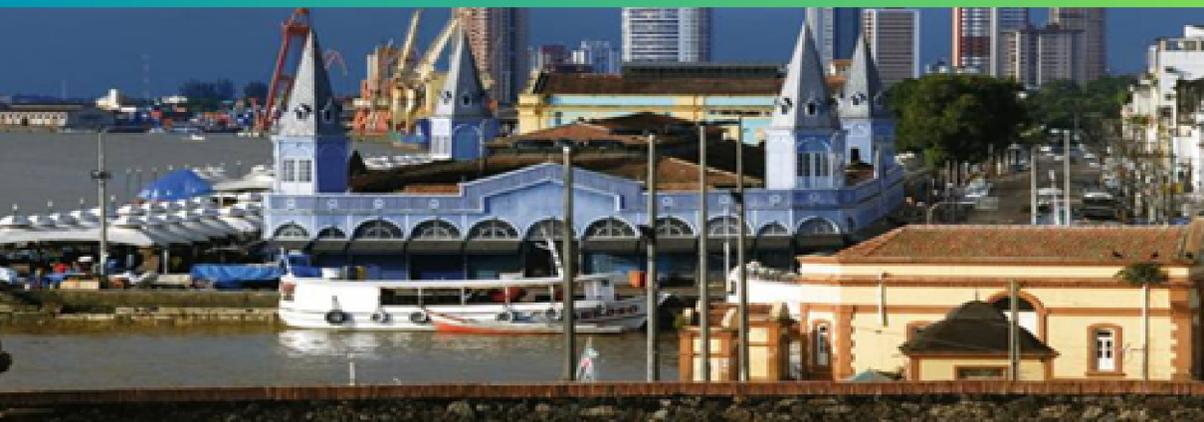


DIFERENTES OLHARES E COMPREENSÕES SOBRE A INCLUSÃO

III CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA



COLEÇÃO CEEI
VOL. 4

MARIA DE FATIMA VILHENA DA SILVA
ORGANIZADORA



**CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA - COLEÇÃO CEEI**



**COLEÇÃO CEEI
VOL. 4**

DIFERENTES OLHARES E COMPREENSÕES SOBRE A INCLUSÃO

III CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de
responsabilidade do(s) autor(es).
Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição-SemDerivações
4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP
Prof.^a Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof.^a Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof.^a Dr.^a. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL
Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA
Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN
Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico
por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil
acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento
científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Maria de Fatima Vilhena da Silva
(Organizadora)

DIFERENTES OLHARES E COMPREENSÕES SOBRE A INCLUSÃO

III CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Diagramação

Worges Editoração

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

D569

Diferentes olhares e compreensões sobre a inclusão: III Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva - Volume 4 / Maria de Fatima Vilhena da Silva (Organizadora). – Belém: RFB, 2023.

Livro em PDF

ISBN: 978-65-5889-565-7

DOI: 10.46898/rfb.5993582f-877e-4984-b1b8-d743151bb57d

1. Educação inclusiva. I. Silva, Maria de Fatima Vilhena da (Organizadora). II. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático

I. Educação inclusiva

1ª Edição

Capa: Maria das Graças dos Santos Vilhena

Revisores:

Marlon Alex Vilhena da Silva

Francisco Hermes Santos da Silva

Instituições Responsáveis

Universidade Federal do Pará

Instituto de Educação Matemática e Científica

Faculdade de Educação em Ciências e Matemática

Pró Reitoria de Extensão da UFPA

Parcerias:

Coordenadoria de Acessibilidade – CoAcess-UFPA

Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno

Escola de Aplicação da UFPA

Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás

Grupo de Estudos e Experiências em Educação Inclusiva – Grupo

CEEI-UFPA

Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática e

Inclusão- Grupo RUAKÉ



CoAccess

Coordenadora de Acessibilidade | SAEST UFPA



III CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

27 e 28 de abril de 2022

LOCAL: VIRTUAL pelo Google meet

PROGRAMAÇÃO -DIA 27/04/2022

14:00 - 15:00 - ABERTURA OFICIAL DO III CEEI:

Componentes:

Prof. Dr. Eduardo Paiva de Pontes Vieira- Diretor do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA

Profa. Dra. Talita Carvalho Silva de Almeida – Diretora da Faculdade de Educação Matemática e Científica da UFPA

Prof. Dr. Wilton Rabelo Pessoa – Diretor adjunto do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA

Maria de Fatima Vilhena da Silva- Coordenadora do III CEEI

15:00 - 17:00 - **RODA DE CONVERSA:**

Tema: ABORDAGENS SOBRE PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM AMBIENTES FORMAIS E NÃO FORMAIS

Debatedores convidados:

Profa. Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias – Universidade Estadual de Mato Grosso –UNEMAT- Campus Sinop

Profa. Dra. Edna Lopes Hardoim – Universidade Federal de Mato Grosso -UFMT

Prof. Mestre Odenilton Júnior Ferreira dos Santos – Câmara Legislativa de Mato Grosso

Moderadora: **Profa. Dra. Maria de Fatima Vilhena da Silva** – Universidade Federal do Pará

INTERVALO

17:30 - 20:20 - **APRESENTAÇÃO DE TRABALHO**

Responsável: Profa. Mestra Ieda Clara Queiroz Silva do Nascimento

Intérpretes de LIBRAS: Dia 27/04/2022 - Quarta

14:00 - 17:00 : **Alice Carolina e Denise Martinelli** – Tradutoras intérpretes de libras- Universidade Federal do Pará – Superintendência de Assistência Estudantil-Coordenadoria de Acessibilidade

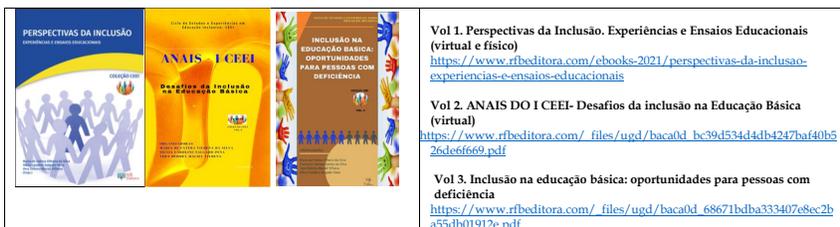
DIA 28/04/2022

14:00 - 16:20 - **APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS**

Mestre de Cerimônia: Prof. Mestre Ailton Miranda - Escola da Aplicação- UFPA

16:30 - 18:00 - **LANÇAMENTO DE LIVROS (E-books) - Coleção CEEI**

Abertura do Lançamento: Prof. Dr. Wilton Rabelo Pessoa – Diretor Adjunto do Instituto de Educação Matemática e Científica



18: 00 – 20:00 - MESA REDONDA:

Tema: DIFERENTES OLHARES E COMPREENSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Debatedores convidados:

Glauce de Nazaré Sousa de Miranda Furtado – Profa. Especialista em Educação Especial – Profa. do AEE da Escola Pública de Ensino de Fundamental Rosa Gattorno – SEDUC-PA

Renata da Silva Andrade Sobral- Profa. Doutoranda do Programa de Pós- graduação do ICED-UFFA- Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Inclusão da Escola de Aplicação da UFFA

Roselma da Silva Feitosa Milani- Profa. Especialista em Gestão Pública- Secretária de Educação Municipal de Canaã dos Carajás-PA

Moderadora:

Elinalda da Silva Moreira – Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFFA; Especialista em Educação Inclusiva – UEPA- Membro do Grupo RUAKE

20:00 – 20:30 – ENCERRAMENTO DO III CEEI

Coordenação: Profa. Dra. Maria de Fatima Vilhena da Silva

Membros do Grupo CEEI e Convidados

Intérprete de Libras: dia 28/04/2022 – 18:00 às 20:30

Dafne Fonseca e Denise Martinelli - Tradutoras intérpretes de libras- Universidade Federal do Pará – Superintendência de Assistência Estudantil-Coordenadoria de Acessibilidade

Comitê Científico do III CEEI

Profa. Doutoranda Vera Débora Maciel Vilhena -IEMCI-UFFA – Coordenadora da Comissão

Profª Drª Maria de Fatima Vilhena da Silva - Universidade Federal do Pará – UFFA

Profa. Dra. Antônia Silva dos Santos Edna - Instituto Federal do Pará- IFPA- Belém

Profa. Mestra Adriane da Costa Gonçalves – SEDUC- Igarapé-Miri-Pa

Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales – Líder do Grupo RUAKE- IEMCI- UFFA

Prof. Dr. Francisco Hermes Santos da Silva - Univ. do Estado do Pará - UEPA e UFMT/REAMEC

Prof. Dr. Fernando Antônio Oliveira Coelho – Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profª Mestra. Ieda Clara Queiroz Silva do Nascimento - Escola de Aplicação da UFFA

Profª Drª Joeliza Nunes Araújo - Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Profa. Dra. Priscyla Cristinni Santiago da Luz – UEPA

Prof. Dr. Rudinei Alves dos Santos – Instituto Federal do Pará-Santarém

Profa. Mestra Sílvia Caroline Salgado Pena - Programa de Pós-Graduação -IEMCI-UFFA

Profa. Dra. Valéria Risuenho Marques - Instituto de Educação em Ciências e Matemática da UFPA

Profª Drª Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão - Escola de Aplicação - UFPA

Organizadoras do Evento:

Profª Drª Fatima Vilhena da Silva - Universidade Federal do Pará - IEMCI/UFPA e UFMT/REAMEC (Coordenação Geral)

Profª Ma. Ieda Clara Queiroz Silva do Nascimento - Escola de Aplicação - UFPA

Profa. Mestra. Vera Débora Maciel Vilhena - Programa de Pós-Graduação -IEMCI-UFPA

Profa. Sílvia Caroline Salgado Pena - Programa de Pós-Graduação -IEMCI-UFPA

Profa. Espec. Elma da Silva Bezerra- Secretaria Municipal de Cachoeira do Piriá-Pará

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
DIFERENTES OLHARES E COMPREENSÕES SOBRE A INCLUSÃO.....	11
APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
RODAS DE CONVERSAS: ESTRATÉGIAS PARA COMPREENDER A INCLUSÃO ESCOLAR.....	21
CAPÍTULO 2	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LUTA NOSSA DE CADA DIA POR UMA TRANSFORMAÇÃO, NÃO AO AVESSE!.....	35
CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A OBSERVAÇÃO E O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	49
CAPÍTULO 4	
ATIVIDADES LÚDICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	61
CAPÍTULO 5	
RABISCANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS EM QUADRINHOS PARA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES VENEZUELANOS	71
CAPÍTULO 6	
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	79
CAPÍTULO 7	
ONTEM PESSOA VIDENTE, HOJE COM BAIXA VISÃO, AMANHÃ PESSOA CEGA: PERCURSO DE ACEITAÇÃO	85
CAPÍTULO 8	
PLURALIDADE DA SALA INVISÍVEL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES	93

CAPÍTULO 9

**ATUAL SITUAÇÃO DE DOCENTES NO ENSINO REMOTO:
UMA ABORDAGEM ÉTICA 103**

CAPÍTULO 10

**RODA DE CONVERSA: ABORDAGENS SOBRE PRÁTICAS DE
INCLUSÃO EM AMBIENTES FORMAIS E NÃO-FORMAIS..... 111**

ÍNDICE REMISSIVO..... 117

PREFÁCIO

DIFERENTES OLHARES E COMPREENSÕES SOBRE A INCLUSÃO

Sinto-me feliz em ser convidado para prefaciar este livro, pois o tema sobre inclusão é algo que me chama muito atenção já que sou educador há quatro décadas de escola pública e sempre me preocupei em entender como aprende o meu aluno na educação básica e no ensino superior. Há algum tempo quando iniciei minha carreira de professor não se falava na palavra inclusão, mas havia a preocupação para que os alunos aprendessem o que se ensinava. Percebo que os tempos avançaram, novas tecnologias na área educacional surgiram especialmente as assistivas, as pessoas mudaram, e ainda tem muito para ser aprendido e galgado enquanto profissional.

Já ouvi muito falar de que a educação brasileira não evolui como evolui a medicina por exemplo. Quiçá isso possa ser verdade! Não podemos crer que nada acontece nos bastidores da educação de nossas escolas, ou que ninguém esteja preocupado com os avanços necessários para a melhoria de nossa educação.

Neste contexto venho aqui me pronunciar sobre a iniciativa de um grupo de educadores que, diante das prerrogativas da lei de inclusão escolar, arregaçam as mangas e nos brindam com uma coletânea de experiências educativas de caráter inclusivo, demonstrando claramente que é possível um olhar diferenciado às pessoas com deficiência dentro do sistema de educação pública.

Quando orientei um estudo sobre resolução de problemas em uma turma de alunos surdos, pude sentir o quanto a superação de uma dificuldade decorrente de uma deficiência, pode impactar-

nos. A experiência trata quando uma menina surda e com baixa visão (10% apenas) vibrou ao conseguir resolver seu primeiro problema de adição. Não pudemos deixar de nos emocionar com aquela menina batendo as mãos com os seus colegas quando a professora confirmou que ela havia acertado a solução do seu problema de adição. Ela já tinha 14 anos de idade.

Da mesma forma, me sinto emocionado ao prefaciar este livro, pois cada experiência aqui relatada é um momento único de superação dessas pessoas que lutam para adaptar-se ao nosso meio, na esperança de, ao superar suas deficiências, buscam atingir patamares mínimos de dignidade e cidadania.

Passarei a relatar objetivos e resultados de cada trabalho aqui exposto, para que você, leitor, possa compreender a importância destes estudos em nosso sistema educacional e, assim, motivar-se para a leitura deste livro, que é resultante do III Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva do Grupo CEEI do Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA.

A primeira experiência, relatada por Silva et al, destaca que o objetivo do trabalho foi sensibilizar futuros professores e os já formados para compreender a educação inclusiva com a perspectiva de aquisição de conhecimentos sobre meios de lidar com necessidades especiais de pessoas com deficiência no âmbito escolar e/ou familiar. Um dos resultados indica que as rodas de conversas mostram que discussões temáticas proporcionadas por professores, especialistas, estudantes e pais de alunos com deficiência permitiram compreender cada vez mais o significado da inclusão e da preservação da dignidade humana.

No segundo texto, Leitão, Cardoso e Almeida relatam que o objetivo de seu trabalho foi realizar estudos da legislação que

rege a educação especial e inclusiva e promover debates e reflexões sobre aspectos legais dessa modalidade educacional, com a intenção de contribuir com o processo de inclusão de todos os educandos. Os resultados entre outros, mostram que ainda existem sujeitos sem conhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, sendo necessário que tenham acesso a esses debates para que “novas” políticas, como a PNEE/2020, não voltem à tona!

Em um terceiro texto temos Cordeiro que visou dar respostas ao seguinte questionamento: que práticas pedagógicas podem contemplar uma avaliação inclusiva? Seus resultados indicam que quanto aos instrumentos de avaliação, a pesquisa sinaliza a observação e o portfólio como auxiliares que podem trazer importantes contribuições para uma avaliação que alcance não só os alunos com deficiência, mas todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No quarto estudo, temos Cruz e Vilhena refletindo sobre como as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) podem contribuir para o processo de aprendizagem de pessoas com deficiências múltiplas. Concluem as autoras que quanto mais o contato social é complexo e rico, mais a criança com múltiplas deficiências desenvolve áreas de aprendizagem.

Em uma quinta experiência, Carvalho e Souza analisaram como a história em quadrinhos torna-se um importante recurso pedagógico para o ensino e aprendizagem de estudantes imigrantes venezuelanos sobre a preservação dos igarapés de Manaus. O estudo concluiu que o ensino de Ciências para imigrantes venezuelanos por meio das histórias em quadrinhos mostrou-se uma solução viável, cuja utilidade não se restringe apenas à ministração de conteúdos, mas no engajamento dos estudantes, causas que influenciam diretamente na sua qualidade de vida.

No sexto estudo, temos Milan que trata de um resumo expandido da temática sobre TEA para se discutir os diversos desafios e apontar estratégias significativas para o ensino e aprendizagem de alunos autistas na educação básica. Destaca que os processos educativo e social são dirigidos de modo que o direito à escolarização deve ser estendido a todos que possuam o TEA.

A experiência de número sete de Silva e Pena relatam caminhos para a aceitação, superação e compreensão dos fracassos diante da perda de visão no processo de escolarização desde a educação infantil até a conclusão do nível superior de ensino. Disto resulta que a pessoa (em estudo) mostra que sempre passou por dificuldades não somente na escola, mas também em outras instâncias da sociedade, porém busca concentrar-se nas conquistas e superações das dificuldades com a perda de sua visão ao longo de, aproximadamente, quatro décadas de idade.

O oitavo estudo é apresentado por Miranda et al que analisam os processos de ensino/aprendizagem que ocorrem nas salas de recursos multifuncionais em algumas regiões do Estado do Pará. O resultado da análise mostra que atender as necessidades educacionais especiais dos educandos na sala de AEE da escola, favorece seu acesso ao conhecimento de forma colaborativa às propostas na sala de aula regular.

