FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

REALIDADES, DESAFIOS E TENSIONAMENTOS

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Ana Paula Rodrigues Machado
Andréa Tonini
Glaucimara Pires Oliveira
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
[Organizadoras]

FACOS-UFSM

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

REALIDADES, DESAFIOS E TENSIONAMENTOS

FACOS-UFSM

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Ana Paula Rodrigues Machado
Andréa Tonini
Glaucimara Pires Oliveira
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
[Organizadoras]

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

REALIDADES, DESAFIOS E TENSIONAMENTOS

Santa Maria
FACOS-UFSM
2025

Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou das organizadoras deste livro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título

Formação de Professores em Educação Especial:
realidades, desafios e tensionamentos

Edição, preparação e revisão

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

F724 Formação de professores em educação especial [recurso eletrônico] : realidades, desafios e tensionamentos / Ana Cláudia Oliveira Pavão … [et al.] organizadoras. – Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2025.
1 e-book : il.

ISBN 978-65-5773-091-1

1. Educação especial 2. Formação de professores 3. Atendimento educacional especializado I. Pavão, Ana Cláudia Oliveira

CDU 371.13
376.1/.5

Ficha catalográfica elaborada por Lizandra Veleda Arabidian - CRB-10/1492
Biblioteca Central - UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências da Comunicação

Reitor Luciano Schuch

Vice-reitora Martha Bohrer Adaime

Diretora do CCSH Sheila Kocourek

Chefe do Departamento de Ciências da Comunicação Cristina Marques Gomes

FACOS - UFSM

Diretora Editorial Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)

Editora Executiva Sandra Depexe (UFSM)

Conselho Editorial
Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eduardo Andres Vizer (UBA)
Flavi Ferreira Lisboa Filho (UFSM)
Gisela Cramer (UNAL)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Marina Poggi (UNQ)
Monica Marona (UDELAR)
Paulo Cesar Castro (UFRJ)
Sonia Rosa Tedeschi (UEL)
Suzana Bleil de Souza (UFRGS)
Valdir José Morigi (UFRGS)
Valentina Ayrolo (UNMDP)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)

Comitê Técnico
Profa. Dra. Sandra Depexe (UFSM)
Acad. Ana Ribeiro (UFSM)
Acad. Larissa Ferreira (UFSM)

Formação de Professores em Educação Especial:
realidades, desafios e tensionamentos

Organizadoras

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Ana Paula Rodrigues Machado; Andréa Tonini; Glaucimara Pires Oliveira; Márcia Lise Lunardi-Lazzarin; Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, FACOS-UFSM

Universidade Federal de Santa Maria

PAVÃO, A. C. P.; MACHADO, A. P. R.; TONINI, A.; OLIVEIRA, G. P.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs.). **Formação de Professores em Educação Especial**: realidades, desafios e tensionamentos. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2025.

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Doutora em Informática na Educação
E-mail: ana.pavao@ufsm.br

Ana Paula Rodrigues Machado
Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede
E-mail: anapaulaeducespecial@gmail.com

Andréa Tonini
Doutora em Estudos da Criança
E-mail: andrea.tonini@ufsm.br

Glaucimara Pires Oliveira
Doutora em Educação Especial
E-mail: glaucimara.oliveira@ufsm.br

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Doutora em Educação
E-mail: lunazza@gmail.com

Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Doutora em Educação e Sistema Educativo
E-mail: silvia.pavao@ufsm.br

