aluno se sinta, de fato, inserido para ter um aprendizado eficaz. Afinal, “Um ensino que procura desenvolver a inteligência deverá priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social” (Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI, 1986). Ou seja, é imprescindível trazer o contexto social do aluno para o âmbito escolar.

Durante observação, realizada em uma escola da rede privada, situada em um município do sul de Minas Gerais, foi presenciada a seguinte situação: na festa de dia das mães, todas compareceram para a apresentação e seus filhos estavam se apresentando de modo a esbanjar felicidade. Até que um determinado aluno começou a chorar desesperadamente durante a apresentação. A história de vida desta criança é delicada: o pai está preso por tráfico e a mãe é dependente química, sendo que ambos perderam a guarda da criança para os avós. A avó foi assistir à apresentação. Mas, ainda assim, o menino chorava, pois ele queria a mãe presente. Em decorrência da festa ser, a todo tempo, nominalmente identificada como tratando-se de uma festa para as Mães o mesmo, embora participando da apresentação, não se sentiu confortável. O aluno e suas peculiaridades não foram considerados. Ficando nítido o fato de que o processo de inclusão não se deu em sua totalidade.

Sendo assim, a inclusão só acontece quando: “Se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (Paulo FREIRE, 1994). Ou seja, toda diferença, por menor que seja, pode ensinar e incluir todos os alunos. E, partindo desta lógica, podemos concluir que a questão familiar interfere diretamente no processo de inclusão e bem-estar do aluno.

É importante salientar que a família se faz presente no processo de inclusão do aluno. Logo, devemos considerar que a concepção de família na atualidade está diferente. Afinal, o índice de divórcio aumentou consideravelmente nos últimos anos e têm crianças sendo criadas por avós, tios, tias, por casais homoafetivos e, até mesmo, abandonadas. E existem as fatalidades da vida, pais que faleceram precocemente. Sendo assim, datas comemorativas tais como: dia das mães e dia dos pais tornam-se um sofrimento para a criança que não se sente incluída. Vemos que a questão vai além de participar da apresentação, pois diz respeito ao vazio que a criança está sentindo. E forçá-la a lidar com esse sofrimento desnecessário é prejudicial.

Algumas escolas pelo Brasil, sabiamente, já aderiram a substituição dessas comemorações pelo Dia da Família. A título de exemplo temos a escola Estadual Professor Alvino Bittencourt, localizada na Chácara Califórnia, na cidade de São Paulo.

Para o dia da Família a escola adota a data de 15 de maio, por ser o dia internacional da família. Ou, comemora o Dia da Família em dois momentos no decorrer do ano, tanto no mês de maio como em agosto (em referência as datas de dia das mães e dia dos pais). Nesse evento, quem comparece é o cuidador da criança que pode ser: o pai, a mãe, ambos, a tia, a avó, etc. O importante é que a criança perceba que ela está incluída naquela comemoração: ela tem o seu cuidador e vai demonstrar o seu carinho por ele. É válido citar que, segundo especialistas, quando a criança entende, desde pequena, que existem famílias com estruturas diferentes se torna um indivíduo mais tolerante. Ou seja, é importante que desde a infância a criança perceba a pluralidade de famílias que existem e assim desenvolva respeito pelas diferenças. Uma vez que “Os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade e não na criança” (Peter MITTLER, 2000). Sendo assim, a escola como uma instituição social deve promover este tipo de evento para a formação integral do aluno, pois de acordo com o documento Educação como exercício de diversidade da Unesco:

(...) A escola tem de ter um papel muito claro e verdadeiramente democrático, e a escola se democratiza quando ela garante os direitos e cobra os deveres de cada um e faz com que todos os alunos dali se respeitem. (UNESCO, 1990, p. 140)

Neste aspecto, percebemos que o processo de inclusão é compartilhado

entre escola e família. É uma via de mão dupla. O sucesso do desenvolvimento da criança no âmbito escolar depende significativamente da interação entre escola e família, bem como pela compreensão entre as diferenças e particularidades de cada aluno, sejam elas: físicas, cognitivas, emocionais, sociais ou familiares.