O estudo de número nove do autor Milan realiza uma abordagem ética sobre a ação docente no ensino remoto. O estudo considera que os processos metodológicos com uso de tecnologias são importantes pilares para o ensino remoto.

Por fim, o livro apresenta resumos sobre a Roda de conversa intitulada Abordagens sobre práticas de inclusão em ambientes formais e não formais, da qual participaram convidados especiais como a

Profa. Dra. Edna Lopes Hardoim, a Profa. Dra. Chiara Maria Seidel Luciano Dias e o Prof. Mestre Odenilton Júnior Ferreira dos Santos. A Roda de conversa girou em torno da mudança que é necessária ser realizada para que haja a inclusão, do compromisso com as pesquisas e com a família em parceria com escola no processo de inclusão e, no caso de a pessoa ser cega dizer das suas dificuldades diante do processo de formação desde a educação básica até o nível superior e a esperança de que a sociedade se transforme em sociedade inclusiva.

Os trabalhos aqui apresentados deixam claro que o processo de inclusão escolar é um processo lento e tortuoso, mas que promove a todos momentos de satisfação e superação. Satisfação dos educadores ao verem seus alunos vibrando com seus momentos de superação mesmo que aos olhos do cidadão comum, nada pareça ter sido superado. Tente imaginar você levar 14 anos para resolver seu primeiro problema de matemática ou passar a falar cinco palavras ao invés de quatro. Se você pudesse, soltaria fogos de artifício por uma década inteira. É como pisar na lua pela primeira vez, como fez Neil Armistron.

Espero assim, tê-lo motivado, caro leitor para ler este livro e adquirir conhecimentos sobre a nova fronteira do desafio didático dos professores que se aventuram a aprender sempre para ensinar melhor nossos alunos da Educação pública.

Francisco Hermes Santos da Silva¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.0

¹ Professor com doutorado pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP-Campinas-SP, em Educação Matemática, Mestre em Psicologia da Educação (UNICAMP-SP), licenciado em Matemática (UFPA). Membro do Grupo CEEL-UFPA (Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva), Membro do Grupo de Estudos em Pesquisas em Educação em Ciências, Matemática e Inclusão (RUAKÉ-UFPA). Membro do Grupo de Pós-Graduação em Educação em Ciências - UFPI. Professor colaborador da Universidade Estadual do Pará; professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Rede da Amazônia em Educação em Ciências e Matemática - REAMEC (formação de doutores na Amazônia) da UFMT-Polo UFPA. Autor de livros na área de formação de professores e de educação matemática e artigos nessa área e em educação inclusiva.

APRESENTAÇÃO

O assunto sobre inclusão é muito amplo por isso mesmo difícil de se ter uma definição que possa ser abrangente ou dar conta de explicá-lo num único conceito. Dada essa condição, a temática inclusão tem sido amplamente pesquisada e divulgada por diferentes meios de comunicação, pelas pesquisas, ensaios, revisões de literaturas as quais mostram as diferentes abordagens que são atribuídas à inclusão escolar.

Esta obra apresenta diferentes olhares e abordagens sobre a inclusão na perspectiva de compreendê-la que não há um só caminho, mas diferentes direções que se cruzam para o mesmo fim. A leitura nos capítulos e resumos indicam que ainda há muito a pesquisar, pois a cada pesquisa desvenda-se uma nova questão problema, e surgem outras tantas.

O estudo sobre pessoas com deficiências nos leva a perceber que precisamos de um exército de pesquisadores e estudiosos, de muitos estudantes e instituições para desvendar esse complexo campo de estudo. As famílias necessitam de acompanhamento para seus familiares com deficiências, as escolas necessitam oferecer uma educação de qualidade com características inclusivas, o mundo precisa de profissionais conscientes e qualificados para esta batalha contra o preconceito ou a discriminação na sociedade contra as pessoas com deficiências. Essa luta não é somente das escolas e das famílias, é de todos, começando a pôr em prática as legislações que defendem a inclusão, a educação de qualidade, a formação profissional e o direito à cidadania.

São, portanto, diferentes olhares, mas também diferentes lócus que precisam se incluir nesta tão importante tarefa de discussão acadêmica, de formação de atitudes e iniciativas inclusivas. É necessário que haja não somente essa compreensão, mas que promova o respeito, consideração e crescimento ou o desenvolvimento do outro.

As escolas da educação básica, sentem que os alunos precisam de um plano eficiente para o desenvolvimento educacional individual, as universidades criam e desenvolvem propostas de pesquisas, especialmente estudos de casos e muitas reflexões e também proporcionam criação de estratégias e de métodos que após validados tem sido objeto de estudos na educação básica.

Tudo isso é importante, sim, mas não o suficiente. Os resultados de estudos e pesquisas sobre educação inclusiva precisam alcançar patamares mais altos, alcançar maior número de pessoas conscientes, imprimir resultados eficazes, e estes serem divulgados chegando, principalmente, na ponta da cadeia da educação, a escola, o/a estudante, a família.

A presente obra apresenta um pouco desse discurso que defendemos, mostra quantas preocupações estão implícitas e explícitas nesses trabalhos que constitui este livro. O grupo de estudo “Estudos e experiências sobre educação inclusiva”, denominado de Grupo CEEI, iniciado em 2018, na Universidade Federal do Pará (UFPA) tem o propósito de divulgar e disseminar vários sentidos e significados acerca da temática inclusão.

Assim, a terceira edição do evento - III CEEI - chamado III Ciclo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva nesta obra nos dá uma mostra das abordagens com as pesquisas realizadas por estudantes do terceiro grau, graduandos e pós-graduandos, professores e pesquisadores e oportuniza divulgar seus trabalhos concluídos ou parcialmente realizados.

Para a realização do III CEEI contamos com a parceria dos órgãos da Universidade Federal do Pará, tais como, Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), a Faculdade de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências e Matemática a qual está vinculado o Grupo CEEI, a Coordenação de Acessibilidade da UFPA, a participação do Grupo de Estudos e Pesquisas do Programa

de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e Inclusão, denominado Grupo RUAKÉ do IEMCI, a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

Participaram também deste evento, representantes: da Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás- PA, da Secretaria Municipal de Educação do Cachoeira do Piriá-PA, da Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá), do Instituto Federal de Mato Grosso-MT (Campus SINOP). Contou também com a participação de um Mestre que é cego da Assembleia Legislativa de Cuiabá-MT, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Gattorno-Belém-Pará, o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). Portanto, o evento mobilizou uma equipe de estudantes de graduação, professores especialistas, mestres e doutores e doutorandos.

Tivemos duas modalidades de trabalhos: a) artigo ou relato de experiência e b) resumo expandido, todos foram apresentados por comunicação meio de oral de forma remota pela plataforma google meet. Contamos com 109 pessoas inscritas como participantes do evento e 11 trabalhos selecionados por uma comissão científica, segundo critérios pré-estabelecidos. O III CEEI ocorreu durante dois dias com participação significativa dos inscritos.

Assim, convidamos os leitores a mergulharem nas exposições de ideias, reflexões, argumentações e propostas que surgem em cada texto deste livro, podendo vir a ser fontes de inspirações para novas discussões e aplicação de conhecimentos sobre a temática inclusão.

Belém, janeiro de 2023

Maria de Fatima Vilhena da Silva



CAPÍTULO 1

RODAS DE CONVERSAS: ESTRATÉGIAS PARA COMPREENDER A INCLUSÃO ESCOLAR

CONVERSATION CIRCLES: STRATEGIES TO UNDERSTAND SCHOOL INCLUSION

Maria de Fatima Vilhena da Silva¹

Silvia Caroline Salgado Pena²

Vera Débora Maciel Vilhena³

Odinéia Monteiro Barbosa⁴

Elma da Silva Bezerra⁵

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.1

1 Professora Doutora da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Grupo de Estudos e Experiências sobre educação inclusiva (CEEI-UFPA). Membro do Grupo RUAKÉ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0996110060293347>.

2 Professora Mestra em Educação em Ciências e Matemáticas (IEMCI-UFPA). Membro do Grupo CEEI e do Grupo RUAKÉ do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Professora de Matemática no Programa de Atendimento Domiciliar da SEDUC-PA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5704814873923298>.

3 Professora Mestra em Educação em Ciências e Matemáticas (IEMCI-UFPA). Membro do Grupo CEEI. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa GEDIM do IEMCI-UFPA. Coordenadora do subgrupo GEDIM/STATISTIC do IEMCI-UFPA. Servidora da FASEPA.

4 Graduada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI-UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva (CEEI-IEMCI-UFPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7106069889160962>.

5 Especialista em Gestão Educacional. Pedagoga. Professora da rede municipal de Cachoeira do Piriá. Membro do Grupo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva (CEEI-IEMCI-UFPA).

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de sensibilizar futuros professores e os já formados para compreender a educação inclusiva com a perspectiva de aquisição de conhecimentos sobre meios de lidar com necessidades especiais de pessoas com deficiência no âmbito escolar e/ou familiar. Este artigo se alinha à Lei nº 13.146/15 que trata da Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência (o Estatuto da Pessoa com Deficiência), e visa a inclusão social e cidadania dessas pessoas em diferentes ambientes da sociedade. O trabalho é resultado de reflexões sobre inclusão em rodas de conversas ocorridas em duas escolas e no Grupo de Estudo e Experiência sobre Educação Inclusiva (Grupo CEEI) que vêm ocorrendo desde 2018 como uma das ações do Projeto de Extensão vinculado ao Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Participaram desta construção professores da educação básica e do ensino superior, supervisores, pós-graduandos e profissionais convidados (mães, técnicos especializados) que trabalham direta ou indiretamente com o assunto relacionado a pessoas com deficiência. As rodas de conversas mostram que discussões temáticas proporcionadas por professores, especialistas, estudantes e pais de alunos com deficiência permitiram compreender cada vez mais o significado da inclusão e da preservação da dignidade humana.

Palavras-chave: Extensão universitária. Cidadania. Educação inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

É sabido que, embora exista uma gama de legislações para dar suporte à questão da inclusão, ainda existem pré-conceitos e discriminações quanto à presença de pessoas com sinais ou

manifestações de deficiência, sejam físicas ou intelectuais, na escola e em muitos outros lugares.

Exemplo disso é que existem escolas que se recusam a admitir, no seu espaço, alunos diferentes ou com deficiências, ignorando os direitos à educação para todos como preconizado no Artigo 5 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual determina que à União cabe a função de estabelecer uma política nacional de educação, especialmente por meio de leis. Sendo assim, as atitudes desprovidas do princípio de inclusão não devem permanecer, pois toda pessoa com deficiência é ser humano e deve assim ser assumida.

Com a divulgação permanente das necessidades especiais, muitas escolas planejam seu projeto pedagógico nesta vertente inclusiva, porém existem aquelas que ignoram esta condição e preferem não admitir pessoas com deficiência com a desculpa de que elas “atrapalham” o andamento do curso ou programa a ser cumprido, e que também não há profissionais especializados para dar o atendimento necessário na sala de aula. Essas desculpas não têm bases legais e muito menos profissionais, pois os trabalhadores da educação dispõem gratuitamente de inúmeros cursos de atualização que tratam dessas questões; tem-se a internet, com uma biblioteca virtual à disposição, com livros, artigos e outros modelos de divulgação dos mais diversos assuntos que discutem e mostram resultados surpreendentes sobre inclusão social e/ou inclusão escolar. Assim, não há por que negar a inclusão escolar nem desconhecer os aspectos de humanização e acolhimento exigidos pela inclusão.

A respeito da família dividir com a escola os problemas de seus filhos que apresentam deficiência(s), a realidade é que, por desconhecimento ou outros motivos relacionados à falta de tempo para os filhos ou parentes que vivem sob sua tutela, muitos deles não

possuem a atenção merecida e não compartilham suas vivências ou dificuldades. Esses aspectos relacionados nos motivaram a investir na estratégia Roda de Conversa, tendo como meta alcançar o maior número possível de profissionais da educação, estudantes, pais e outros interessados para compreenderem o significado da inclusão e agirem de acordo com a problemática apontada em cada tema e em cada caso.

2. ENFRENTAR O DESAFIO EDUCACIONAL INCLUSIVO: UMA TAREFA COMPLEXA

A literatura tem mostrado que a formação inicial é um espaço em que os futuros professores estudam temas relacionados a deficiências e dificuldades de aprendizagem. Nessa formação existe, além de estudos teóricos, a possibilidade de se exercer o estágio obrigatório ou não obrigatório. As universidades ou cursos superiores de formação de professores podem participar de programas de formação onde projetos de inclusão escolar são temas a serem desenvolvidos e que têm despertado muito interesse nos novos formandos.

O Quadro 1 mostra alguns resultados na formação inicial sobre inclusão escolar desenvolvidos por estágios ou práticas antecipadas à docência, e que culminaram em trabalhos de conclusão de curso ou textos publicados em eventos e em capítulos de livros.

São temas do maior interesse nas escolas, e todos foram feitos por demandas observadas em sala de aula, discutidos em acordo com a escola e a universidade a fim de proporcionar um diálogo entre o significado e as práticas de inclusão e a formação do profissional de educação; por consequência, também oferecem subsídios ao estudante com deficiência ou transtornos neurológicos, ou aquele que apresenta dificuldades de aprendizagem e que vem à escola com o objetivo de ser incluído, acolhido e adaptado.

Quadro 1. Alguns estudos sobre inclusão escolar desenvolvidos no percurso da formação inicial no IEMCI-UFFA.

Tema	Problema Identificado	Proposição
1. Dificuldade de aprendizagem em leitura.	Aluno não alfabetizado.	Inserção de jogos para a alfabetização em língua materna.
2. Dificuldade em matemática.	Aluno não sabia resolver operações de adição e subtração. Índícios de discalculia.	Uso do ábaco e outros exercícios facilitadores.
3. Aluno “indisciplinado”, sem concentração.	Índícios de aluno com TDAH.	Propostas de exercícios de concentração com incentivo à aprendizagem.
4. Aluno “tímido” ou com dificuldade de interação social e de comunicação.	Índícios de aluno com TEA.	Proposta de aproximação do aluno; exercícios e práticas coletivas.
5. Aluno que não copiava as atividades do quadro.	Baixa visão.	Uso de tecnologia assistiva.
6. Aluno trocava posição das letras e apresentava dificuldade de interpretação.	Disortografia.	Exercícios de leitura, escrita e interpretação com diferentes estratégias.

Fonte: As autoras (2019).

Os temas do Quadro 1 se originaram do contato dos graduandos com as escolas públicas, cujos interesses, da escola e dos graduandos, se completavam no sentido de se efetivar planejamentos adequados a serem discutidos e realizados em equipe ou em interação coletiva com a classe, e que fossem adaptados para o aluno ou aluna que apresentava sinais de uma deficiência. Põe-se em prática, assim, que 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” (UNESCO, 1994).

A situação dos estudos aqui apresentados vai, ainda, ao encontro do que Hannah Arendt ensina:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele. É, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDRT, 2003, p. 14).

Os seis temas, objetos de estudos apresentados no Quadro 1, trataram de crianças que não possuíam o diagnóstico médico nem o da equipe multidisciplinar, no entanto, as professoras e futuros professores em conexão com o grupo de estudos buscavam, na literatura e nos especialistas, um suporte para replanejar os conteúdos, as abordagens e as estratégias didático-pedagógicas, no sentido de não as abandonar às suas deficiências. Ao contrário, desejavam mostrar-lhes que são capazes de aprender, e que se tornassem conscientes de que essa tarefa é complexa.

3. METODOLOGIA DAS RODAS DE CONVERSAS

As rodas de conversas fazem parte das ações do Grupo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva (CEEI) do Instituto de Educação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFFPA). As rodas de conversas deste texto ocorreram nos anos de 2018 a 2021. De 2018 a 2019, as Rodas aconteciam presencialmente em duas escolas piloto, sendo uma estadual (Escola Rosa Gattorno) e outra federal (Escola de Aplicação da UFFPA). Nesses dois anos, tivemos aprovação do edital da Pró-Reitoria de Extensão para o Projeto PIBEX, e contamos com a participação de muitos alunos da graduação do IEMCI e de uma monitora por cada projeto. Nos anos de 2020 e 2021, foi o tempo de pandemia pelo coronavírus e, dadas as

exigências de isolamento social, as rodas de conversas ocorreram de modo *online* pela plataforma *Google Meet*.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As rodas de conversas realizadas presencialmente nas duas escolas seguiam as demandas dessas instituições. Na primeira, foi pedido que o nosso grupo trouxesse assuntos em que os professores encontravam maiores dificuldades de lidar na sala de aula ou daqueles que gostariam de mais explicações. Assim, atendíamos as demandas dentro do escopo dos nossos estudos. Nessa escola, participaram professores e pais de alunos com deficiências. A escola dispensou os horários de aulas pós-recreio uma vez ao mês para que ocorressem as discussões; foram então realizados quatro encontros, dois no primeiro semestre e dois no segundo semestre de 2018. No ano de 2019, tivemos dois encontros com os professores em cada escola, mas as rodas de conversas do Grupo CEEI, assim designado pelos participantes, ocorriam semanalmente.