REVISÃO POR PARES

Adriana Araújo Pereira Borges – UFMG/MG
Aline Russo da Silva - UFRGS/RS
Amara Lúcia H. Tavares Battistel - UFSM/RS
Ana Cláudia Oliveira Pavão - UFSM/RS
Ana Paula Loução Martins – UMINHO/Portugal
Ana Paula Rodrigues Machado - UFSM/RS
Ana Amália Oliveira Roveda - Espaço Educacional Especializado Superação-Tapera/RS
Andiara Dewes - SMED-Santa Maria/RS
Andrea Inês Dillenburg - UFSM/RS
Andréa Tonini - UFSM/RS
Andréia Jaqueline Devalle Rech - UFSM/RS
Andressa Izaias França - SMED-Araruama/RJ
Ângela Balbina Neves Picada – SEDUC-RS
Angela Nediane dos Santos – UFPEL/RS
Anie Pereira Goularte Gomes - UFSM/RS
Bárbara G. Zanini Panta - SMED-Santa Maria/RS
Camila Righi Medeiros Camillo - UFSM/RS
Carilissa Dall´Alba - UFSM/RS
Carla Maciel Da Silva - Colégio de Aplicação-UFRGS/RS
Carla Tatiana Zappe - IFFAR/RS
Carline Santos Borges – UFRRJ/RJ
Carlo Schmidt - UFSM/RS
Carmen Rosane Segatto e Souza - SEDUC-RS
Carolina Pereira Noya - SMED-Santa Maria/RS
Carolina Rizzotto Schirmer – UERJ/RJ
Clariane do Nascimento de Freitas - PRAEM/SMED-Santa Maria/RS
Clarissa Caxambu de Souza - SMED-Santa Maria/RS
Clarissa Haas - UFRGS/RS
Claudia de Arruda Sarturi - UFSM/RS
Cleidi Lovatto Pires – UNISC/RS
Daiane Pinheiro – UFOPA/PA
Damaris Casarotto - UFSM/RS
Daniela Antonello Lobo Dávila- IFFAR/RS
Daniela Froelich - SMED-Santa Maria/RS
Daniela Tonús - UFSM/RS
Denise Ferreira da Rosa - PPGE-UFSM/RS
Denise B. Oliveira Ancini - PPGE-UFSM/RS
Eliana da Costa Pereira de Menezes - UFSM/RS
Eliane Sperandei Lavarda - SMED-Santa Maria/RS
Eliane Titon – UFPR/PR
Elisane Maria Rampelotto - UFSM/RS
Elisiane Alles - SMED – Santa Maria/RS
Ellwes Colle de Campos Krauspenhar - PPGE-UFSM/RS
Fabiane Adela Toneto Costas - UFSM/RS
Fabiane Romano De Souza Bridi - UFSM/RS
Franciele König – IFFAR/RS
Geovane Theisen - SEDUC-RS
Gilda Maria Schirmann Henn - SMED-Santa Maria/RS
Giliane Bernardi - UFSM/RS
Giovana Medianeira Fracari Hautrive - UFSM/RS
Glaucimara Pires de Oliveira - UFSM/RS
Graciele Marjana Kraemer - UFRGS/RS
Guacira de Azambuja - UFSM/RS
Helenne Schroeder Sanderson – IFFAR/RS
Jessica Jaíne Marques de Oliveira – FISMA/RS
Jordana Lima de Moraes de Lima - SMED-São Sepé/RS
José Luiz Padilha Damilano - UFSM/RS
Josefa Lídia Costa Pereira - UFSM/RS
Kamilla Grativol Rosa - SMED-Nova Friburgo/RJ
Kamila Lockmann – FURG/RS
Karla Marques da Rocha - UFSM/RS
Karolina Waetcher Simon – SMED-São Pedro do Sul/RS
Laura Ceretta Moreira – UFPR/PR
Leandra Boer Possa - UFSM/RS
Letícia de Lima Borges - SMED-São Pedro do Sul/RS
Liane Camatti - UFSM/RS
Lidiane Brás - SMED-São Pedro do Sul/RS
Lilian Roberta Ilha Saccol - SMED-Santa Maria/RS
Lucielem Chequim da Silva - UFSM/RS
Lucinara Bastiani Correa – IFFAR/RS
Maiandra Pavanello da Rosa - SMED-Santa Maria/RS
Manoela da Fonseca -IFFAR/RS

Márcia Doralina Alves - UFSM/RS
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin - UFSM/RS
Maria Alcione Munhóz - UFSM/RS
Mariele Neli Finatto Vasselai dos Santos – FCEE/SC
Mayara Costa da Silva - Colégio de Aplicação-UFRGS/RS
Melânia de Melo Casarin - UFSM/RS
Mônica Zavacki de Morais - UFSM/RS
Morgana Domenica Hattge – UNIVATES/RS
Nara Joyce Wellausen Vieira - UFSM/RS
Patrícia Graff – UFFS/RS
Paula Sakaguti- UFPR/PR
Priscila Turchiello – IFFAR/RS
Priscilla Lucena Vianna Dias – PPGE-UFSM/RS
Raisa Elsner - UFSM/RS
Rejane Ramos Klein - UFRGS/RS
Renata Corcini Carvalho Canabarro - SMED-Santa Maria/RS
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez – UFPEL/RS
Ronise Venturini Medeiros - SMED-Santa Maria/RS
Sabrina Fernandes de Castro - UFSM/RS
Siglia Camargo – UFPEL/RS
Sílvia Maria de Oliveira Pavão - UFSM/RS
Stefhanny Silva – UFRRJ/RJ
Taís Guareschi de Souza - UFSM/RS
Tânia Micheline Miorando - UFSM/RS
Tatiane Negrini - UFSM/RS
Vanessa Cristina Paulino – UFSCAR/SP
Wilson Miranda - UFSM/RS