É dever da instituição estar atenta aos detalhes na vida da criança, ter zelo pela sua formação, compreender que cada ser humano é único e traz consigo histórias únicas e, o mais importante, ter respeito e propagar o respeito ao próximo. Pois, só assim, teremos a esperança de um futuro onde todos se sintam incluídos.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho demonstra que é necessário que a escola e os profissionais que nela atuam tenham um olhar crítico sobre o tema inclusão, que considerem cada criança em sua particularidade.

É importante participar e conhecer a história de cada aluno, a sua rotina, sua relação com a família e como estas situações estão diretamente ligadas ao seu desenvolvimento e ao processo de ensino-aprendizagem.

Através deste estudo ficou evidente a necessidade que a instituição escolar tem de se adequar às necessidades do aluno, para que assim, ele se sinta à vontade e confortável na escola. Somente dessa forma é que o aluno será totalmente incluído ao ambiente escolar, o que contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Sendo assim, é importante que a escola esteja aberta para a família dos alunos e para as suas histórias de vida. Afinal, professor, escola e familiares buscam o mesmo objetivo: a formação do indivíduo em sua totalidade.

Em conclusão, salienta-se que estamos em constantes transformações e aprendizagens, de modo que todo educador deve continuamente tornar-se a sua melhor versão e ter sensibilidade para atender cada aluno em suas individualidades. Se assim o fizer, estará apto a atender as particularidades de cada indivíduo no âmbito escolar.

### REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Porto, 1ª edição em 1970, Nova Iorque: manuscrito em português de 1968; 1ª Edição em português 1974; 23ª edição 1994; traduzida para mais de 15 idiomas.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva. Contextos sociais**. Artmed Editora. Porto Alegre. 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

UNESCO. **Unesco digital library**. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143241>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA**- Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da Uneb em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Ábaco 85, 86, 92, 93, 94, 96, 97

Acessibilidade 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 29, 32, 43, 44, 83, 102, 109, 113, 121, 122, 200, 201, 205, 207, 208, 209, 227, 234, 235, 247, 256, 257, 261, 263, 266, 290

Adolescentes 3, 6, 16, 24, 63, 134, 135, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 213, 216, 217, 219, 220, 275, 283, 286

Alfabetização 36, 59, 60, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 288, 299, 305

Altas habilidades e superdotação 175, 176, 184, 185, 186

Aluno com deficiência 55, 115, 144, 178, 201, 206, 207, 257

Âmbito social 300

Aprendizagem profissional 280, 281, 282, 285

Aprendizagem significativa 62, 78, 84, 278, 287, 288, 289, 292, 293, 294, 295, 297, 298

Atendimento educacional especializado 10, 29, 41, 51, 52, 97, 109, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 143, 148, 152, 207, 260, 266

Autismo 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 15, 16, 17, 29, 40, 41, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 98, 100, 105, 106, 107, 113, 115, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 296, 299

Autismo infantil 40, 48, 54, 55

### B

Baixa visão 86, 87, 90, 121, 140, 145, 147, 259, 260

*Bullying* 140, 147, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

### C

Cegueira 86, 87, 90, 121, 145, 146, 259, 260, 261

Ciências da natureza 256

Comunicação 2, 11, 13, 14, 33, 35, 36, 45, 46, 48, 53, 91, 98, 104, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 121, 238, 241, 243, 245, 246, 260, 261, 285, 288, 289, 290, 293, 295, 297

Conteúdos atitudinais 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80

Currículo 19, 30, 33, 35, 39, 44, 54, 68, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 102, 107, 119, 121, 132, 133, 140, 149, 161, 163, 201, 202, 216, 272

Currículo escolar 19, 54, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 133, 216

## D

Declaração de Salamanca 19, 23, 27, 104, 120, 129, 151, 175, 177, 265

Dia da família 300

Diversidade 6, 8, 9, 10, 22, 26, 33, 34, 37, 46, 47, 49, 50, 54, 55, 60, 77, 81, 103, 104, 105, 110, 111, 120, 135, 136, 137, 175, 176, 177, 178, 181, 183, 186, 196, 208, 224, 225, 227, 230, 231, 233, 235, 241, 246, 248, 251, 288, 292, 295, 302

Drogas 195, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223

## E

Educação 2, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 151, 152, 165, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 194, 196, 197, 202, 203, 204, 208, 209, 210, 211, 216, 217, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 239, 243, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 262, 264, 265, 266, 274, 277, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 291, 292, 294, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 304, 305