Os temas que mais mobilizaram as discussões nas escolas foram TEA, dislexia e TDAH. As professoras e professores de sala de aula e do AEE apresentavam as dificuldades dos alunos e as propostas e iniciativas que tomavam para superar os desafios da educação inclusiva. A nosso ver, o principal fator para ocorrer a inclusão escolar está no(a) professor(a) acreditar na criança e procurar alternativas educacionais e estratégias para assegurar a educação. “É importante que cada criança seja mediada com recursos que promovam a aprendizagem, desenvolvendo-se plenamente, já que todas são capazes de superar-se, desde que sejam ofertadas as condições necessária” (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4136).

Entendemos, pois, que na busca de alternativas e estratégias de inclusão cabe ao professor não se fixar em suas deficiências, mas conhecer as potencialidades e necessidade do aluno para se permitir ser mediador inclusivo.

Na segunda escola, as rodas de conversas aconteceram conforme a demanda da Coordenação de Estágio. Tivemos a presença de professores do grupo que coordena a inclusão, de estagiários de diferentes instituições além dos da UFPA e de pais de alunos. Foram duas rodas de conversas nesta última escola e mais uma palestra em um evento promovido pela coordenação de Estágio.

Os temas trataram de legislação (LDB, Lei de Educação Inclusiva), educação especial e discussões com mães, professores e estagiários, buscando-se associar as discussões às práticas observadas e realizadas e o (re)conhecimento necessário do aluno em vários aspectos.

Nos estudos de Naiane Silva e Beatriz Carvalho, foi observado que “não conhecer as especificidades do aluno tem um impacto em cadeia, gerando propostas de ensino inadequadas, conseqüente não desenvolvimento de suas potencialidades e, como última linha do processo, a evasão escolar” (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 305). Portanto, a estratégia de inclusão por meio de Rodas de Conversas é importante quando se busca o aprofundamento nos temas que dizem respeito à educação inclusiva.

Além disso,

A escola sendo o cenário da educação inclusiva, deve contemplar uma estrutura adequada onde seja possível vislumbrar toda a riqueza possível e nela se realizar, em razão da diversidade que possibilitam salas de aulas heterogêneas, com grupos de diferentes níveis cognitivos trabalhando juntos, apropriando-se dos conhecimentos historicamente construídos, como se fosse algo novo[...] (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4136)

As Rodas de Conversas nos anos 2020 e 2021, como já foi dito, foram *online*. Participaram dessas Rodas pessoas que convivem em seus lares com algum parente ou filho(a) com deficiência ou algum transtorno. Contamos, em 2020, com uma mãe de um adolescente de 14 anos com TEA (de Macapá-AP), uma mãe com filho de 10 anos com TDAH (de Campinas-SP), uma psicóloga que atende pessoas com TEA (São Paulo-SP). Outras Rodas foram coordenadas e mediadas por integrantes do próprio CEEI, sendo um encontro desses por mês, de março a dezembro (exceto julho), totalizando nove Rodas de Conversas.

Em 2021, novamente no formato *online*, os debates foram baseados em leituras de periódicos. Tivemos uma discussão sobre acadêmicos com cegueira falando dos seus desafios na universidade; a participação de uma mãe compartilhando a experiência e os desafios de uma filha ainda criança com múltiplas deficiências – entre elas a paralisia cerebral –, e a participação de uma pesquisadora que pesquisou, em sua dissertação, sobre o TEA em crianças.

Tivemos discussões sobre práticas de graduandas com alunos com baixa visão durante a vivência pedagógica; a experiência de uma professora sobre o acompanhamento de um aluno com TEA na escola; gestão da inclusão no sistema de ensino de uma secretaria municipal de educação em Canaã do Carajás-PA; participação de uma psicopedagoga de Parauapebas-PA relatando sua experiência no sistema de atenção às crianças com dificuldades de aprendizagem; experiências exitosas no AEE da Escola Rosa Gattorno; a defesa de trabalho de conclusão de curso sobre os desafios para acompanhar, por dois anos seguidos, uma criança com TEA e os avanços dela adquiridos nesse período; houve também duas palestras, uma para compreender a baixa visão e outra sobre a pesquisa do ensino de matemática para um aluno com TEA. Essas rodas de conversas de

2021 totalizaram doze (12); nelas, contamos com a participação de profissionais especializados, pesquisadores, graduandos e mães, e, pelo CEEI, de alunos de graduação e graduandos recém-formados.

A inclusão escolar nas Rodas de Conversas deu ênfase ao “princípio da dignidade humana na qual [se] exige o olhar e atitudes de ser humano de modo singular e [a se] pensá-lo com dignidade, [...] e requerer o respeito às diferenças” (BRASIL, 1996). Os debates nas Rodas indicavam contextos diversificados e características peculiares no processo de inclusão presentes nos estudos e nas experiências apresentadas. Quando se tratava de sala de aula, havia indicativo de que, “dentre as adaptações necessárias para efetivação deste processo, os professores julgam a necessidade da realização de adequações metodológicas, pedagógicas, de infraestrutura e comunicativas para desenvolvimento do ensino” (SILVA; CARVALHO, 2017, p. 300). Porém, muitos professores sentem dificuldades de lidar com o aluno com deficiência e de encontrar melhor condição de educar para a diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar práticas pedagógicas inclusivas é realmente uma tarefa complexa, pois não envolve apenas leituras de livros e artigos: significa fazer um trabalho de grande humanização, já que a pessoa com deficiência aprende à medida que há sentido, para ela, do que se ensina, sejam conteúdos, sejam práticas para a vida, seja aprender a se integrar em um grupo ou sentir-se parte do grupo que a acolhe e a respeita. Portanto, incluir não quer dizer apenas planejar práticas, é muito mais que isso.

A sala de aula com vistas à compreensão das deficiências dos alunos tem no planejamento a realização de atividades complementares

ao seu espaço, e por isso, o professor ou a professora requer parceria dos colegas, do AEE, das famílias e da sociedade como um todo. Para tanto, cumpre estar atento(a) a toda e qualquer mudança no desenvolvimento do aluno, mesmo que pareça ser pouco, pois, para os professores, pode ser “pouco”, mas para o aluno ou para a pessoa com deficiência é importante a sua “pequena conquista”. Assim sendo, a atitude de inclusão requer ser muito perspicaz, saber investigar sua própria prática, avaliar-se e avaliar o aluno individualmente com a sua deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem que lhe é única.

As Rodas de Conversas mostraram, até o momento, ser importante fazer dessa experiência do Grupo CEEI um evento contínuo nas escolas, além de incluir mais as famílias que lidam com seus filhos ou parentes que possuem necessidades educacionais especiais. Esta estratégia mostra a possibilidade de se incentivar outras pessoas a estudarem temas importantes, não somente para a escola, com fins de se desenvolver habilidades para detectar alunos com problemas de aprendizagem, mas também desenvolver atitudes profissionais para o enfrentamento dos problemas que a educação inclusiva escolar aponta.

As rodas de conversas têm mostrado resultados surpreendentes, pois as discussões temáticas proporcionadas por professores, especialistas, estudantes e pais de alunos com deficiências buscam uma conciliação com a preservação da dignidade humana.

Agradecimentos

Agradecemos aos professores e às professoras das escolas, às crianças que norteiam nossas reflexões, às alunas e alunos de graduação, aos convidados especiais que aceitaram nossos convites para as Rodas

de Conversas e a todos do Grupo de Estudos e Experiências sobre Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Coleção Debates – Política). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso: 12 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 01 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 15 jun. 2018.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr./jun. 2017.

TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. *In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 9., 2009, Curitiba; *ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA – ESBP-ABPP*,

3., 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298_1675.pdf. Acesso: 2 abr. 2022.



CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LUTA NOSSA DE CADA DIA POR UMA TRANSFORMAÇÃO, NÃO AO AVESSE!

*INCLUSIVE EDUCATION: OUR EVERYDAY
STRUGGLE FOR TRANSFORMATION, NOT
THE OTHER WAY AROUND!*

Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão¹

Cintia Aurora Quaresma Cardoso²

Elisa Alves de Almeida³

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.2

1 Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará - IEMCI-UFPA. ID Lattes 9180849418936246.

2 Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática - PPGCM/UFPA - Secretaria de Estado de Educação-PA. ID Lattes 8646792425984370.

3 Mestra em Educação pela PUCSP-SP. ID Lattes 9349137070120037.

RESUMO

Este trabalho se constitui numa pesquisa na área da Educação Especial Inclusiva, e teve como objetivos realizar estudos da legislação que rege a educação especial e inclusiva e promover debates e reflexões sobre aspectos legais dessa modalidade educacional, com a intenção de contribuir com o processo de inclusão de todos os educandos, assim como tomar posições frente ao Decreto nº 10.502/2020, a partir de uma proposta teórico-metodológica embasada na pesquisa qualitativa, considerando-se fundamentos de Triviños (1994) e os preceitos da pesquisa bibliográfica e documental que deram suporte para que pudéssemos nos manifestar a respeito da abordagem em questão. Quanto à sistematização e análise de dados, adotou-se a análise documental e de conteúdo, segundo Laurence Bardin (2011). Os resultados obtidos foram: encontros de grupos de pesquisas; socialização e promoção de debates e reflexões sobre a necessidade de se fomentar mais pesquisas e produções científicas; elaboração de resenhas e de artigos e socialização dos materiais produzidos; fortalecimento das parcerias entre grupos de pesquisa da UFPA que labutam em prol da inclusão. Neste sentido, confirma-se que ainda existem sujeitos sem conhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, sendo necessário que tenham acesso a esses debates para que “novas” políticas, como a PNEE/2020, não voltem à tona!

Palavras-chave: Legislação. Educação especial e inclusiva. Ação e transformação.

1. INTRODUÇÃO

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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 (BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Art. 27, 2015).

Com o Artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão iniciamos este artigo, por considerarmos o quão ele é importante para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, no que diz respeito ao seu processo educacional.

Discorreremos sobre os aspectos legais da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, com um olhar atencioso às questões consideradas relevantes e pontuadas em documentos voltados para a educação especial, destacando alguns que foram elaborados a partir da década de 1990, marco inicial do movimento da inclusão. Nesses termos, apresentamos ainda apontamentos sobre as barreiras que permeiam o campo da Educação Especial em contextos inclusivos, no tocante à legislação que rege essa modalidade educacional no Brasil. Referimo-nos ao Decreto nº 10.502/2020, que **instituiria** a “nova” Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O referido documento não foi aprovado.

Diante de tais colocações, estabelecemos como objetivos realizar estudos da legislação que rege a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, visando promover debates e reflexões sobre os aspectos legais dessa modalidade educacional, com a intenção de contribuir com o processo de inclusão de todos os educandos, assim como tomar posições frente ao Decreto nº 10.502/2020 da Presidência da República.

Tal ação se faz necessária uma vez que, em plena pandemia, devido ao coronavírus, que provocou e ainda vem provocando momentos tão difíceis, não somente para a sociedade brasileira como para outros povos de outros países, o governo do Brasil,

surpreendentemente, impõe uma normativa a partir de sua lógica autoritária e centralizada, contrapondo-se a todo um movimento diversificado que se organiza no sentido da construção de redes de atenção, apoio, cuidado e proteção às Pessoas com Deficiência e suas famílias, não mantendo canais de comunicação e diálogo com pessoas que vivenciam a busca por contextos sociais inclusivos, dentre eles, a escola. Em nossa concepção, é importante refletir sobre essa situação, mesmo que o referido decreto não tenha sido aprovado, pois, ao contrário, acirraria e intensificaria tensões prejudiciais à sociedade, principalmente no que diz respeito aos direitos dos educandos com deficiência, em uma escola inclusiva.

2. METODOLOGIA

O presente estudo adotou a abordagem qualitativa para o seu desenvolvimento, uma vez que este tipo de investigação privilegia a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e não admite visões isoladas. Segundo Triviños (1994, p. 173),

o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que a coleta de dados num instante deixa de ser tal e é análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informação.

Como procedimentos metodológicos, utilizamos estudo bibliográfico e análise documental por meio de títulos que versavam sobre os Aspectos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Também se utilizou o diálogo com professores e pesquisadores que realizam ações voltadas a essa temática e participam de grupos de pesquisas. Dentre os grupos da UFPA, estão: *Grupo de Pesquisa* em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão (RUAKÉ), *Grupo* de Estudos e *Pesquisa* sobre Aprendizagens e

Práticas Pedagógicas Inclusivas (GEPAPPI) e **Grupo** de Estudos e **Pesquisa** sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação Especial: percorrendo aspectos legais do Movimento da Inclusão

Após um longo período de lutas, com envolvimento crescente dos governos, dos grupos comunitários, dos pais, das organizações dos sujeitos com deficiência, que exigiam que a educação fosse universalizada, foram realizados eventos mundiais em prol de uma educação de qualidade para todos. Assim, durante a década de 1990, vivenciamos um movimento para a inclusão. Em termos legais, ressaltamos desse movimento a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), a qual prevê a universalização das oportunidades educacionais iguais para todos, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca (1994), acontecimento que trouxe grande avanço às linhas de atendimentos direcionadas às pessoas com necessidades educativas especiais¹.

No Brasil, no período de 1960 a 1989, destacamos a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece nos seus artigos a educação como direito de todos, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e ainda a garantia ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, trazendo grandes contribuições para educação especial, que prevê:

Art. 3º, III - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

¹ Pessoas com necessidades educativas especiais. Termo ainda usado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Atualmente, o termo a ser usado é Pessoa com Deficiência, já explicado anteriormente.

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206, I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Art. 208, III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência², preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990, foi promulgada a Lei nº 8.069, de 13 de julho, a qual “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”. A Lei ressalta, no parágrafo único do Art. 3º, que os direitos enunciados se aplicam a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação (sexo, crença, etnia, deficiência). O Art. 54º, inciso III, destaca que é dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. E coloca no Art. 55 a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Em 1994, foi homologada a Política Nacional de Educação Especial, que traz em seu corpo características do sistema integracionista que até então vigorava no país. Orientava um processo de “integração instrucional” que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude

² O termo Portadores de Deficiência era utilizado no período da construção de muitas Leis, Decretos e Notas Técnicas. Por isso, está presente neste trabalho. Atualmente, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o termo que deve ser usado, e o mais adequado, é Pessoa com Deficiência.

de suas deficiências, e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Essa Lei define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37). Em seu trecho mais controverso (Art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado 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 do ensino regular”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1998) possui como objetivos “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores [...] e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”.

Nos anos seguintes, surgiram dispositivos legais de grande importância para a educação especial, como: Decreto nº 3.298/1999; Lei nº 10.048/2000; Lei nº 10.098/2000; Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Lei nº 10.436/2002; Lei nº 10.845/2004; Decreto nº 5.296/2004; Lei nº 11.126/2005; Decreto nº 5.626/2005; Decreto Legislativo nº 186/2008;

Lei nº 12.319/2010; Decreto nº 7.611/2011; Decreto nº 7.612/2011; Lei nº 12.764/2012; Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE; Lei nº 13.146/2015; Lei nº 13.979/2020; Lei nº 13.985/2020; e Lei nº 14.191/2021.

Ressaltamos, dentro desses dispositivos legais, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que foi de extrema importância para a garantia dos direitos das Pessoas com Deficiências no país.

Como podemos verificar em termos legais, é possível afirmar que há uma gama valiosa de documentos que estabelecem os direitos dos educandos com deficiência, contudo, na prática, nos contextos escolares, muitos educandos não fazem uso desses direitos, e muitos continuam excluídos, mesmo quando conseguem acesso às escolas, pois seus direitos não são garantidos.

Essa realidade não pode servir como justificativa para a criação de outras políticas, outros decretos, principalmente se forem elaborados sem levar em consideração os avanços já conquistados. O crucial é buscar sua efetivação e garantias.

3.2 Educação Especial e o Decreto nº 10.502/2020: transformação ao avesso

Com base na legislação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pode-se afirmar que o Decreto nº 10.502/2020 feria os princípios de uma educação para todos, a qual pugna qualquer forma de preconceito e discriminação. Tal afirmação pode ser justificada, considerando-se, dentre outros aspectos, o próprio título do referido Decreto “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, o qual

se mostrou contraditório ao estabelecer o seguinte no seu Art. 2º (BRASIL, 2020):

VI - Escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial **que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;**

VII - Classes especializadas - **classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;**

(...)

X - Escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, **classes especializadas** ou salas de recursos (grifos nossos).