AUTORES

Adílio Renê Almeida Miranda
Adriana Araújo Pereira Borges
Adriana Duarte Lopes de Oliveira
Adriane Cenci
Adriani de Soza Garlet
Adriano de Oliveira Caminha
Adrieli Moraes Souza
Aimee Taine Flores
Albino Szesz Junior
Alessandra da Silveira Bez
Alessandra de Cassia Barbosa
Alessandra de Oliveira
Alessandra de Sousa Pinheiro
Alessandra Miranda Mendes Soares
Alexandre da Silva Avincola
Alexandre Flávio Anselmo
Alexandre Rodrigo Teixeira Alecrim
Alexsandro Rodrigues
Alice de Fatima Peres da Silveira
Alice Eulália de Oliveira Lima
Alice Venturin Roldi Vago
Aline Aparecida Américo de Moura
Aline Costa Simões
Aline Juliane do Lago
Aline Maria Gonzaga Ruas
Aline Mendes Medeiros
Aline Uggeri Severo
Aline Vitória da Silva Santos
Allan Costa Machado
Alsénia das Dores Francisca Jamal
Amanda Elise Silva Nunes
Ana Beatriz Zanin
Ana Carolina Ferreira de Barros
Ana Carolina Friedrich
Ana Caroline Pinto da Rosa
Ana Cecília Ferreira Reis
Ana Clara Felix Xavier
Ana Cláudia dos Santos Rocha
Ana Cláudia Oliveira Pavão
Ana Gabriela Olivati
Ana Júlia Moreira Dos Santos
Ana Kamile Souza da Silva
Ana Luisa de Sá Novaes
Ana Luiza Miranda dos Santos Neves
Ana Maria Soares Dornelles
Ana Paula Behling Kunick
Ana Paula Camilo Ciantelli
Ana Paula de Oliveira Gois
Ana Paula Rodrigues Machado
Ana Paula Zerbato
Anderson Augusto Puppe
Anderson dos Santos Alves de Abreu
Andiara Dewes
André Victor da Silva Oliveira
Andréa Lúcia Sério Bertoldi
Andréa Ruas da Cruz Nogueira
Andréa Tonini
Andreia Bulaty
Andreia Ines Dillenburg
Andréia Jaqueline Devalle Rech
Andreia Vedoin
Andressa Izaias França
Andrise Luiziane Marafiga Maziero
Ângela Cristina Curcino Garcia
Angélica da Costa
Angelita Maria Machado
Anie Pereira Goularte Gomes
Antonia Elinalva Costa Moraes
Antônio Henrique Pinto
Antônio Roberto Coelho Serra
Antônio Soares Júnior da Silva
Aruna Noal Correa
Aurilucia Araújo Galeno
Ayla dos Santos Nascimento
Bárbara Alves dos Santos
Bárbara da Silva Melato
Bárbara Gai Zanini Panta
Bárbara Silva da Silva
Bárbara Silva dos Santos Pereira
Beatriz Martins das Silva
Beatriz Vieira Barone
Bianca Bertoldo
Bianca Burlandy Mota de Melo
Brenda Victória Manzoni Cunha
Bruna Adriane Fary-Hidai
Bruna Leal Tonetto

Bruna Rosso Camargo
Bruna Tavares de Morais
Brunna de Oliveira Lopes Baldez
Bruno dos Santos Pastoriza
Camila Foresti
Camila Mamede dos Santos
Cândice Schneider Zimmer
Carina de Moura Machado
Carla C. Marçal y Guthierrez
Carla Tatiana Zappe
Carline Santos Borges
Carlos Matheus Mari Faria
Carmen Frantz Kliemann
Carolayne Arce Véras
Carolina Rizzotto Schirmer
Carolina Terribile Teixeira
Caroline Giordani Bastos
Caroline Hellen Rampazzo Alves
Caroline Löbell da Silva
Catharine Prata Seixas
Célia Helena de Pelegrini Della Méa
Celma Regina Borghi Rodriguero
Céres Cristine França
César Augusto Robaina Filho
Chailan Cassuli
Cintia Vieira da Paz dos Santos
Clara Sena Mata Oliveira
Clara Tatiana Dias Amaral
Clariane do Nascimento de Freitas
Clarissa Martins de Araújo
Cláucia Honnef
Claudete da Silva Lima Martins
Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos
Cláudia de Arruda Sarturi
Claudia Maria Petchak
Claudinéia Aparecida de Oliveira Pelin
Cleisson Rodrigo da Rocha
Cleusa Inês Ziesmann
Constantino Maia da Silva Junior
Cricia Rogéria de Souza Martins
Cristiane da Silva Parode Machado
Cristiane Lopes Rocha de Oliveira
Cristiane Muller
Cristiano Corrêa Ferreira
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro
Cristina Oliveira dos Santos
Dabiela Nasciemento
Daiane Pinheiro
Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti
Damiana da Costa Sanchez Oliveira
Daniane Beatris Essy
Daniane Lopes Casiano
Daniel de Souza Siqueira
Daniela Antonello Lobo D´avila
Daniela Camila Froehlich
Daniela D Almeida
Daniela dos Santos Morales
Daniela Medeiros
Daniela Pereira da Silva
Daniele Rorato Sagrillo
Danyelle Vieira de Paz dos Santos
Darlane Cristina Maciel Saraiva
Débora Carla de Souza Cravalho
Débora Chiararia de Oliveira
Débora Deliberato
Débora Lembi Neves
Débora Regina de Paula Nunes
Debora Silvana Vaz Soares
Degelane Córdova Duarte
Deivide Millani Gonçaves
Delma dos Santos Silva Pereira
Denise Ângela Wunder Della Flora
Denise Elza Nogueira Sobrinha
Denise Ferreira da Rosa
Dinara Soraia Ebbing
Diolinda Franciele Winterhalter
Dominique Sardou
Doralice Souza Neta
Dorivaldo Alves Salustiano
Drielle Sauer Paparella
Dulceria Tartuci
Edenise do Amaral Favarin
Edilson Rebelo dos Santos
Edmar Reis Thiengo
Eduarda Vieira de Souza
Eduardo Adão Ribeiro
Eduardo Rangel Ingrassia
Eduardo Thomazini