Educação especial 10, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 42, 43, 44, 49, 51, 52, 54, 55, 87, 89, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 141, 143, 144, 151, 177, 179, 180, 181, 182, 186, 187, 204, 224, 226, 231, 232, 250, 253, 256, 264, 266, 287, 288, 292, 294

Educação inclusiva 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 49, 50, 54, 87, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 125, 127, 128, 129, 151, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 185, 186, 187, 203, 209, 233, 234, 237, 247, 255, 256, 257, 258, 262, 264, 265, 266, 292, 294, 298, 303

Educação infantil 3, 12, 25, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 99, 144, 150, 151, 237, 252

Educação superior 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17

Educación secundaria 153, 154, 155, 164

EJA 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69

Ensino-aprendizagem 31, 38, 53, 92, 98, 207, 273, 274, 303

Ensino superior 3, 4, 6, 15, 16, 17, 69, 99, 139, 140, 148, 149, 150, 151, 173, 204, 273, 305

Envelhecimento 46, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138

Escola 6, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 61, 63, 66, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 91, 94, 96, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 112, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 144, 147, 148, 149, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 227, 235, 248, 249, 252, 253, 257, 263, 264, 265, 266, 271, 281, 295, 299, 301, 302, 303

Evolução 153, 155, 157, 158

## **F**

Formação de professores 9, 23, 28, 39, 46, 60, 85, 103, 112, 142, 186, 201, 207, 231, 232, 253, 266, 305

Formação humana 77, 79, 81, 82

Formação inicial de professores 165

## **G**

Gênero 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

## **H**

História 19, 29, 58, 70, 73, 78, 99, 100, 112, 116, 117, 120, 130, 139, 151, 171, 208, 211, 229, 231, 232, 251, 253, 266, 268, 272, 288, 292, 296, 301, 303

História da inclusão de deficientes 19

## **I**

Inclusão 1, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 65, 68, 69, 79, 85, 88, 90, 91, 96, 98, 99, 102, 104, 105, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 126, 129, 130, 139, 141, 144, 151, 165, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 200, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 235, 238, 241, 242, 243, 246, 247, 249, 251, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 271, 280, 281, 282, 285, 287, 288, 289, 291, 292, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303

Inclusão de deficientes 18, 19, 25, 26, 177, 255, 259

Inclusão escolar 18, 29, 40, 41, 49, 50, 52, 53, 54, 115, 121, 126, 129, 200, 203, 205, 209, 253, 257, 261, 288, 289, 291, 292, 298, 299

Integração 11, 24, 27, 40, 42, 43, 44, 47, 50, 52, 54, 55, 67, 113, 142, 144, 151, 178, 179, 202, 226, 227, 243, 264, 282, 283, 284, 292

Inteligência emocional 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 84

Intergeracionalidade 131

## **J**

Jovem aprendiz 280, 281, 282, 285

## **L**

Libras 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 88, 108, 109, 110, 235, 236, 253, 261

## **P**

Paraná 1, 40, 98, 105, 113, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 142, 211

Permanência 4, 6, 8, 10, 11, 14, 50, 53, 56, 57, 58, 62, 65, 67, 68, 69, 99, 114, 169, 182, 202, 203

Políticas públicas 1, 3, 4, 5, 13, 14, 38, 53, 115, 118, 120, 130, 132, 138, 139, 148, 151, 175, 206, 247, 282, 283, 290

Prática pedagógica 38, 39, 50, 86, 166, 169, 172, 173, 179, 222, 288

Prevenção 46, 189, 194, 197, 198, 199, 211, 212, 214, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 238, 273

Profissão docente 16, 37, 39, 287, 288, 289, 296

Projeto extracurricular 30, 31, 33, 38

Proposta pedagógica 26, 31, 77, 82, 84, 165, 166, 169, 171, 172, 173

## **Q**

Qualidade de vida 132, 196, 231, 241, 251, 252, 253, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 278

## **S**

Soroban 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

## **T**

Trabalho docente 37, 98, 108, 114, 134, 180

Transtorno do espectro autista 1, 2, 5, 6, 7, 9, 15, 16, 17, 45

Transtornos depressivos 267, 268, 270, 271, 272, 273, 276

# A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

## 2

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

## 2

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 