Entendemos que, se a política em destaque fosse de fato equitativa e inclusiva, como justificar a criação de espaços exclusivos, apartados dos demais alunos? Não seriam proposições de isolamento e distanciamento? Nesta perspectiva, como seriam alcançados os objetivos traçados no Art. 4º?

II - Promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, **em um sistema educacional equitativo, inclusivo** e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;

VI - Valorizar a educação especial como processo que contribui **para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade,** no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida (grifos nossos).

Há de se perguntar ainda: como se promove ensino de excelência aos estudantes com deficiência que não são capazes de

participar, estabelecer e manter relações com outras pessoas e se beneficiar de sistemas educacionais inclusivos?

O texto apresenta um caráter de discriminação à Pessoa com Deficiência, indo de encontro aos preceitos da Constituição Federal Brasileira de 1988 e à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Devido a pressões de várias entidades que labutam a favor dos direitos das pessoas com deficiência e por escolas inclusivas, essa política não foi aprovada e esperamos que fique eternamente arquivada, cancelada!

As medidas adotadas pelo governo federal foram anunciadas em 30 de setembro de 2020 e publicadas através do Decreto nº 10.502/2020, que instituiria a “nova” Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Embora considerada uma “nova” PNEE, assemelhava-se à Política Nacional de Educação Especial de 1994, que tinha como foco a institucionalização e orientava o processo de “integração instrucional”, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular somente às Pessoas com Deficiência que tivessem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). A referida política mostrava elementos significativos que enfatizam o preconceito, a discriminação e a negação dos direitos das Pessoas com Deficiência, principalmente no que se refere ao sistema educacional inclusivo, estabelecido, dentre outros documentos, na Constituição do Brasil (1988), na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Segundo entidades, associações, especialistas e pessoas dedicadas à causa das Pessoas com Deficiências, o documento era

excludente, com aspectos segregacionistas e violava um direito humano constitucionalmente assegurado da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, legitimando formatos educacionais na contramão de práticas inclusivas.

O estudo dessa “nova” Política nos permitiu fazer uma (re)leitura e análise das políticas de educação especial, focando principalmente nas voltadas aos princípios de uma educação inclusiva. Por meio desses estudos, foi possível reafirmar que não há como negar os avanços da educação especial, que percorre um período de mais de três décadas, compreendido entre 1990 e 2022.

Contudo, ainda é preciso mais investimentos e alternativas capazes de contribuir com a efetivação da inclusão de todas as pessoas. Esta investigação possibilitou ainda: 1- encontros de grupos de pesquisas da Universidade Federal do Pará, que abordam a temática em questão, para socialização e promoção de debates e reflexões sobre a necessidade de se fomentar mais pesquisas e produções científicas a tratando desses apontamentos; 2- elaboração de resenhas, de artigos e socialização dos materiais produzidos; 3- fortalecimento das parcerias entre grupos de pesquisa da UFPA que labutam em prol da inclusão.

Com relação à “nova” política pelo Decreto nº 10.502/2020, confirmamos que esta foi elaborada pelo Governo Federal do Brasil de forma isolada, com intenções excludentes e instituindo a negação dos direitos da Pessoa com Deficiência. Ao socializarmos nossas posições, conclamamos aos interessados para se aliarem às proposições aqui estabelecidas e realizarem dinâmicas de estudo e divulgação para um conhecimento bem mais significativo. Há muitas pessoas sem conhecimento de tais questões e necessitam ter acesso a esses debates, para que “novas” políticas como a PNEE/2020 não voltem à tona. Então, vamos em frente! Nossa busca continua!

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com base na legislação, foi relevante e demonstrou que, em termos jurídicos, a educação brasileira está significativamente amparada, contudo, isto não garante a inclusão dos educandos na escola e, conseqüentemente, em outros segmentos sociais.

Sabemos que há necessidade de mudanças, de adoção de alternativas visando o sucesso escolar de todos. Há necessidade de se reconhecer e valorizar as diferenças que são inerentes de cada pessoa e estão presentes na sociedade. Portanto, cabe à escola abraçar essa causa, favorecendo a interação social em sistemas educacionais inclusivos, e aos educandos a efetivação da sua cidadania, convivência com as diferenças e sua participação no desenvolvimento da sociedade.

Vale lembrar que os benefícios da educação inclusiva não se limitam aos educandos com deficiência, uma vez que a sociedade, as pessoas e os sistemas de ensino aprendem a lidar, a acolher e a valorizar as diferenças. Logo, é preciso valorizar a educação que acolhe a diversidade humana. A Educação Especial na PNEE/2020 não dá conta dessa ação, dessa atitude, devido ao seu caráter segregador.

Cabe ao Estado, pela própria determinação constitucional, oferecer educação inclusiva como direito, porém a sua efetivação ainda está muito distante dos sistemas educacionais ideais. É preciso, portanto, avançar, quebrar barreiras, superar obstáculos e ampliar o alcance dos direitos e não regredir.

Diante dessas considerações, reafirmamos nosso repúdio a qualquer ação que se constitua em retrocessos e esfacelamentos dos direitos e lutas das Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades ou Superdotação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 01 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 21 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 de outubro de 2020. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida/> Acesso: 23 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso: 22 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 01 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: educação especial, um direito assegurado**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 f. Disponível em: <https://inclusaoja.org.br/>

Maria de Fatima Vilhena da Siva (Org.)

files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Acesso: 01 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.



CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A OBSERVAÇÃO E O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

INCLUSIVE EDUCATION: OBSERVATION AND PORTFOLIO AS ASSESSMENT INSTRUMENTS

Euzane Maria Cordeiro¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.3

RESUMO

O artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre a avaliação no contexto da aprendizagem de estudantes com deficiência. O estudo visou dar respostas ao seguinte questionamento: que práticas pedagógicas podem contemplar uma avaliação inclusiva? Foram estabelecidos os seguintes objetivos: identificar instrumentos didáticos que podem ser utilizados para se avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental; analisar as relações entre avaliação e os elementos do processo educativo inclusivo; refletir sobre a formação do professor para avaliar e suas implicações na prática inclusiva. A pesquisa indicou que o processo avaliativo nos anos iniciais do ensino fundamental, dentro da perspectiva inclusiva, não é tarefa fácil para o docente, principalmente quando essa ação exige rever paradigmas no âmbito conceitual e na prática pedagógica. O estudo apontou que a avaliação formativa se torna uma ferramenta eficaz que contribui significativamente com a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na Educação Especial, e que podem contribuir também com os objetivos educacionais. Quanto aos instrumentos de avaliação, a pesquisa sinaliza a observação e o portfólio como auxiliares que podem trazer importantes contribuições para uma avaliação que alcance não só os alunos com deficiência, mas todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação inclusiva. Ensino fundamental.

1. INTRODUÇÃO

O artigo trata de um recorte dos resultados de uma pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino

fundamental de estudantes com deficiência. O estudo buscou responder os seguintes questionamentos: 1) Que práticas pedagógicas contemplam um modelo de avaliação inclusiva? 2) Os instrumentos didáticos que são utilizados pelo professor podem servir para avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental?

O estudo sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva se justifica, por contribuir para a formação de professores que têm, em suas salas de aulas, alunos com algum tipo de deficiência. A pesquisa dessa natureza oportuniza conhecer, refletir, discutir e ressignificar as concepções e práticas que fundamentam o discurso da prática docente no ensino fundamental. Em relação à avaliação, entende-se que ela poderá favorecer a construção de um caminho para a avaliação formativa.

Para fundamentar o estudo e responder os questionamentos pretendidos, foi pensada e estruturada uma pesquisa bibliográfica que teve por base os principais autores que desenvolveram seus estudos vinculados à temática proposta.

A literatura indica que um dos grandes desafios da escola para avaliar as crianças com deficiência de forma inclusiva é desenvolver o processo inclusivo assegurado por lei, pois “[...] ainda se encontra em aberto e necessita de uma maior adesão da sociedade. Na educação, percebe-se que as práticas e atividades desenvolvidas em sala por muitos docentes foram ou ainda são descontextualizadas” (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 61).

Assim sendo, é importante haver preparo e disposição para que as diferenças possam ser aceitas e a formação continuada, adequada e significativa do docente possa alcançar resultados positivos. “É preciso inovar as práticas pedagógicas permitindo uma verdadeira educação

inclusiva, e não aumentando [sic] a segregação dentro do ambiente escolar. Eis a importância da formação continuada do professor” (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 61).

Não há como pensar a avaliação da aprendizagem escolar de forma isolada, sem compreendê-la no contexto educativo no qual se inserem as suas relações mais amplas. Avaliar vai além da obtenção de resultados. “A avaliação é uma reflexão transformada em ação” (HOFFMANN, 2003, p. 17), ela direciona e mostra caminhos dinâmicos.

Os instrumentos e estratégias avaliativas apropriados tornam possível compreender a avaliação como parte do processo educativo. Mas, apesar de alguns instrumentos de avaliação serem muito utilizados no processo escolar, precisam ser analisados quanto à sua elaboração, adequação aos objetivos, ao conteúdo, à metodologia, à aplicabilidade e aos resultados.

Diante dessas questões, foram estabelecidos neste trabalho os seguintes objetivos: identificar instrumentos didáticos que podem ser utilizados para se avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental; analisar as relações entre avaliação e os elementos do processo educativo inclusivo; e refletir sobre a formação do professor para avaliar e suas implicações na prática inclusiva.

2. MECANISMOS DE AVALIAÇÃO E POTENCIALIDADES

A Educação Especial avançou muito nos últimos tempos, após a declaração de Salamanca (1994), principalmente no que diz respeito aos termos que se referem às pessoas com deficiência. Segundo Araújo e Silva (2019),

[...] os termos ‘portadores de deficiência’ e ‘portador de necessidades especiais’ não são mais adequados [pois], segundo

os autores, o termo pode trazer ideias de que as pessoas são vistas como incapazes ou inválidas pela sociedade. Em seu lugar, utiliza-se a expressão ‘pessoa com deficiência’ [já] que, de acordo com Schwarz e Harber (2006, p. 17-18), ‘a deficiência é apenas mais uma característica que a valoriza’ (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 61).

A Educação Especial passou por períodos de mudanças de concepção e paradigmas. Os termos ou nomenclaturas foram mudando, pautados na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Sobre esses paradigmas, Ropoli (2010) assevera que “a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos” (ROPOLI, 2010, p. 7).

Para Mantoan (2003), a inclusão escolar “não cabe em um paradigma tradicional de educação [...] porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional” (MANTOAN, 2003, p. 43).

Ao se discutir avaliação na perspectiva da Educação Especial, é importante considerar e conhecer um pouco mais sobre a avaliação da aprendizagem, considerando-se alguns aspectos importantes: para que avaliar, o que avaliar, como avaliar. A avaliação possui várias funções e finalidades. Acompanhar a aprendizagem do aluno perpassa a realização de tarefas com fins avaliativos.

Entende-se que a avaliação não é um ato isolado, mas parte do processo de ensino e aprendizagem. É integrada às demais atividades de ensino, ou seja, “enquanto se ensina, se avalia, ou, enquanto se avalia, se ensina” (LUCKESI, p. 2005, p. 34). Isso significa dizer que o processo de avaliação precisa ser integrado às atividades diárias da sala de aula.

Na concepção de Luckesi (1996, p. 173), “a avaliação deve ser vista como um ato diagnóstico, que tem como objetivo a inclusão e não

a exclusão, a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão)". A avaliação, compreendida dessa forma, torna-se um instrumento auxiliar da aprendizagem que possibilita a compreensão do nível de aprendizagem em que se encontra o aluno. No ato de avaliar, o docente deve conhecer o aluno, compreender o que esse aluno aprendeu ou deixou de aprender, ou o que precisa aprender sobre determinado conteúdo, fazendo, assim, a constatação. Na escola, tal diagnóstico é feito por meio dos instrumentos de aprendizagem.

Quanto ao docente, a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que, no processo de avaliação, "o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos" (BRASIL, 2008, p. 11). A comunidade escolar que recebe alunos com deficiência precisa encontrar mecanismos para desenvolver todas as suas potencialidades, promovendo e facilitando a sua aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, "A concepção de avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional" (BRASIL, 1997, p. 55).

Sendo assim, a avaliação configura parte do processo educativo, que se relaciona interdependentemente com um todo organizado para atender o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, se o docente deseja formas de avaliar mais satisfatórias e menos excludentes, ele precisa rever e mudar as suas práticas educativas, pois não há como mudar a avaliação conservando-se práticas metodológicas tradicionais. Logo, é preciso compreender a avaliação da aprendizagem como processo para superar a postura tradicional desvinculada das ações metodológicas e centrada apenas em exames finais.

Conforme anuncia Perrenoud (1999), para ocorrer uma prática avaliativa significativa no sentido de torná-la formativa, é importante modificar os modelos tradicionais. Essa orientação do autor indica que a avaliação vai além da visão tradicional. No caso da perspectiva da educação inclusiva, é necessário mudar o paradigma da educação tradicional.

A perspectiva inclusiva

significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A [sic] educação escolar não cabe um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional” (MANTOAN, 2003, p. 43).

Assim compreendida, a avaliação formativa não é o mesmo que medir, qualificar, corrigir, aplicar testes, classificar ou examinar, embora ela seja relacionada a tudo isso. Corroborando este pensamento, Gonçalves e Larchert (2011, p. 29) dizem que “a avaliação participa da lógica da política de inclusão na educação, bem diferente da lógica classificatória, que exclui os(as) alunos(as)”.

Ainda nesta direção, Hoffmann (2003, p. 27) defende que “a avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhoria da aprendizagem”. E Luckesi (1996, p. 175) conclui dizendo que a avaliação se torna um ato amoroso, “na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem” (LUCKESI, 1996, p. 175).

3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

A observação ainda é utilizada na escola de forma informal e nem sempre é reconhecida pelo docente como parte do processo avaliativo, ou como um instrumento que pode oferecer resultados significativos. A observação sistemática muitas vezes é desprezada no processo avaliativo, quando deveria ser uma boa aliada.

Munhoz; Casarini; Kaemi (2005, p. 63) indicam, que a observação “servirá para apontar novos aspectos, desconhecidos até então pelo professor/pesquisador, como também confirmar situações que já haviam sido detectadas anteriormente”. E complementam dizendo que é preciso “selecionar, dentro do que se vê, aquilo que se torna mais importante e significativo, em função de objetivos pré-determinados. Esses objetivos são muito importantes, pois guiarão toda a proposta de avaliação” (idem, p. 63).

No caso dos alunos com deficiência, a observação sistemática enquanto instrumento e processo de avaliação precisa acontecer diariamente ao se observar o que o aluno é capaz de produzir. Nesse processo avaliativo, o docente pode fazer descobertas sobre o que motiva o aluno a aprender, como ele aprende e como pode ser efetivamente avaliado de forma inclusiva.

Além da observação, outro instrumento muito utilizado a ser considerado como forma de avaliação é o portfólio. Trata-se de um instrumento de avaliação constituído pela “organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às suas famílias uma visão evolutiva do processo” (HOFFMANN, 2002, p. 201). O portfólio deve ser organizado pelo aluno sob orientação do docente. Além disso, “precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços,

mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e fazer, alusivos à progressão do estudante” (HOFFMANN, 2002, p. 201).

Para o autor acima citado, o portfólio “torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza” (2002, p. 202). Nesse material devem conter também produções que evidenciem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno durante todo o ano escolar; da mesma forma, deverá conter anotações do professor, fichas de observação e outras maneiras que possam avaliar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do educando.

No caso dos alunos com deficiência, o portfólio, enquanto instrumento de avaliação da aprendizagem, pode ajudar e facilitar, consideravelmente, ao docente entender a transição do estudante de um patamar para outro na aprendizagem. Também servirá de histórico do aluno para seus outros educadores. Outra importância na construção do portfólio é auxiliar na tomada de decisão sobre que recursos de acessibilidade deverão ser oferecidos de acordo com o grau de suas necessidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa indicou que compreender a razão do processo avaliativo nos anos iniciais do ensino fundamental, pela perspectiva inclusiva, é uma tarefa que exige ação e revisão de paradigmas, tanto no âmbito conceitual quanto na prática pedagógica. No contexto da inclusão, é necessário saber o que avaliar na educação básica, pois esta tarefa vai muito além do simples ato de classificar.

A literatura mostra que a avaliação formativa contribui significativamente com a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na Educação Especial com o contexto da inclusão. Assim, a avaliação formativa colabora com quem ensina e

quem aprende, em um processo de convivência harmoniosa com a diversidade existente na escola, pois acredita-se que as diferenças completam os modos de entender as pessoas com deficiência.

A consciência sobre a avaliação no processo da educação especial é construída por professores e alunos à medida que estes participam de experiências inclusivas no contexto da própria sala de aula, e acreditam que a convivência afasta o preconceito.