Elaine da Cruz Martini
Elenice Parise Foltran
Eliana da Costa Pereira de Menezes
Eliane Sperandei Lavarda
Elis Regina de Mattos Diavão
Elisane Maria Rampelotto
Elisangela Aparecida Castilho Cabreira Silva
Elisângela Moreira Bezerra da Silva
Elisiane Perufo Alles
Elizete Pinto Cruz
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro
Ellwes Colle de Campos Krauspenhar
Eloi Piovesan Scapin
Emilly Gabrielle dos Santos Braga
Êmily dos Santos Ferreira
Enicéia Gonçalves Mendes
Érica Costa Vliese Zichtl Campos
Eromi Izabel Hummel
Everson Manjinski
Everton Vinicius Freitas Morais
Fabiana Brum Spilimbergo
Fabiana Ferreira Pinheiro
Fabiane Adela Tonetto Costas
Fabiane Romano de Souza Bridi
Fabiani Ortiz Portella
Fábio Júnior Dorneles dos Santos
Felipe João Vieira de Souza
Felipe José Carbone
Fernanda Carpes de Mello
Fernanda Leocádio Bitencourt Sombra
Fernanda Melo França
Fernanda Taschetto
Fernando Henrique Cordeiro Alves
Fernando Lucas da Silva Gomes
Flávia Faissal de Souza
Flávia Roldan Viana
Flávio Rodrigues
Francely Dantas de Sousa Medeiros
Franciele Rusch König
Franciele Torani de Camargo
Francieli Dombroski Riski
Francieli Soares Morais
Franciélle Fagundes dos Santos
Francisco de Paula Nunes Sobrinho
Francisco Dutra dos Santos Jr
Francisco Edevaldo Aguirre de Bairros
Gabriela Almeida Becker
Gabriela Zagurski Siebert
Gabriele de Andrade Rocha
Gabriella Pires Vaz
Gabrielli Cereta Xavier
Genigleide Santos da Hora
Geovana de Paula Bolzan
Giovana Mancini
Giselly Lourdes Peixoto de Souza
Giulhana Medianeira Fernandes Colvero
Giulia de Oliveira Carmo
Gláucia de Carvalho Costa Silva
Gláucia Oliveira Islabão
Glaucimara Pires Oliveira
Graciele Marjana Kraemer
Graciele Rosa da Costa Soares
Graciliana Garcia Leite
Guacira de Azambuja
Haveskill François Alves Rodrigues
Helia Elizene Souto
Hélio de Deus da Natividade
Iarlysson Rhian Ferreira Nunes
Iasmin Zanchi Boueri
Ingrid Viera Kipp
Ioná Bier Picolli
Isabel Cristina Theiss
Isabel Matos Nunes
Isabela da Costa
Isabela Tavares da Silva
Isabella Luiza Dosso Martins da Costa
Isaura Monica Souza Zanardini
Ivanildo Sachinski
Izabella Fontenele Carrilho
Izabella Rodrigues Bertagnolli
Jackson Ronie Sá-Silva
Jáima Pinheiro de Oliveira
Janaína Aparecida do Santos
Janaíne Limberg
Janice Campos
Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin
Jéssica Cristina Silva Decarro
Jéssica da Luz Sena

Jéssica Danieli Ramos da Rosa
Jéssica Pinheiro dos Santos
Jéssica Pontes Aires
Jéssica Zagoto Bessa
Jiulliano De Sousa Costa
Joab Grana Reis
Joacir Marques da Costa
Joanderson Fernandes Simões
João Henrique do Amaral Guerreiro
João Paulo da Silva Barbosa
João Paulo dos Passos Santos
João Victor Arend Nunes
João Vinícios Chaves Marques
Joaquim de Assis Souza
Joceane Santos Dornelles
Jocieli Flores Barcelos
Joice Daiane Muniz
Jonas Henrique Almeida da Silva
Jordana Lima de Moraes de Lima
Jorhan Fillype Melo Araújo
José Ernandi Mendes
José Patrick Mendes Teixeira
José Tadeu Acuna
Joseane de Souza Cortez
Josefa Lídia Costa Pereira
Josenilde Oliveira Pereira
Josiane da Silveira Roepke
Joyce Luana de Farias
Juan Batista Nobre
Jucilei Blanger Perin
Julia Graziela Bernardino de Araujo Queiroz
Juliana Andreatta Faber
Juliana Fernandes Barros
Juliana Ferreira da Silva
Juliane Ap. de Paula Perez Campos
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa
Julianne Viana Guerra
Juliano Severo
Jussara Tânia Silva Moreira
Kariele Coutinho Melado
Karina Campos Drumond
Karina Pessoa de Queiroz
Karine Weber
Kariny Araujo Delgado Trovo
Kassandra de Oliveira Carneiro
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Kátia de Abreu Fonseca
Katia Medianeira Barroso da Silva
Katiana Souza Reis
Keli Casagrande
Ketilin Mayra Pedro
Kétily Angelina Bittencourte Figliero
Kezia Graziela de Queiroz
Khaled Omar Mohamad El Tassa
Khetlin Anieli Schmidt Pereira dos Santos
Laísa Veroneze Bisol
Lara Cristina Clemente
Lara Ferreira dos Santos
Larissa Guilherme Pessoa de Assis e Souza
Larissy Alves Cotonhoto
Laura Avila Wiethan
Lauren C. Figueiredo
Lauriane Oliveira Moro
Leandra Bôer Possa
Leandro Krug Wives
Leidiane Silva de Oliveira
Leidmar Cunha Melo
Leociléa Aparecida Vieira
Letícia Santos Cruz
Leticia Zago de Oliveira
Lidiane da Silva Braz
Lilian Késia Muniz de Souza
Lilian Menezes dos Santos Cardoso
Lisandra de Oliveira Caetano
Lisandra Muller de Oliveira Caetano
Lísias de Freitas Ribas da Rocha
Lisiê Marlene da Silveira Melo
Lodenir Becker Karnopp
Lorena Inês Peterini Marquezan
Loyane Guedes Santos Lima
Luana Ferreira dos Santos
Luane Monfardini de Borba
Lucas de Bárbara Wendt
Lúcia Pereira Leite
Lucia Terezinha Zanato Tureck
Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos
Luciana Silva Torres Matsushita
Luciano Silveira Pacheco de Medeiros

Lucijane Ferreira da Silva
Lucimari dos Reis Loureiro
Lucinara Bastiani Corrêa
Lucineth Salgado Barroso
Luiza Bortolosso Gubert
Luiza Santos Gomes da Silva
Luiza Tassinari Kuhn
Lutiere Dalla Valle
Luzia Alves da Silva
Luzinete de Souza Oliveira
Mª Rubia Denise Islabão Aires
Madson Evandro da Silva Melo
Magali Dias de Souza
Maíra Gomes de Souza da Rocha
Maira Luiza Bugs
Maísa Lemos de Lima
Manoel Tavares Freitas Júnior
Manuela Chagas
Marcela Pereira Bernardino Serafim
Marcele Martinez Cáceres
Márcia Denise Pletsch
Marcia Doralina Alves
Márcia Duarte Galvani
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Márcia Maria Ferreira dos Santos
Marcia Silvana Peres Rodrigues
Marcilene Vieira da Nóbrega
Márcio Arthur Moura Machado Pinheiro
Marcio Giusti Trevisol
Marcos Lemos Afonso
Maria Almerinda de Souza Matos
Maria Carolina da Silva Caldeira
Maria Elena Aquino Dutra
Maria Eugenya Ferreira Pinto Durieux
Maria Francisca Nunes de Souza
Maria Helena Rodrigues Andrade
Maria Katharina de Souza
Maria Lourdes de Moura
Maria Luíza de Souza
Maria Margarete Marschall
Maria Marta Lopes Flores
Mariana Ferraz
Mariana Rita de Paulo
Mariane Heloisa Kuch
Mariglei Severo Maraschin
Marília Carollyne Soares de Amorim
Marilza Gallois
Marisa Rosa Paula Knob
Marisa Silveira Moraes dos Santos
Marlon J. Gavilik Mendes
Marlucy Alves Paraíso
Marta Ferreira da Silva Severo
Matheus Kashyama Pessoa
Merciana Dutra Amaral dos Santos
Michele Quinhones Pereira
Michelle Angélica Miranda da Silva
Milena Maria Pinto
Miriam Carine Silva
Miriam Dias Vargas
Mirian Viana Vargas
Moema de Souza Esmeraldo
Mônica Santos Duarte
Mônica Zavacki de Morais
Morgana de Fátima Agostini Martins
Morgana Domênica Hattge
Morgana Tissot Boiaski
Nacyra Yiburi Fernandes de Lucena
Nadja Regina Sousa Magalhães
Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves
Natália Gomes dos Santos
Natália Moterle Fiorio
Natasha Silva Nunes
Nathielly Karolaine Alves Da Silva
Natieli Fernandes da Silva
Natieli Menezes Trevisan
Nayane Camila Silva Cavalcanti
Nayara Hildegardes Resende
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Nelba Maria Teixeira Pisacco
Oendy Dainara Schlösser
Pamela Ribeiro
Paola Cantarelli Ferraro
Patricia da Silva Zanetti
Patrícia Graff
Patricia Kaori Miura
Patricia Santos da Silva
Paula Medeiros Flores Muraro
Paulo Eduardo Silva Galvão