Quanto aos instrumentos de avaliação, a pesquisa sinaliza que a observação sistemática e o portfólio podem trazer importantes contribuições para uma avaliação que alcance não só os alunos com deficiência, mas todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. G. P.; SILVA, W. P. da. A tecnologia assistida para o estudante com deficiência visual: contribuições em ensino e aprendizagem de matemática. *In*: MENEZES, E. J.; BRAGA, M. D.; SEIMETZ, R.; SILVA, W. P. (Orgs.). **Metodologia de ensino em matemática: ações na educação inclusiva**. Jundiaí: Paco, 2019. p. 59-82.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GONÇALVES, A. L.; LARCHERT, J. M. **Avaliação da aprendizagem: pedagogia**. mód. 4, v. 6. Ilhéus: EDITUS, 2011.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito & desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**. Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

MUNHOZ, Maria Alcione; CASARIN, M. de M, KRAEMER, G. M. **Avaliação em educação especial: 4º semestre**. Disciplina sobre educação especial. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-reitora de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

OLIVEIRA, A. B.; SILVA, W. P. Dificuldades no ensino da matemática nas escolas públicas inclusivas do Distrito Federal: um olhar sobre a deficiência visual. *In*: MENEZES, E. J.; BRAGA, M. D.; SEIMETZ, R.; SILVA, W. P. (Orgs.). **Metodologia de ensino em matemática: ações na educação inclusiva**. Jundiaí: Paco, 2019. p. 35-58.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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**. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspec-

Maria de Fatima Vilhena da Siva (Org.)

tiva da Inclusão Escolar). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHWARS, A.; HARBER, J. **População com deficiência no Brasil: fatos e percepções**. São Paulo: Febraban, 2006.



CAPÍTULO 4

ATIVIDADES LÚDICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO AMBIENTE ESCOLAR

*PLAYFUL ACTIVITIES: CONTRIBUTION
TO THE LEARNING OF PEOPLE WITH
MULTIPLE DISABILITIES IN A SCHOOL
ENVIRONMENT*

Suelem Vieira da Cruz Cruz¹

Vera Débora Maciel Vilhena²

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.4

¹ Graduada em Serviço Social pela Universidade da Amazônia-PA. Servidora pública do Estado do Pará pela Instituição FASEPA.

² Professora Mestra em Educação em Ciências e Matemáticas – IEMCI-UFPA. Membro do Grupo CEEL. Membro do grupo de estudo e pesquisa GEDIM do IEMCI-UFPA. Coordenadora do subgrupo GEDIM/STATISTIC do IEMCI-UFPA. Servidora pública do Estado do Pará pela Instituição FASEPA.

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre como as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) podem contribuir para o processo de aprendizagem de pessoas com deficiência múltipla. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do uso de materiais lúdicos para alunos com diversas deficiências. Os resultados das pesquisas mostram que a ludicidade é fundamental para a socialização. O aprendente descobre princípios de conduta comportamental que estarão presentes por toda a sua vida. Os estudos indicam que quanto mais o contato social é complexo e rico, mais a criança com múltiplas deficiências desenvolve áreas de aprendizagem. Entretanto, em muitas escolas ainda há alunos com necessidades especiais que ficam isolados dos demais porque faltam aos profissionais da educação a capacidade para exercer o papel inclusivo, e na instituição faltam recursos pedagógicos que propiciem melhores condições para aprendizagem e inclusão de alunos com deficiências múltiplas.

Palavras-chave: Afeto. Escolarização. Inclusão. Práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo foca uma abordagem acerca da escolarização de alunos com deficiências múltiplas, tendo a ludicidade como facilitadora desse processo. Ressaltamos que a aprendizagem é primordial no desenvolvimento do ser humano; na sala de aula, os professores se deparam com situações cotidianas em que as dificuldades de aprendizagem se fazem presentes na vida escolar e na família, e tal questão vem sendo pouco considerada em sua essência no contexto escolar.

O professor, em sua prática pedagógica, se depara com situações em que essa questão da múltipla deficiência passa a fazer

parte de sua rotina de trabalho, mas ele se encontra sem o devido preparo profissional para dar o apoio necessário ao aluno com deficiência. Isso vai na contramão do ensino de qualidade, que é aquele que possibilita o desenvolvimento de todos os envolvidos no contexto de aprendizagem.

Entendemos que o lúdico pode ser uma opção para a prática pedagógica inclusiva, por ser um modo mais prazeroso e motivador e que desperta no aluno o interesse de apropriar-se do conhecimento. Não temos a intenção de afirmar que é apenas pelo lúdico que ocorre o processo de inclusão, porém pretendemos caracterizá-lo como fonte principal para despertar a motivação na busca do conhecimento por parte das crianças, principalmente as que apresentam déficit de aprendizagem. Para esse indivíduo, o processo de aprendizagem por métodos desestimulantes pode fazê-lo baixar a sua autoestima e a vontade de permanecer na escola.

Sendo assim, o grande desafio do profissional da educação é deparar-se com escolas tradicionais e conteudistas que se baseiam na transmissão de conhecimentos, dificultam a troca de saberes e desestimulam o aprendente. Buscamos desenvolver um estudo em que a ludicidade seria facilitadora na escolarização de alunos com deficiências múltiplas no ensino regular.

O processo de escolarização requer elementos importantes de leitura e escrita, e estas prerrogativas devem ser respeitadas; abordaremos isto no decorrer do trabalho. Pudemos notar que alguns alunos possuem dificuldades de aprendizagem devido a sua múltipla deficiência.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo, é refletir sobre como as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) contribuem para o processo de aprendizagem de pessoas com múltiplas deficiências?

Traremos alguns métodos voltados para a prática pedagógica no processo de aprendizagem, fundamentado no lúdico como meio de desenvolvimento da afetividade, socialização, linguagem e comunicação e educação psicomotora.

2. METODOLOGIA

Para a construção do texto, utilizamos a pesquisa bibliográfica, fazendo buscas, no Google Acadêmico, de artigos, livros e documentos oficiais, destacando termos entre aspas, como, por exemplo, “ensino de aprendizagem com lúdico”, “jogos e brincadeiras”, “socialização”, “linguagem e comunicação”, “educação psicomotora”, “música e arte”, “práticas pedagógicas” e “múltiplas deficiências”. A seleção dos trabalhos foi pautada no ensino fundamental e em práticas pedagógicas.

3. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

A maioria dos alunos com deficiências múltiplas possuem déficits em áreas significativas. É imprescindível que o professor atue para que sejam superadas as dificuldades que impedem a aquisição de aprendizagem e habilidades essenciais para a inclusão. Assim, considera-se que, quando se trabalha com atividades que utilizam jogos e brincadeiras, estimulam-se aspectos que favorecem a aprendizagem.

Para Cunha (2015, p. 33), “a instrução escolar representa, em muitos casos, um grande desafio pedagógico. Por exemplo, encontramos professores que não sabem o que fazer diante de um aluno que não verbaliza”. Entre as diversas práticas, pode-se usar instrumentos musicais, tocar e dançar, que ajudam a pessoa a

comunicar-se mesmo que ela não verbalize, e que demonstrem sua participação por movimentos corporais ou com o olhar.

Em muitos casos, os docentes estão presos demais aos conteúdos para se dar conta disso e não sabem o que fazer com aqueles que, além de não falarem, não se concentram, não conservam informações, não se locomovem etc. Estes são os alunos com múltiplas deficiências (MD), carentes de uma pedagogia adequada e ajustada para os casos citados. Baseados nos elementos que podem melhorar a inclusão dessas pessoas, apresentamos uma breve exposição sobre a importância que se deve dar para as pessoas com MD.

3.1 Afetividade

A afetividade é o primeiro passo para a aprendizagem, uma vez que propicia condições para o aluno desenvolver o seu potencial criativo. Vygotsky (2004) diz que todo trabalho educativo deve partir da emoção. O afeto intercambia sonhos e ideias que podem servir para a criatividade.

Todavia, como descobrir os sonhos e ideias do aluno? Uma das iniciativas seria descobrir o que ele ama, o que deseja, pois o desejo é a mola mestra para incentivar a pessoa a perseguir o sonho. Assim, o afeto do aluno estabelece relações na sala de aula com o desejo de saber e com os atores da escola.

3.2 Linguagem e comunicação

Alguns alunos com MD não verbalizam, e outros são verbais mas possuem dificuldades de comunicação. Diferentemente da transmissão, onde pode haver interrupções ou ruídos, a comunicação pressupõe uma proposição acabada, uma ação que atinja o seu fim. Por isso, transmitir não é o mesmo que comunicar.

Para haver aprendizagem, o professor não pode ser meramente um transmissor de conhecimentos, ele precisa comunicar através de uma ação pedagógica, entrelaçando saberes discentes e docentes. A comunicação não é uma relação entre emissor (professor) e receptor (aluno), mas uma relação triádica que abarca o mundo das significações e a compreensão do que é ensinado.

A nosso ver, antes de se pensar na fala do aluno, é preciso criar mecanismos que facilitem a comunicação com ele. Dentro da MD, é comum encontrarmos na escola crianças com extremas dificuldades. Sendo assim, os procedimentos pedagógicos devem ser cuidadosamente selecionados e planejados a fim de que, ao serem utilizados, atinjam os objetivos da inclusão e escolarização; onde há deficit de comunicação, pode-se, por exemplo, usar cartões com imagens ou figuras para estimular o aprendiz a comunicar-se e a organizar sua linguagem.

3.3 Educação psicomotora

Cunha (2015, p. 42) ressalta que “os materiais pedagógicos que estimulam o raciocínio e os movimentos são excelentes recursos psicomotores. Um exemplo são as peças montessorianas de vida prática”.

Para a criança com MD, é indicado usar jarros e copos de vidro contendo líquido colorido para serem manuseados, pois são excelentes no auxílio da lateralidade. Outros recursos para a educação psicomotora são a percepção da leitura, da escrita, do esquema motor, o treinamento da direção e da noção espacial e temporal. Os mais indicados são os materiais e atividades que representam o cotidiano, pois eles introduzem o sentido de relações sociais de que o aluno precisa dentro e fora da escola.

Também são indicados, nesta educação, objetos que permitam o contato com distintas formas de superfícies (lisas, ásperas, rugosas etc.), com profundidade, largura, altura e peso, e tantas outras descobertas sensoriais. Tais descobertas contribuem para novos esquemas cognitivos, pois representam uma descoberta do mundo ou uma maneira de comunicação com o outro.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Vygotsky (2004), é no brincar que a criança projeta as atividades adultas da sua cultura que pressupõem seus futuros papéis e valores. Sendo assim, a ludicidade é fundamental para a socialização pois, nesse processo, o aprendente descobre princípios de conduta comportamental que estarão presente, por toda sua vida.

Além disso, no brincar ocorre a construção de funções complexas do pensamento exercidas nas trocas sociais. É sabido que quanto mais complexo e rico o contato social, mais a criança desenvolve a aprendizagem, principalmente na área da linguagem. Nesta esteira, pode-se dizer que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2004, p. 35). Do mesmo modo que se pode dizer que a natureza humana é uma unidade complexa, pois ao mesmo tempo envolve o físico, o biológico, o psíquico, o cultural, o social e o histórico.

Nas séries iniciais, é comum os professores compreenderem a ludicidade como processo cotidiano de aprendizagem, pois sabe-se que a criança aprende brincando. Já nas últimas séries do ensino fundamental e, principalmente, no ensino médio, o brincar é visto, em muitos casos, como uma antonímia de responsabilidade e compromisso. Diante disso, para a criança com MD não seria infrequente haver escolas rígidas, com regras inflexíveis e incidência de *bullying*,

mas a informalidade das brincadeiras cede lugar à aprendizagem com menor rigor e mais afeto.

É certo, porém, que a prática de esportes, artes cênicas, desenho, pintura, música e literatura outorgam predicados lúdicos ao espaço escolar, pois dialogam com o prazer. Na verdade, quando há ludicidade no ensino e aprendizagem para quem possui MD, há prazer em aprender. Não importa a atividade que se realize, o lúdico significa fazer por gosto, estudar por gosto ao invés de fazê-lo por obrigação. Nesse prazer encontra-se um componente essencial na educação da criança com MD: o afeto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o ser humano na complexidade do seu ser, com suas múltiplas deficiências, é um convite a criar condições de integrar-se ao ambiente escolar, desenvolver suas habilidades e enxergá-los como cidadãos.

Na escola, o aluno com necessidades especiais múltiplas precisa ser recebido, acolhido e valorizado como pessoa capaz de aprender. Deixá-lo isolado dos demais colegas não é a melhor solução, mas sim contar com profissionais de educação que tenham entendimento do processo inclusivo e se coloquem no papel de educadores especiais.

Para responder ao objetivo deste artigo – refletir como as atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) podem contribuir para o processo de aprendizagem de pessoas com múltiplas deficiências –, consideramos que não existem receitas na literatura nem em nossas ideias. Porém, é preciso apontar e buscar caminhos para que a escola possa oferecer condições de aprendizagem e de inclusão de crianças com MD.

Entre esses caminhos o texto aponta a urgência de investimento em mais afeto, em atividades psicomotoras adaptadas para cada caso, de tal modo que as crianças possam desenvolver a linguagem (verbal e não-verbal) e a comunicação; que os professores se atualizem em sua formação de forma que possam criar estratégias inclusivas e saibam bem utilizar meios e recursos pedagógicos que promovam habilidades psicomotoras para estudantes com múltiplas deficiências.

REFERÊNCIAS

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015. 160 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Psicólogo pedagógico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



CAPÍTULO 5

RABISCANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS EM QUADRINHOS PARA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES VENEZUELANOS

SCRIBBLING SCIENCE EDUCATION INTO COMICS FOR LEARNING BY VENEZUELAN IMMIGRANT STUDENTS

Kennyson dos Santos Carvalho¹

José Camilo Ramos de Souza²

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.5

¹ Mestrando em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC) da Universidade Estadual do Amazonas - UEA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4381-3218>.

² Professor orientador, doutor em Geografia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC) da Universidade Estadual do Amazonas - UEA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0578-8533>.

RESUMO

O estudo consistiu em analisar como a história em quadrinhos torna-se um importante recurso pedagógico para o ensino e aprendizagem de estudantes imigrantes venezuelanos sobre a preservação dos igarapés de Manaus. Os procedimentos metodológicos abarcaram a pesquisa bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa, sendo a perspectiva fenomenológica o eixo estruturante do estudo. Como método, criou-se uma história em quadrinhos cuja temática central é a preservação dos igarapés de Manaus. O estudo concluiu que o ensino de Ciências para imigrantes venezuelanos por meio das histórias em quadrinhos mostrou-se uma solução viável, cuja utilidade não se restringe apenas à ministração de conteúdos, mas no engajamento dos estudantes, causas que influenciam diretamente na sua qualidade de vida.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Interdisciplinaridade. Interação do estrangeiro.

1. INTRODUÇÃO

Ensinar Ciências não é ação simples, e ela se torna ainda mais complexa quando, na sala de aula, há alunos estrangeiros que não possuem domínio do idioma português. Esta situação se tornou mais corriqueira com a vinda, em massa, de imigrantes venezuelanos para Manaus, o que fez com que o número de alunos desta nacionalidade na rede estadual básica de ensino crescesse exponencialmente.

Com esta dificuldade, compete ao professor fazer uso de recursos que possam tornar o aprendizado destes alunos mais profícuo. Neste contexto, as histórias em quadrinhos representam uma relevante alternativa para a explicação dos fenômenos e conceitos sobre temáticas específicas de maneira mais dinâmica.

O enredo conta com três personagens. Os diálogos presentes na história, bem como o enredo desenvolvido, podem desencadear debates sobre a temática da poluição, estimulando a participação dos estudantes em seu itinerário formativo. Desta maneira, a utilização das HQ no ensino de Ciências representa uma alternativa válida para tornar a explicação dos conceitos pertinentes a este campo do saber menos cansativa e mais atraente para os alunos.

O objetivo geral do estudo consistiu em analisar como a história em quadrinhos torna-se importante recurso pedagógico para o ensino e aprendizagem de estudantes imigrantes venezuelanos sobre a preservação dos igarapés da cidade de Manaus.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

No ato de rabiscar, colocamos em prática a nossa imaginação: rabiscamos sentimentos, um personagem, um lugar, uma paisagem, o mundo que percebemos. No rabiscar ocorre a reflexão. O rabiscar provoca surpresa, entusiasmo, descoberta. Percebe-se as mudanças que ocorreram, ocorrem e poderão ocorrer em si e no entorno.

Fundamentado em Bachelard (1996), pode-se dizer que no rabiscar ocorre o rejuvenescimento espiritual, uma mudança, uma alternativa para expressar ou transformar a realidade.