Pedro Paulo do Nascimento Mendes
Phelipe Lins de Moura
Pollyana Ladeia Costa
Pollyanna de Araujo Ferreira Brandão
Priscila Alvarenga Cardoso
Priscila do Prado
Priscila dos Santos Rodrigues da Silva Picos
Priscila Vendrametto da Paixão
Priscilla Matos Lopes
Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz
Raiana Rosa Alfaia da Costa
Rebeca da Silva
Rebeka Nínive Godoy
Regina Oliveira Tiradentes
Regina Puntel da Costa Silva
Remington Diamantino França
Renata da Silva Dessbesel
Renata Lima de Morais
Renilson da Silva Perez
Rita de Cassia Brasil de Aquino
Rita de Cássia Cruz Rodrigues
Ronaldo Francisco de Oliveira
Rosália Maria Duarte
Rosangela Silveira Garcia
Roseneide Maria Batista Cirino
Rosimara Cargnin
Rosimeire Maria Orlando
Rozangela Barbosa Cardoso
Ruan Carlos Sansone
S. Claudete Martins
Sabrina Fernandes de Castro
Samuel dos Santos Mota
Sandra Aparecida Machado
Sandra Cecilia Jurach Faria
Sandra Diane Barichello
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Sandra Regina Costa Pereira
Sandro Luiz Modesto
Sani de Carvalho Rutz da Silva
Sara Correia Lopes
Sarah Elizabeth Monteiro de Souza
Sebastião Carlos dos Santos
Sérgio Junior Coelho Borges
Sheila Stock Kommers
Sheila Venancia da Silva Vieira
Silvana Diamantino França
Silvana Maria Moura da Silva
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Simone Aparecida Tiziotto
Simone da Silva Melo
Solange Franci Raimundo Yaegashi
Sonize Lepke
Stefhanny Nascimento Lobo e Silva
Suzanli Estef
Suze Almeida Oliveira Menezes
Taili Cristini Rosa
Tainara dos Santos Drehmer
Tainara Vahl
Taís Guareschi de Souza
Talita Fátima Melo Vieira da Silva
Tânia Aparecida Martins
Tânia Cristine Kusbick Volpato
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Tânia Micheline Miorando
Tânia Mirtes Pereira Alkimin
Tânia Regina Souza Madeira
Tatiana Silva Dunajew Lemos Afonso
Tatiane Negrini
Telma Jaíne da Silva Cardoso Teixeira Bomfim
Thainara de Sena Lopes
Thais Elias da Silva
Thaisy Bentes
Thalita Cristina Prudencio de Amorim
Thalita Elienai Trindade Costa Rovere
Thamiris das Chagas
Thatiane dos Santos Adorno
Thayane Azevedo Pereira de Souza
Thayza Braga de Brito
Thiago Rafael Mazzarollo
Ticiana Boh da Costa
Ubirajara da Silva Caetano
Uiara Janaina Escobar Pereira
Valdenir de Souza Pinheiro
Valentina de Medeiros Gastelú
Vanderlei Folmer
Vandiana Borba Wilhelm
Vanessa Bastos Leite
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha
Veronize Barbosa Kuczera
Victória de Freitas Bento
Victória Gomes Soares
Vinícius Buday Aragão
Vinicius Freitas de Menezes
Vitor Hugo Silvestre Borges
Vitor Manuel Barrigão Gonçalves
Vivian da Silva Lobato
Viviane Cáceres Pacheco da Silva
Wallysabel Araújo Veras
Wanessa Ferreira Borges
Wanessa Ferreira Borges Resende
Wania Ribeiro Fernandes
Washington Cesar Shoiti Nozu
Welaine Sales de Barros
Yasmin Dias Celestino
Zelmielen Adornes de Souza

AGRADECIMENTOS

[AGRADECIMENTOS]

Agradecimentos à Direção do Centro de Educação (CE/UFSM), Departamento de Educação Especial (EDE/ UFSM), Cursos de Licenciatura em Educação Especial (Diurno/Noturno e EAD/ UFSM), Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES/UFSM), Linha de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFSM), Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED/UFSM), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/ UFSM), Associação Piazito Arte e Cultura, Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e à Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

Agradecemos a contribuição das instituições e instâncias supracitadas, assim como dos inscritos, dos voluntários, dos membros das subcomissões, dos Técnicos em Assuntos Educacionais (UFSM), e de todas as pessoas que participaram e que também foram fundamentais para a concretização do evento e desta publicação!

APRESENTAÇÃO

Esse livro reúne a materialidade das apresentações e discussões realizadas no "I Congresso Internacional de Educação Especial, XII Seminário de Educação Especial, III Seminário Latino Americano de Educação Especial e I Fórum dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial das Instituições Públicas de Ensino", no período de 11 a 13 de novembro de 2024, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria/RS, Brasil.

A Formação de Professores em Educação Especial: realidades, desafios e tensionamentos é um tema que contempla uma importante discussão sobre a formação de professores, principalmente para aqueles que atuam na área da Educação Especial, área essa que se impõe, para além de uma modalidade da educação brasileira, do Atendimento Educacional Especializado, instituindo-se também, como um campo do saber e do conhecimento, conforme as leitoras e os leitores poderão observar nos textos apresentados neste livro.

O saber "não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas, na tessitura social, no âmbito coletivo e individual e, em espaços que vão para além do acadêmico"[1] (Tardif, 2002, p. 13). O campo do conhecimento é revelador dos interesses dos profissionais que atuam direta ou indiretamente, nesse caso, com a Educação Especial. A produção científica em Educação Especial propicia a identificação das necessidades, dos problemas enfrentados, bem como das sugestões e alternativas para a solução ou a minimização desses problemas/barreiras/obstáculos para o desenvolvimento da área. Assim, tanto os saberes quanto os conhecimentos apresentados neste livro também revelam as contribuições da formação (inicial e continuada) e o avanço da produção na área.

1 TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: RJ, Vozes, 2002.

Sobre a produção do conhecimento na Educação Especial e seus avanços, a UFSM tem se mostrado como uma das principais referências na área, pois desde a década de 60, se dedica à formação de professores e professoras para atuação docente em Educação Especial, assim como a produção do conhecimento científico na e sobre a área, a partir dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial e dos programas de Pós-Graduação do Centro de Educação.

Nesse sentido, este livro tem como objetivo geral discutir temas emergentes quanto à formação de professores em Educação Especial na perspectiva Luso e Latino-americana promovendo uma análise das realidades, desafios e tensionamentos, no âmbito nacional e internacional. Como objetivos específicos propôs instigar reflexões e proposições de políticas públicas acerca da formação inicial de professores no contexto das Licenciaturas em Educação Especial; problematizar a produção do conhecimento e as políticas públicas para a formação continuada de professores em Educação Especial; promover espaços de interação entre acadêmicos, docentes, profissionais e pesquisadores da área de Educação Especial no contexto nacional, latino-americano e luso-brasileiro; problematizar a Política Nacional de Educação Especial, os seus desdobramentos na formação e atuação docente; e, instigar a reflexão sobre a docência na Educação Especial, nos diferentes espaços de atuação pedagógica na Educação Básica.

Desse modo, a obra está organizada em três partes, a primeira, “O que pensamos”, visa apresentar as reflexões e discussões acerca da formação de professores em Educação Especial, com a contribuição de profissionais de diferentes áreas e pesquisadores nacionais e internacionais de universidades parceiras, a partir de cinco eixos temáticos: Eixo 1 - Formação de Professores para a Educação Especial na perspectiva Luso e Latino-americana; Eixo 2 - Cursos de Licenciatura em

Educação Especial no Brasil: realidade, desafios e tensionamentos; Eixo 3 - Cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil: realidade, desafios e tensionamentos; Eixo 4 - Docência na Educação Especial: diferentes espaços de atuação pedagógica na Educação Básica; Eixo 5 - Inclusão e filosofias da diferença: por um outro paradigma para a educação?