Nos últimos anos, venezuelanos estão solicitando, massivamente, refúgio ao Brasil, com o objetivo de fugir da crise em que se encontra seu país. O Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), nos anos de 2016 e 2017, registrou um aumento de 1.036% no número de pedidos de refúgio de venezuelanos para o território brasileiro. Em Manaus, temos um número significativo de venezuelanos nas escolas e, para aproximar a compreensão e

comunicação, as escolas têm pensado em estratégias que facilitem essa convivência escolar e a aprendizagem.

Segundo Santos (2001), a linguagem das HQ, quando usadas com maestria, é aliada poderosa no ensino. A harmonia entre texto e ilustração facilita o entendimento dos conceitos abstratos em vez de estes serem apresentados apenas por palavras.

Os PCN de Ciências Naturais (BRASIL, 1997) orientam a utilização de várias fontes de informação nas aulas de Ciências e recursos pedagógicos como preocupações por parte dos docentes. Atualmente, além do livro didático, existem outras fontes de textos informativos: enciclopédias, livros paradidáticos, artigos de jornais e revistas, folhetos de campanhas de saúde, de museus e textos da mídia informatizada.

3. METODOLOGIA

Diante das dificuldades linguísticas entre professor e estudante venezuelano, decidiu-se criar uma história em quadrinhos como opção de recurso didático-pedagógico fundamentado na fenomenologia de Merleau-Ponty (1996). Também foi baseada nas abordagens de natureza qualitativa, bibliográfica e exploratória.

A escolha do conteúdo para construção do recurso didático-pedagógico emergiu da convergência entre as Ciências Geográficas e o ensino de Ciências. A água e sua importância ambiental é um tema elencado tanto na Geografia quanto nas Ciências do 6º e 7º anos da proposta curricular do ensino fundamental – 6º ao 9º da SEDUC-AM, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Proposta curricular do ensino fundamental – 6º ao 9º da SEDUC-AM.
Assunto Água em Geografia e Ciências.

GEOGRAFIA - 6º E 7º ANOS			
Conteúdo	Conceitos	Procedimentos	Atitudes
Problemas ambientais no urbano.	Compreender que a água é um recurso natural vital.	Desenvolver atividades que enfatizem a importância da água para o mundo.	Reconhecer-se enquanto parte integrante da vida no planeta.
CIÊNCIAS - 6º E 7º ANO			
Conteúdo	Conceitos	Procedimentos	Atitudes
A importância da água para os seres vivos.	Reconhecer a importância da água para o homem.	Conhecer a utilidade da água enquanto um bem precioso para a vida, no planeta.	Valorizar a água enquanto fonte de vida, evitando o desperdício e a contaminação, para o bem da humanidade.

Fonte: Proposta curricular do ensino fundamental 6º ao 9º SEDUC-AM (2020).

Para a construção das ilustrações, no primeiro momento, utilizou-se folha de papel, cor branca, tamanho A4 e lápis grafite 4B. A roteirização estruturou-se no diálogo entre os personagens (Iara, Naiara e Pablo) sobre a existência, o estado dos igarapés e o processo de urbanização de Manaus e seus impactos nesses locais.

O esboço da história em quadrinhos passou por aprimoramentos (traços, coloração e digitalização) em um *tablet Samsung s6 Lite* e com o programa *Clip Studio Paint*. Para superar os obstáculos linguísticos, ocorreu a tradução dos quadros.

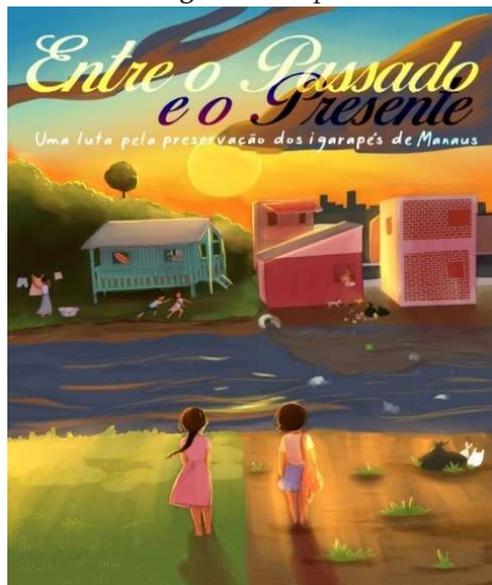
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história construída, “Entre o passado e o presente: uma luta pela preservação dos igarapés de Manaus”, trata da importância da preservação dos igarapés e da inclusão de alunos estrangeiros venezuelanos em escolas brasileiras.

O debate do tema ocorre com três personagens. A primeira é Iara, brasileira, amazonense. O segundo personagem chama-se Pablo, venezuelano, que fala apenas a língua espanhola, ainda precisa aprender o português. Por fim, a Vó de Iara, Dona Naiara, professora

aposentada de ensino regular. A Figura 1 mostra a capa da HQ em versão colorida.

Figura 1 - Capa.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na história, elaborada em 10 páginas, os personagens dialogam entre si sobre localização, rede hidrográfica, aumento populacional, ocupação de áreas de risco, poluição e preservação da água, como se demonstra na Figura 02.

A intenção foi chamar a atenção para a necessidade de se despertar no aluno este sentido de preservação dos igarapés e do meio ambiente em geral (Figura 2).

Figura 2 – Diálogos sobre o passado e o presente na HQ.



Fonte: Elaborado pelos autores (HQ, 2021, p. 9).

Este tema e esta estratégia educativa foram necessários para fazer com que os educandos, brasileiros e venezuelanos, internalizassem o que é comumente mencionado nos estudos pertinentes à sustentabilidade, como ensina Elkington (2001), portanto, é preciso utilizar racionalmente os recursos disponíveis no presente com vistas a garantir seu usufruto pelas gerações futuras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere aos caminhos da pesquisa, por conta do panorama pandêmico gerado pela Covid-19, a validação da HQ produzida não se tornou possível na prática. Todavia, os passos de construção do material educativo narrados no estudo demonstram que houve uma preocupação em se contextualizar, da forma mais adequada possível, a problemática da poluição dos igarapés de

Manaus, inclusive contando-se com um personagem venezuelano: Pablo, menino de 12 anos, que, junto com Iara e Vó Naiara, protagoniza a história retratada em quadrinhos e em destaque.

O presente estudo buscou, por meio da criação de história em quadrinhos, abordar uma temática relevante no campo ambiental tanto para os manauaras como para os venezuelanos. A utilização de histórias em quadrinhos, não somente no ensino de Ciências como também em outras disciplinas, mostra ser um caminho profícuo para a ministração de conteúdos escolares.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Proposta curricular para o ensino fundamental II**. Manaus: Seduc, 2020.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ELKINGTON, J. **Canibais com garfo e faca**. São Paulo: Makron, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTOS, R. E. Aplicações da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, v. 22, n. 22, p. 46-51, 2001.



CAPÍTULO 6

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CHALLENGES AND STRATEGIES FOR STUDENTS WITH AUTIST SPECTRUM DISORDER IN BASIC EDUCATION

Davi Milan¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.6

¹ Especialista/Pós-graduado- UNESP-Marília-SP; Pedagogo pela Faculdade Anhanguera e formado em Letras pela FAP- Faculdade de Piracanjuba-SP. Professor de Educação básica em escola pública.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista tem cada vez mais incentivado pesquisadores em diferentes áreas (medicina, direito, educação, psicologia, neurociências etc.) a aprofundando estudos teóricos e desenvolvendo métodos que auxiliem no diagnóstico de pessoas, principalmente as que frequentam a escola. O presente estudo tem o objetivo de discutir os diversos desafios e apontar estratégias significativas para o ensino e aprendizagem de alunos autistas na educação básica. Para a produção do texto buscou-se referências bibliográficas nas plataformas Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com as palavras-chave “autismo”, “transtorno do espectro autista”, “TEA”, “ensino para autista” e “aprendizagem do autista”. Os resultados destacam que os processos educativo e social são dirigidos de modo que o direito à escolarização deve ser estendido a todos que possuam o TEA.

Palavras-chave: Acesso à escola. Inclusão. Pessoa com deficiência. Autismo.

1. INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos e com os avanços das pesquisas na área médica, a quantidade de jovens e crianças diagnosticados com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) vem aumentando de forma considerável. Em decorrência disso, é necessário que métodos e procedimentos de ensino-aprendizagem, assim como adaptações curriculares específicas para esse público, sejam pesquisados e postos em prática para que seus direitos educacionais sejam assegurados desde a educação infantil.

Com relação às políticas públicas que tratam do incentivo à inclusão, percebemos que ainda há muitos avanços a serem alcançados

devido a várias limitações referentes à formação específica de profissionais para atuarem com esse público e à falta de infraestrutura das escolas. Deste modo, o presente estudo tem o objetivo de discutir os diversos desafios e apontar estratégias significativas para o ensino e aprendizagem de alunos autistas na educação básica.

2. METODOLOGIA

Utilizamos o procedimento de coleta de dados por meio de revisão de literatura embasada em plataformas de pesquisa (SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), e a análise dos dados foi construída por meios qualitativos dos trabalhos encontrados, observando o objetivo deste estudo.

O referencial teórico que fundamenta a pesquisa inicia com a construção do agir docente e a educação especial, encontrados em Fávero (2004) e Rosa (2005). Sobre a compreensão do TEA, temos Bosa e Callais (2000). Com relação à inclusão do autista na escola, citamos Deimiling e Moscardini (2017) e Carvalho (2008), dentre outros.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando dos resultados, vimos que as políticas públicas específicas para esse público devem ser ampliadas, de modo que um número maior de alunos seja atendido e estes possam ter seus direitos garantidos a uma educação de qualidade voltada ao seu desenvolvimento. As pesquisas indicam que ainda precisa haver um olhar voltado para a inclusão dos alunos autistas e que os profissionais da educação, bem como os da saúde, estejam qualificados e atentos às características do autismo nos educandos.

A Figura 1 descreve algumas características a serem observadas e que servem para auxiliar o diagnóstico do Autismo.

Figura 1 – Infográfico com características do espectro autista.



Fonte: <https://www.uzmk.com.br/seu-filho-tem-autismo-infografico-para-site-drauzio-varella/>. (Acesso: 2022).

Com relação à educação inclusiva, trata-se de uma modalidade de ensino que relaciona, de maneira direta, os processos educativo e social, atentando para o fato de que o direito à escolarização deve ser estendido a todas as pessoas. Isso quer dizer que, independentemente de o estudante ser deficiente ou não, a escola deve proporcionar uma educação para sua formação integral e livre de preconceitos, e que perceba as diferenças entre os integrantes de um mesmo espaço educacional, dando a eles o valor devido. Assim, em uma clara definição, observa-se que

A educação inclusiva é uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. É um paradigma que desafia o educador a aprender mais sobre a diversidade humana a fim de compreender os diferentes modos de cada ser humano ser, pensar, sentir e agir (ROSA, 2005, p. 12).

Com base nas ideias expostas por Rosa (2005) e apoio nas discussões de Oliveira (2006), que defendem a educação inclusiva

como direito de todos à educação de qualidade, ambos enfatizam também o ingresso e permanência do aluno deficiente nos espaços comuns em todos os setores da sociedade. Nessa bandeira as diferenças individuais não devem ser vistas como empecilho para as interações dos estudantes com aqueles que não apresentam qualquer tipo de necessidade especial ou dificuldades de aprendizagem escolar.

De acordo com este entendimento, é preciso mais estudos que discutam os desafios para a escola lidar com as diferenças e apontar estratégias pedagógicas e didáticas que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem de alunos diagnosticados com TEA na educação básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na experiência adquirida na produção deste estudo, foi possível confirmar que a educação para todos é o fator principal para a inclusão do indivíduo na sociedade, de modo que a escola funcione como local onde se estabeleça o primeiro contato social com um grupo de mesma idade e onde o desenvolvimento passe a ser coletivo e compartilhado.

Neste âmbito, a pessoa com o transtorno do espectro autista, através de medidas inclusivas, poderá vivenciar experiências de aprendizagem planejadas para a sua evolução enquanto cidadã.

REFERÊNCIAS

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017> Acesso: 25 fev. 2022.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 12, p. 3-21, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>. Acesso: 05 mar. 2022.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, set. 2004.

ROSA, C. C. Os limites da inclusão. **Pátio**, Porto Alegre, a. III, n. 32, p. 08-12, nov. 2004/jan. 2005.



CAPÍTULO 7

ONTEM PESSOA VIDENTE, HOJE COM BAIXA VISÃO, AMANHÃ PESSOA CEGA: PERCURSO DE ACEITAÇÃO

*SIGHTED PERSON YESTERDAY, LOW-
VISION PERSON TODAY, BLIND
PERSON TOMORROW: A JOURNEY OF
ACCEPTANCE*

Alina de Fátima do Carmo Miranda Silva¹

Silvia Caroline Salgado Pena²

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.7

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Lattes <http://lattes.cnpq.br/9239144478050884>.

² Graduado em Licenciatura em Matemática. Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará. Lattes <http://lattes.cnpq.br/5704814873923298>.

RESUMO

Este trabalho traz informações de caminhos percorridos por uma pessoa que vem perdendo a visão e hoje possui apenas vinte por cento da vista. O objetivo é apresentar caminhos para a aceitação, superação e compreensão dos fracassos diante da perda de visão no processo de escolarização desde a educação infantil até a conclusão do nível superior de ensino. O trabalho é baseado na técnica da entrevista para captar o maior número de dados e observar as reações e sentimentos durante as perguntas e respostas. A pessoa mostra que sempre passou por dificuldades não somente na escola, mas também em outras instâncias da sociedade, porém busca concentrar-se nas conquistas e superações das dificuldades com a perda de sua visão ao longo de, aproximadamente, quatro décadas de idade.

Palavras-chave: Perda da visão. Autoestima. Aceitação e superações.

1. INTRODUÇÃO

A palavra “deficiência” tem significado de falta ou enfraquecimento. Quando relacionada à pessoa deficiente, também apresenta o sentido de falta e perda que limita seus órgãos físicos, sensoriais ou intelectuais.

O percurso para aceitação de uma deficiência pode variar de acordo com a peculiaridade de seus acontecimentos, e neste caso, transcreve a perda gradual de visão até a cegueira total, passando por todas as etapas do processo até a fase final da aceitação de tal condição.

Observando-se que um indivíduo cego, mesmo congênito, pode perceber luz e sombra, além de desenvolver outros sentidos para melhor identificação do mundo ao seu redor, a baixa visão possui

um espectro muito variado. Às vezes essas pessoas são vistas como videntes e, em outros momentos, como cegas.

Este artigo apresenta, em formato de entrevista, um relato de vida de uma pessoa enfrentando todas as fases de perda de visão. Utilizamos este método porque

a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 195).

Quanto ao conteúdo da entrevista, inferimos sobre possíveis condutas que a pessoa poderá ter no futuro sobre a perda total da visão, baseando-nos na maneira pela qual se desenvolveu a tal perda no passado e no presente, e quais fatores influenciaram seu comportamento diante do processo.

Quando fiz a prova do ENEN, já foi pedida ali pra comprovar tudo, a deficiência, aquela necessidade especial. Fez a prova, tá aprovado, tá matriculado, ainda tem uma perícia, não é simplesmente ‘vou entrar pelo sistema de cotas e já estou dentro da faculdade’, não é assim, falar das cotas, falar da acessibilidade é muito fácil, mas pra chegar nela existe todo um processo de burocracia que, muito das vezes [sic], as pessoas desistem, por conta desta dificuldade /.../ **muitas das vezes [sic] a deficiência não é visível**, eu vivo isso na pele todos os dias (SILVA, 2021, informação verbal).

O objetivo é apresentar possíveis caminhos para a aceitação, superação e compreensão dos fracassos diante da perda de visão no processo de escolarização desde a educação infantil até a conclusão do nível superior de ensino. O percurso da pessoa passou de vidente para com baixa visão, com expectativa de cegueira.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para compor este relato foi a entrevista, que, de acordo com Gil (2008), se adequa para obter informações sobre o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, sobre fatos, fenômenos vivenciados ou coisas precedentes.

O autor relata que uma das vantagens apresentadas nesta técnica é que o entrevistado não necessita ler e escrever, já que a entrevista pode ser gravada ou filmada. O recurso neste exemplo foi a filmagem feita de forma descontraída, permitindo que a pessoa entrevistada estivesse à vontade a fim de permitir uma fala coerente com o relato de suas vivências.

Em nível de estruturação da entrevista, esta foi no formato “entrevista focalizada”, pois o interesse era percorrer a evolução da perda da visão durante a escolarização, em busca dos êxitos e fracassos. A entrevista focalizada ocorre de forma livre, porém focalizada em um tema específico, explorando a fundo experiências vivenciadas.

A pessoa entrevistada é do sexo feminino, formada em Pedagogia em uma universidade pública. No período deste trabalho, a perda de sua visão estava no estágio considerado de baixa visão. As entrevistas foram consentidas livremente e ocorreram na residência da pessoa convidada para este trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir deste momento, transcrevemos o que foi dito ou não dito, o que foi perguntado ou não a fim de mostrarmos a interação entre os dois papéis: o de entrevistador e o de pesquisador.

Sobre os primeiros fatos da escolarização, perguntamos sobre os primeiros anos de vivência escolar.

[...] quando a criança chegava na escola, ela tinha que saber, conhecer as letras, saber um pouco das contas, saber frases, um pouquinho assim, conhecer as quatro operações [...] quando eu cheguei na escola, já cheguei com estes conhecimentos [...] eu fui matriculada em uma série inicial [em] que só aprendia a trabalhar a coordenação motora, e no meio do ano foi feita uma prova dentro da escola [...] pra provar que eu já sabia as quatro operações, sabia ler, formar frases, e por isso [me] tranferiram pra primeira série (SILVA, 2021, informação verbal).

O início da perda da visão se deu aos 10 anos, com o surgimento de catarata, processo já vivenciado por outros membros da família.

[...] no caso da minha família, [com] essa catarata, depois da cirurgia, é tendencioso ter o descolamento de retina [...] eu tive catarata [...] eu acho que [quanto tinha] uns 10 anos [...] na quarta série [...] a professora usava bastante giz, sentava bem na frente justamente por essa dificuldade de enxergar [...] nem imaginava o que poderia ser, simplesmente começava a coçar os olhos; o meu caso foi o olho direito, parecia assim, quando a gente acorda [sic] tava sujo e eu começava a esfregar e não tinha nada, não doía, só fazia aquele incômodo (SILVA, 2021, informação verbal).

Quais as ações tomadas pela escola a partir da descoberta do início da perda de visão com a primeira cirurgia de catarata, como isso ocorreu?

[...] trabalhar os conteúdos diferenciados nunca foi trabalhado, os professores da época... Quando se começou a falar em inclusão, multidisciplinaridade, eu lembro [que foi] quando eu estava na quinta série que começou a se falar nisso, e com a baixa visão depois da cirurgia eu não voltei a enxergar normal, aí o que acontecia?, simplesmente eu tinha que ignorar e era ignorada esta dificuldade, e quando não era ignorada, se tratava [sic] como coitadinha [...] fazia de forma normal junto com os outros, eu sempre procurei estudar, porque estudando a gente tem a possibilidade de ter um desenvolvimento melhor [...] (SILVA, 2021, informação verbal).

Durante o caminho percorrido até chegar ao ensino médio no curso de magistério, houve agravamento da perda da visão. A catarata

é uma doença que causa opacidade congênita ou adquirida na cápsula ou na substância do cristalino, podendo causar perda parcial ou total da visão, além de deixar a visão turva, diminuir a visão noturna e causar fotofobia (ALMANÇA, JARDIM; DUARTE, 2018).

[...] quando eu cheguei no ensino médio, já estava com bastante dificuldade, mesmo assim não houve adaptações necessárias, por conta [de] que a escola não tinha recursos, não possuía nada de ampliação, nem ajuda de pessoas que pudessem ler os textos, nem ajuda de nada. Eu tinha que me virar, mesmo, com a dificuldade, procurar um lugar mais claro. A única coisa que era feita eram as letras mais escuras [...] mas o tamanho da fonte não tinha (SILVA, 2021, informação verbal).

A condição da entrevistada se assemelha ao evidenciado nos estudos de Moraes e Arendt (2011): em casa, no cotidiano, ela era vidente, mas na escola a visão lhe impedia entender as aulas porque a vida escolar é, fatalmente, ainda centrada na escrita.

Entrando na universidade, como foi o percurso, os sucessos e os fracassos, o sonho de um curso superior?

[...] no ENEM eu pedi a prova ampliada, mas não pedi ledor, a visão já estava bastante comprometida. Consegui fazer a prova na sala especial com o acompanhamento de uma professora, só que precisava fazer a matrícula também na UFPA, por isso perdi a primeira oportunidade de entrar na universidade [...] passado algum tempo, em 2015, eu fiz o ENEM novamente. Aí, já com mais dificuldade, foi pedido tudo que eu tinha direito de verdade pra ter essa acessibilidade [...] eu consegui fazer uma boa nota, consegui fazer a inscrição pra UFPA, meu filho quem fez, fui aprovada, fiz a perícia, e tudo isso feito de um campo de superação (SILVA, 2021, informação verbal).

A universidade foi um processo de superação; estabeleceu-se a luta contra as diferenças. O ingresso de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior, como a baixa visão, não é perceptível. É, portanto, um caso muito particular, pois pode não ser percebido e, caso o/a aluno(a) não se apresente aos setores de atendimento especializado, ele(a) fica sem acessibilidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a entrada de pessoas com necessidades educativas especiais no nível de ensino superior, não ocorre a absorção destes alunos, diferentemente dos outros níveis de ensino. No percurso transcrito a partir da entrevista com uma pessoa com baixa visão, percebemos que há muitas dificuldades e trata-se de um tema que ainda precisa de muita compreensão e de reconhecimento quanto à sua peculiaridade.

Vimos que no ensino, em diversos momentos, não foi respeitada a deficiência da pessoa. A nosso ver, não existe ensino sem se promover práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento do aluno, com acatamento a sua deficiência.

Outra questão de destaque, conforme o enxerto abaixo, é em relação à própria aceitação da perda da visão como pessoa antes vidente, chegando hoje à condição de baixa visão e, amanhã, aceitando sua condição de pessoa cega.

[...] a partir do momento que tu tens um diagnóstico, 'não tem mais jeito, acabou, parou aqui', o que acontece?, [se] acabou a luz, fica perdido, mas, quando volta a energia, tudo normaliza. Mas a pessoa que perde a visão, infelizmente, não tem essa possibilidade. O meu irmão tem uma fala que ele diz pra esposa dele: 'tu não tem noção do que é acordar todo santo dia e não saber o que é dia e o que é noite'. Hoje eu posso te dizer que não tenho palavras que explique (SILVA, 2021, informação verbal).

No final deste diálogo, compreendemos que ela esteja preparada para a perda total da visão, para seu futuro como pessoa cega. “[...] A visão continua piorando mesmo depois da cirurgia [...] o percentual é vinte-duzentos, ou seja, só enxergo letras gigantes, no celular não consigo mais ler as mensagens” (SILVA, 2021, informação verbal). Neste caso, pode-se fazer a mesma pergunta dos autores: e agora, sou cego ou enxergo? (AMIRALIAN, 2004).

Rindo de si mesma, a entrevistada mostra passar por situações embaraçosas eventualmente, e para ela não tem como pular isto, não existe ponte, contudo entendemos sua necessidade de passar pelo caminho buscando ou construindo meios que superem os obstáculos.

REFERÊNCIAS

ALMANÇA, A. C. D.; JARDIM, S. P.; DUARTE, S. R. M. P. Perfil epidemiológico do paciente submetido ao mutirão de catarata. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, Rio de Janeiro, n. 77, v. 5, p. 255-260, set./out. 2018.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORAES, M.; ARENDT, R. J. J. Aqui eu sou cego, lá eu sou vidente: modos de ordenar eficiência e deficiência visual. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 61, p. 109-120, jan./abr. 2011.

SILVA, A. de F. do C. M. **Entrevista**. [dez. 2021]. Entrevistador: Silvia Caroline Salgado Pena. Belém, 2021. 1 arquivo .mp4 (83,8333min).



CAPÍTULO 8

PLURALIDADE DA SALA INVISÍVEL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

PLURALITY OF AN INVISIBLE ROOM: CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS IN SCHOOL ENVIRONMENTS

Ana Cláudia da Cunha Miranda¹

Diego Tarcísio Matos de Sousa e Souza²

Irlane Vieira da Mata³

Mário Germano Lira Dantas⁴

Silvana de Sousa Lourinho⁵

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.8

1 Pedagoga, neuropsicopedagoga, pós-graduanda em Didática e Prática Pedagógica na Educação Básica (UNIFESSPA) e mestranda em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9236879282421676>.

2 Pedagogo, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins/UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1155548215037016>.

3 Pedagoga, pós-graduanda em Didática e Prática Pedagógica na Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7378535350912323>.

4 Pedagogo, pós-graduando em Didática e Prática Pedagógica na Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0870017317319559>.

5 Docente do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Didática e Prática Pedagógica na Educação Básica, mestre em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6637638630604277>.

RESUMO

Esta pesquisa analisa os processos de ensino/aprendizagem que ocorrem nas salas de recursos multifuncionais em algumas regiões do Estado do Pará. O contexto da educação especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, inicia uma trajetória de mudanças no espaço escolar a partir da entrada do aluno da educação especial no terreno tão permeado por conflitos e dificuldades que é a sala de aula regular, principalmente a da escola pública em que o estudante encontra guarida. A pesquisa tem perspectiva de pesquisa de campo, sendo realizada em cinco escolas públicas nos municípios de Igarapé-Miri, Ipixuna do Pará, Marituba e Marabá. A obtenção de dados foi por questionários para os docentes, com perguntas que atendessem os objetivos da pesquisa. O AEE procura atender as necessidades educacionais especiais dos educandos, favorecendo seu acesso ao conhecimento de forma colaborativa às propostas na sala de aula regular.

Palavras-chave: AEE. Educação especial. Trabalho pedagógico colaborativo.

1. INTRODUÇÃO

A proposta da pesquisa é fomentar discussões sobre um ambiente educacional diferenciado, onde o aluno encontre uma temática próxima ao seu cotidiano social, oposto àquela sala de aula convencional. A intencionalidade é tornar o ambiente escolar agradável para cativar e auxiliar o educando no processo de ensino e aprendizagem.

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos

que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos que são público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (DUTRA, 2010).

Nosso objetivo é refletir sobre a importância da sala de recursos multifuncionais, seus desafios e as perspectivas no processo de ensino-aprendizado da educação básica. Para tanto, abordaremos os elementos que compõem sua estrutura e a invisibilidade dos sujeitos que transitam neste espaço escolar, principalmente os professores, em um diálogo não apenas científico, mas também acadêmico e pedagógico.

2. O PAPEL DO PROFESSOR NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e oferta recursos e serviços que orientam sua utilização no processo de ensino e aprendizagem das turmas regulares de ensino. Ele prevê ações como, por exemplo, identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade. Essas ações concorrem para diminuir ou extinguir possíveis barreiras e assegurar a participação de todos os alunos no ensino e aprendizagem integrados à proposta pedagógica da escola (MENDES, 2009).

No AEE são desenvolvidas atividades diferenciadas das realizadas no contexto da sala de aula regular (BRASIL, 2009). Contudo, de forma nenhuma será substitutiva ao processo de escolarização ofertado nas turmas regulares. O AEE atua como complementação e/ou suplementação para a aprendizagem dos alunos na sala de recursos multifuncionais. O espaço conta com recursos didático-pedagógicos e com profissionais formados em educação especial para atender as

necessidades educacionais dos educandos, favorecendo seu acesso ao conhecimento de forma colaborativa às propostas pedagógicas da sala de aula regular.

A Constituição Federal de 1988 nos mostra e deixa claro que é dever do Estado a igualdade e o acesso à educação de todos, e ao

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente;

(...)

V - Acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (BRASIL, 1988, Art. 208, III, V C. F., p. 118).

Assim, o papel do professor na sala de recursos multifuncionais é mediar as relações de ensino e aprendizagem por meio de metodologias ativas que estimulem a atenção, percepção, imaginação, criatividade e sociabilidade do educando, e para isso utiliza diversos recursos didático-pedagógicos. Também nesse espaço são utilizadas as Tecnologias da Informação e Comunicação e jogos lúdicos cuja intenção é favorecer a interação do aluno com diferentes ambientes de aprendizagem.

Para Lucena (2004, p. 85), “a atividade lúdica deve envolver o desejo e o interesse da criança pela ação e o desafio que motivam as crianças a conhecerem seus limites e possibilidades de superação de tais limites na busca da vitória, adquirindo confiança e coragem para se arriscar”.

Portanto, a aprendizagem na sala de AEE é referente à integração do aluno com seu próprio desenvolvimento, do qual resulta o comportamento ou a sua conduta. A prática educacional nesse espaço é interdisciplinar, procurando fortalecer o processo de ensino/aprendizagem em diferentes áreas.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, com procedimentos de análises descritivas (CRESWEL, 2007). Quanto à pesquisa de campo, Lakatos e Marconi (2003) dizem que ela corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem em nichos, cenários e ambientes naturais da vida.

A pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas, sendo uma pertencente à modalidade da Educação Infantil e três do Ensino Fundamental I e II da rede pública de ensino, situadas em algumas cidades do interior do Estado do Pará, sendo elas: A- Escola de Ensino Fundamental I situada na Vila Maiauatá, distrito do Município de Igarapé-Miri; B - Escola de Educação Infantil de Ipixuna do Pará; C- Escola Municipal de Ensino Fundamental II situada na Vila Brejo do Meio de Marabá; D- Ensino Fundamental I de Marituba; E- Escola Municipal de Ensino Fundamental II situada na zona urbana de Marabá.

A escolha dessas escolas participantes se deu pelos professores/ pesquisadores residirem nos próprios municípios, e poderiam compreender melhor as realidades e contextos sociais e educacionais de cada município e a situação das escolas. No Estado do Pará podem existir realidades diferentes, mas com os mesmos entraves possíveis de se evidenciar nas práticas pedagógicas cotidianas das escolas pesquisadas.

Para a coleta dos dados, foi aplicado um questionário semiestruturado segundo Parasuraman (1991). O estudo foi embasado pela questão norteadora: como o professor desenvolve a prática pedagógica nas salas de recursos multifuncionais dentro dos espaços escolares?

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa, foram entrevistados 12 (doze) profissionais da educação, distribuídos desde a modalidade da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, com formação em: P1 - Psicopedagogia; P2 - Licenciatura em Pedagogia; P3 - Psicopedagogia; P4 - Professores licenciados em Geografia, História, Matemática, Inglês, Química e Educação Física, e; P5 - Licenciatura Plena em Pedagogia e Letras - Língua Portuguesa.

A segunda indagação do questionário refere-se à atuação dos profissionais da educação na sala de recursos multifuncionais. Conforme instrumento de pesquisa, 90% das escolas possuem sala de recursos multifuncionais para atender a demanda da comunidade local, e utilizam este espaço para trabalhar as especificidades do aluno em parceria com os professores da sala regular.

A terceira pergunta diz respeito às ações desenvolvidas nesse ambiente. De acordo com o P3: *“Não, por não ter recursos pedagógicos para a necessidade dos alunos”*, a P5 já indica *“adequação de atividades para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita de um aluno autista que consegue falar”*.

No quarto item, indagamos sobre a importância em haver este espaço na escola, que *“possibilita a interação dos alunos, professores e garante os direitos de aprendizagem com mais facilidade”*.

A quinta pergunta refere-se aos impactos da sala de recursos multifuncionais na escola, e, conforme P1 da E1: *“é como negar o direito de uma educação significativa e eficaz a crianças”*.

Na sexta indagação, possibilitamos a reflexão sobre os impactos da ausência da sala de recursos multifuncionais no ensino e aprendizado do aluno. Para P5, a ausência da sala de recursos

influencia em vários fatores: *“dificuldades em entender as especificidades, fortalece o mito [de] que [para] os alunos com deficiência deve-se dar a média em cada bimestre porque eles não aprendem nada, professores apresentam dificuldades em [se] adequar às atividades...”*.

Em relação ao período de pandemia, os professores não utilizaram a sala de recursos multifuncionais, optando por trabalhar com recursos tecnológicos (aplicativos, internet, celular e bloco de atividades impressas adaptadas): *“a sala de recursos não está sendo utilizada nesse período de pandemia [...] [os professores] realizam avaliações através de adaptações remotas enviadas pela secretaria de educação”* (P4). Segundo ainda a P4, a escola manteve contato com os seus alunos através das Tecnologias de Comunicação e Informação, e também realizaram visitas domiciliares.

Observamos que escolas de diferentes localidades do Pará apresentam entraves semelhantes. Mesmo com diferentes contextos, áreas de conhecimento e processos históricos diversos de formação dos profissionais da educação, as mesmas perspectivas permanecem. Na Escola C, o P3 *“tem entendimento [de] que alguns materiais não atendem à demanda dos alunos, transparecendo que, mesmo tendo a sala de recursos na escola, é como se não tivesse, porque muitas vezes são utilizadas [sic] para outros fins, e não para o AEE”*.

Na realidade da Escola C, cerca de 20% dos professores atuaram somente como apoio na sala de recursos multifuncionais, colaborando com professores especialistas que fazem monitoria (uma atualização de formação). Tais fatores contribuem de forma significativa para a invisibilidade da sala de recursos multifuncionais.

Sendo assim,

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática do professor e, assim, planejar de maneira flexível,

articulando o ensino às [sic] demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais (COSTA, 2010, p. 531).

Frente a essa demanda, faz-se necessária a implementação das políticas públicas de educação inclusiva efetivas e formação de professores para se romper a invisibilidade histórica de exclusão, segregação e integração, além de se mediar um processo de ensino e aprendizagem significativo e capaz de assegurar aos alunos com deficiência seus direitos de aprendizagens.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe reflexões de suma importância para compreender mais o cotidiano escolar e perceber que as salas de recursos multifuncionais são indispensáveis para o atendimento especializado dos alunos.

Por meio de uma pequena amostra da realidade escolar em diferentes municípios do Estado, observou-se que o espaço multifuncional está presente na maioria das escolas, entretanto faz-se necessária uma ressignificação com profissionais especializados, materiais de qualidade e um trabalho significativo. Consideramos também que as atividades nos espaços de atendimento especializado devem colaborar com os professores das salas regulares para um ensino integrado ao aprendizado inclusivo e eficaz dos alunos especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Bá-

sica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009. <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2009/10/05> Acesso: 5 de abril de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso: 5 abr. 2022.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: experiências docentes na escola pública. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62, jan./jun. 2011.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUTRA, C. P. *et al.* **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf. Acesso: 9 jun. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

LUCENA, R. F. de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2004.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Boston: Addison-Wesley Publishing Company, 1991.



CAPÍTULO 9

ATUAL SITUAÇÃO DE DOCENTES NO ENSINO REMOTO: UMA ABORDAGEM ÉTICA

CURRENT SITUATION OF TEACHERS IN REMOTE TEACHING: AN ETHICAL APPROACH

Davi Milan¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.9

¹ Especialista/Pós-graduado- UNESP-Marília-SP; Pedagogo formado pela Faculdade Anhanguera e formado em Letras pela FAP- Faculdade de Piracanjuba-SP. Professor de Educação básica em escola pública.

RESUMO

O presente estudo realiza uma abordagem ética sobre a ação docente no ensino remoto. Em tempo de pandemia da Covid-19, a comunidade docente tem debatido e feito reflexões sobre as adequadas condições para desenvolver o ensino utilizando as mídias digitais. Contudo, tem-se notado docentes despreparados para as tecnologias educacionais, e alunos com dificuldades para acompanhar aulas *on-line*. O estudo foi desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica do tema utilizando-se artigos e livros físicos e virtuais. A discussão dos resultados tem natureza qualitativa elencando o método de ensino remoto. O estudo considera que os processos metodológicos com uso de tecnologias são importantes pilares para o ensino remoto.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Educação escolar. Pandemia.

1. INTRODUÇÃO

A legislação da educação prevê que a escola deve ter uma política de igualdade que garanta oportunidades para que o sujeito, que convive nela, possa afirmar sua individualidade e desenvolver respeito pela diversidade; deve ainda proporcionar a interação de modo que o aluno possa agir ativamente. No entanto, devem ser revisadas algumas práticas, pois o educador precisa assumir o papel de articulador do processo de ensino e aprendizagem e, com isso, deixa de ser, há algum tempo, o transmissor do conhecimento ou o detentor do saber.

A escola deve ser um espaço de adaptabilidade, empatia e abertura às novidades, tanto do ponto de vista do professor quanto da família e dos alunos. Deverá se constituir um local de quebra de paradigmas para haver conhecimento e aprendizado, onde os sujeitos

não fiquem presos em rótulos, mas abram a janela do novo, da resolução de problemas em conjunto e com autonomia.

Em tempo de pandemia da Covid-19, a reflexão em torno desta questão tem tido demasiada atenção. Na educação, tem-se notado reflexões no quesito das instituições escolares não estarem aptas para atender a clientela. Isto se justifica pela questão formativa dos professores que, por vezes, não estão preparados para o uso dos meios tecnológicos, bem como os alunos, com o propósito do desenvolvimento intelectual.

Uma das finalidades da educação atualmente é promover o acesso a ela com qualidade e oferecer constantemente oportunidades de aprendizagem para a formação de um cidadão crítico, participativo, proativo e autônomo.

Neste sentido, o presente estudo realiza uma abordagem ética da atual situação docente, observando sua atuação no ensino remoto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico que fundamenta a pesquisa inicia com a construção do conceito de educação. Em função do atual período marcado pela pandemia, evidencia-se ainda mais a situação de desigualdade social relativa às condições de acesso à educação de qualidade no Brasil. Isto deixa muito mais à vista os problemas referentes à falta de recursos digitais, o que acarreta prejuízos na qualidade da aprendizagem dos alunos com deficiências.

Neste viés, Cury (2020), no seu artigo “Educação escolar e pandemia”, investiga qual o quadro manifesto, no Brasil, da educação escolar face a esta pandemia que ronda o mundo. Também no estudo sobre formação de professores na pandemia, Fernandes e Gattolin (2021) indicam que há décadas os pesquisadores apontam o uso

das tecnologias com eficácia efetiva em sala de aula, possibilitando maior comunicação e interação com um público, os educandos, que evidentemente possui mais facilidade em seu uso.

Percebe-se que o século XXI sugere a emergência da alfabetização tecnológica na vida docente para, assim, ser capaz de vincular suas metodologias e conteúdos escolares ao ciberespaço. No entanto, a utilização das tecnologias exige formação, e, em função de muitos docentes ainda permanecerem apáticos ao tema, alguns são surpreendidos pela necessidade abrupta de sua utilização para retomada da “rotina” escolar.

A formação de professores é constituída por etapas que perduram por um determinado momento e que são contínuas, onde a teoria e a prática andam juntas, perfazendo esta vereda que culminará na formação ética, profissional, social e cultural do indivíduo.

Nóvoa (1997) discute a necessidade de se construir uma formação continuada do docente pautada na reflexão e articulada com objetivos voltados ao desenvolvimento profissional, pedagógico, social e cultural. Com relação à Educação e Tecnologia, em tempos atuais elas têm sido fundamentais em todas as esferas da sociedade, e por isso, na educação, não se pode permanecer indolente a essa persuasão.

A esse respeito, Fuhr (2019) enfatiza que “apesar de vivermos na era digital e o uso de tecnologias diversas estarem inseridas [*sic*] no cotidiano de nossas ações, podemos afirmar que essa realidade ainda está distante do espaço educacional”. Assinala, ainda, que a educação brasileira apela por condições básicas de infraestrutura, recursos tecnológicos, capacitação e remuneração adequada para que os profissionais possam desenvolver o seu trabalho, bem como seus projetos, com altivez.

Para explicar essa condição, Yagashi *et al.* (2017) buscam aportes no histórico da educação moral e ética em tempo pandêmico, enquanto Perez e Câmara (2021) discutem que, mundialmente, a crise se alastrou e se agravou política e socialmente, mostrando forte assistencialismo para que a sobrevivência da sociedade acontecesse de fato, despindo, assim, as mazelas que a compõem.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma análise qualitativa de produções científicas da área da educação, elencando autores que discutem o ensino remoto em decorrência do atual período educacional por conta da pandemia do coronavírus.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se que, com a atual dinâmica social e o modo de interação dos alunos com seus pares e sua percepção/aceitação do novo normal no processo ético de ensino-aprendizagem, as perspectivas educacionais experimentadas neste período se estendem para além dos processos metodológicos.

Com o total suporte e dentro das reais possibilidades com as tecnologias, o trabalho em sala de aula pode dinamizar o ensino. Nota-se nos autores uma crítica sobre a formação de professores no sentido de que estes possam assimilar, de forma consciente e objetiva, a realidade do ensino com uso de tecnologias da educação e recursos da mídia que são vivenciados por seus pares em tempos de pandemia e possibilitam ao educando a construção de seu próprio saber.

5. CONCLUSÕES

Com as reflexões possibilitadas pelas leituras das referências de teorias abordadas no decorrer desta produção, conclui-se que a temática aqui tratada, referente à abordagem ética sobre a situação docente no ensino remoto, proporcionou perceber que há grande necessidade de intervenções docentes para a escola do hoje e do amanhã.

O estudo permite observar que as metodologias com uso de tecnologias para o trabalho em sala de aula são importantes pilares para o ensino remoto.

REFERÊNCIAS

CURY, C. R. J. 2020. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749/16761>. Acesso: 17 fev. 2022.

FERNANDES, S. A. C.; GATTOLIN, R. B. Aprendendo a desaprender, e então a reaprender: uma reflexão sobre a formação de professores no contexto da pandemia da COVID-19. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 521-546, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/PZnXf4cFWTH8Lr-gpFP5WVdy/?lang=en>. Acesso: 03 abr. 2021.

FUHR, R. C. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denise Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 11-31.

PEREZ, O. L.; CAMARA, S. Práticas pedagógicas alternativas em contextos de incerteza e crise: interdependências e corresponsabilidade ética do cuidado em tempo de pandemia. **Teias**, [S. l.], v. 22, n. 65, p. 2-11, abr. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/2537/showToc>. Acesso: 05 abr. 2021.

YAEGASHI, S. F. R.; BIANCHINI, L. G. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, I. B. de; SANTOS, A. R. dos; SILVA, S. F. K. da (Orgs.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

III CICLO DE ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
DIFERENTES OLHARES E COMPREENSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA



CAPÍTULO 10

RODA DE CONVERSA: ABORDAGENS SOBRE PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM AMBIENTES FORMAIS E NÃO-FORMAIS

Edna Lopes Hardoim

Chiara Maria Seidel Luciano Dias

Odenilton Júnior Ferreira dos Santos

DOI: 10.46898/rfb.9786558895657.10

1. DE “CRISÁLIDAS À BORBOLETAS”, METAMORFOSES NO PROCESSO INCLUSIVO DE ALUNOS COM ALGUNS IMPEDIMENTOS FÍSICO, SENSORIAL E/OU COGNITIVO

Edna Lopes Hardoim

RESUMO

A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos, favorecendo o processo ensino aprendizagem de todo(a)s. Falar em inclusão escolar é, metaforicamente, falar em metamorfose, em etapas de transformação dos alunos. Incluir é assegurar a possibilidade aos alunos com algum tipo de impedimento desenvolverem a autonomia intelectual, inclusão social e aprendizagem, que só acontecerá com o repensar das práticas de ensino e da reorganização curricular. Santos, por exemplo, vivenciou no mestrado a realidade de docentes ainda não preparados para a diversidade em sala de aula. Para tanto, é necessário que a escola se transforme não apenas na Dimensão Física, mas também nas Dimensões Programática, Comunicacional e Atitudinal. Dias, presente nessa Roda de Conversa, investigou e apresentou 74 indicadores qualitativos para o processo de escolarização de estudantes com TEA no contexto da Educação Inclusiva referentes à seis dimensões estratégicas, descrevendo um ambiente inclusivo ideal. O GP EDUCRI tem desenvolvido estudos voltados à Educação e ao Ensino de Ciências Naturais no contexto integrativo STEAM, alguns em espaços de aprendizagem fora da escola. Aqui cabe uma discussão sobre termos que vêm sendo usados por muitos pesquisadores - espaços formais e não formais. Eu lanço uma pergunta nessa Roda de Conversa: Todo planejamento pedagógico, curricular, é formal? Há a possibilidade de ele ser não formal? É

necessário um bom planejamento pedagógico. É mais trabalhoso, exige mais, mas o resultado é muito bom. Há um compromisso formal da escola ao buscar esses outros espaços de aprendizagem.

Palavras-chave: Espaços alternativos de aprendizagem. Educação Inclusiva. AbordagemSTEAM.

2. PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E/OU FAMILIARES COM/SOBRE DIFERENTES DEFICIÊNCIAS

Chiara Maria Seidel Luciano Dias

RESUMO

Deste lugar de fronteira entre os olhares de mãe e pesquisadora, venho participar deste espaço para juntos, refletirmos sobre avanços e pontos de melhoria no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o papel que associações como a Associação de Pais e Amigos dos Autistas (AMA) vêm assumindo em mobilizações de visibilidade deste público, bem como para o sentimento de pertencimento e autonomia nas apenas nas escolas regulares, mas em outros territórios políticos e sociais. Neste trajeto, cada vez mais se faz necessário pautar nossas lutas em uma perspectiva ampliada, compreendendo-se que a inclusão é um projeto multidimensional no qual são incorporadas práticas, políticas e culturas. Nesse cenário, a contribuição que trazemos é a de apresentar reflexões e experiências para o exercício do pensamento inclusivo e assim, promovermos possibilidades que potencializem o pertencimento, a autonomia e a previsibilidade de estudantes autistas nos ambientes de aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Valores Inclusivos; Educação Básica.

3. DESAFIOS DE UMA PESSOA CEGA NOS AMBIENTES FORMAIS E PROFISSIONAL

Odenilton Júnior Ferreira dos Santos

RESUMO

O convidado para a Roda de conversa audiodescreveu-se como pessoa de cor preta e deficiente visual (cego), que vem perdendo a visão gradativamente devido a problemas de saúde desde muito jovem. O objetivo da conversa temática foi apresentar os muitos desafios que tem passado desde a educação básica até à universidade, e em outros ambientes. O autor declarou que vivenciou nesses lugares a discriminação racial devido sua cor de pele e a perda da visão; também apontou que um dos grandes problemas enfrentados foi a falta de acessibilidade aos conteúdos acadêmicos, nos diferentes níveis de ensino, e a ausência ou deficiente disponibilidade de tecnologias assistivas para a acessibilidade à escolarização. Tais tecnologias são da máxima importância para promover práticas inclusivas tanto em ambientes educacionais quanto em ambientes profissionais. Mas, a seu ver, a pessoa cega ainda tem muitos obstáculos a superar diante da não conscientização e a formação não qualificada adequadamente para a realização da inclusão social e educacional da sociedade.

O autor enviou um roteiro de sua fala que se resumiu no seguinte:

- 1 Cumprimentos
- 2 Audiodescrição
- 3 Breve apresentação de aspectos pessoais e dos itinerários formativos e profissional.

Maria de Fatima Vilhena da Siva (Org.)

4 Desafios de alunos cegos em ambientes educacionais;

5 Importância da acessibilidade e das tecnologias assistivas para promover uma educação inclusiva

Palavras-chave: Cegueira. Obstáculos formativos. Acessibilidade.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aluno 19, 22, 23, 24, 25, 47, 48, 50, 51, 57, 58, 59, 60, 62, 70, 77, 84, 85, 88, 90, 92, 98
Alunos 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 34, 35, 37, 38, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57,
58, 59, 66, 67, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 85, 89, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 106, 110
Aprendizagem 18, 21, 23, 25, 31, 35, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59,
60, 61, 62, 66, 67, 68, 74, 75, 77, 88, 89, 90, 92, 94, 98, 99, 101, 103, 106, 108
Avaliação 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52

D

Deficiência 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46,
47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 74, 78, 80, 81, 85, 86, 90, 93, 94, 95

E

Educação 15, 16, 17, 20, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46,
47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 65, 72, 73, 79, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100,
102, 106, 107, 108
Escola 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 32, 33, 34, 40, 45, 48, 49, 50, 52, 53, 57, 59, 60, 62, 73,
74, 75, 76, 77, 80, 83, 84, 88, 89, 92, 93, 95, 97, 98, 102, 106
Especial 22, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 41, 42, 52, 53, 75, 77, 81, 84, 88, 89

I

Inclusão 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 33, 35, 39, 40, 47, 48, 49, 51, 53,
56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 69, 74, 75, 77, 78, 83, 106, 108
Inclusiva 15, 16, 20, 22, 26, 30, 31, 32, 35, 36, 38, 40, 41, 45, 47, 48, 52, 106, 107

P

Processo 22, 24, 26, 30, 31, 32, 34, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 61,
62, 69, 77, 80, 81, 83, 84, 88, 89, 90, 94, 98, 101, 106, 108

DIFERENTES OLHARES E COMPREENSÕES SOBRE A INCLUSÃO

Esta obra apresenta diferentes olhares e abordagens sobre a inclusão na perspectiva de compreendê-la que não há um só caminho, mas diferentes direções que se cruzam para o mesmo fim. A leitura nos capítulos e resumos indicam que ainda há muito a pesquisar, pois a cada pesquisa desvenda-se uma nova questão problema, e surgem outras tantas.

O estudo sobre pessoas com deficiências nos leva a perceber que precisamos de um exército de pesquisadores e estudiosos, de muitos estudantes e instituições para desvendar esse complexo campo de estudo. As famílias necessitam de acompanhamento para seus familiares com deficiências, as escolas necessitam oferecer uma educação de qualidade com características inclusivas, o mundo precisa de profissionais conscientes e qualificados para esta batalha contra o preconceito ou a discriminação na sociedade contra as pessoas com deficiências. Essa luta não é somente das escolas e das famílias, é de todos, começando a pôr em prática as legislações que defendem a inclusão, a educação de qualidade, a formação profissional e o direito à cidadania.

O livro mostra, portanto, diferentes olhares, e diferentes lócus que precisam se incluir nesta tão importante tarefa de discussão acadêmica, de formação de atitudes e iniciativas inclusivas.

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