A segunda parte, "O que pesquisamos", objetiva apresentar pesquisas contemporâneas, realizadas por professores e acadêmicos, gerando um intercâmbio significativo de conhecimentos e práticas em Educação Especial. Essas pesquisas foram organizadas em três eixos temáticos: Eixo 1 – Políticas Públicas e Educação Especial: problematiza as decorrências das políticas públicas pertinentes à Educação Especial em sentido macrossistêmico e microssistêmico, relacionando-as à formação de professores, práticas pedagógicas e acessibilidade; Eixo 2 – Práticas Pedagógicas e Educação Especial: abrange discussões relativas às práticas pedagógicas no cenário da educação inclusiva, nos diferentes *locus* de atuação da Educação Especial; Eixo 3 – Interseccionalidade e Deficiência: abrange problematizações que tensionam o olhar capacitista sobre o sujeito com deficiência, ensaiando possibilidades de relações com a diferença, que garantam o direito singular de existência de todos. A partir desses eixos, potencializaram-se elementos consoantes à temática central desta obra, (re)construindo assim, conhecimentos para ampliar a percepção acerca da formação de professores em Educação Especial, na perspectiva das práticas contemporâneas desenvolvidas na educação, oportunizando experiências diversas a partir da cooperação com outras instituições, especialmente da América Latina e de Portugal.

A terceira parte, "O que discutimos", apresenta pesquisas iniciais, que ainda estão sendo desenvolvidas e que necessitam de maiores discussões. Para organizar essas discussões, os trabalhos foram

distribuídos nos mesmos três eixos, que constam na segunda parte desta obra.

Desse modo, os textos das três partes deste livro suscitam provocações, tensionam conceitos, paradigmas e ideias instituídas, buscando novas possibilidades, estratégias, metodologias e proposições que sejam adequadas ao contexto contemporâneo e à realidade dos sujeitos, público da educação especial.

Por fim, desejamos que este livro atenda às expectativas de quem o consultar e que seja uma obra inspiradora para os(as) profissionais da educação envolvidos com a "Formação de Professores em Educação Especial".

I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
XII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
III SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
I FÓRUM DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO

Comissão Organizadora I CIEE

Prof.ª Dr.ª Andréa Tonini

Prof.ª Dr.ª Glaucimara Pires Oliveira

Prof.ª Dr.ª Guacira de Azambuja

Prof.ª Dr.ª Josefa Lídia Costa Pereira

PREFÁCIO

É com imensa alegria e satisfação que prefacio o livro ***Formação de Professores em Educação Especial: realidades, desafios e tensionamentos***, organizado pelas Professoras Ana Cláudia Oliveira Pavão, Ana Paula Rodrigues Machado, Andréa Tonini, Glaucimara Pires, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e Sílvia Maria de Oliveira Pavão, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Essa produção coletiva é fruto dos debates e discussões realizadas no âmbito do I Congresso Internacional de Educação Especial, XII Seminário de Educação Especial, III Seminário Latino Americano de Educação Especial e I Fórum dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial das Instituições Públicas de Ensino que foi realizado nos dias 11, 12 e 13 de novembro de 2024 nas dependências da UFSM sob o tema Formação de Professores em Educação Especial: realizadas, desafios e transformações.

Como egressa do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM sinto-me honrada em produzir esse prefácio e ter participado da mesa de abertura para discutir a formação de professores em Educação Especial, que historicamente, assim como a constituição da própria área tem sido tema de disputas e embates em torno de uma formação generalista ou especializada e, até mesmo, sobre a necessidade ou não em se ter um profissional formado em Educação Especial.

Cabe relembrar que, no Brasil, a Educação Especial como área de produção do conhecimento listada nos tópicos específicos da educação que integra a área da Educação, como já sinalizamos em outros momentos, tem como marcos importantes a criação, em 1991, do GT 15 em Educação Especial na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, em 1993, a realização do III Seminário de Educação Especial, no Rio de Janeiro, quando se criou a Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE) (PLETSCH, 2020).

O entendimento de que a Educação Especial é uma área de produção de conhecimento científico, mas também uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas da Educação, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, que vem se estruturando cada vez mais como sistema de suporte/apoio para a inclusão educacional e não mais como um serviço substitutivo ou segregado, tem sido a tônica das transformações em curso, sobretudo após os 16 anos desde a apresentação, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em janeiro de 2008.

A referida política, até hoje não regulamentada, em consonância com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), que no Brasil, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009, passou a ter status de Emenda Constitucional por força do §3º do art. 5º da Constituição Federal de 1988, apresenta o termo "educação inclusiva" como "uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todas e todos as alunas e os alunos de estarem juntas e juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação". Um dos avanços mais significativos no documento é o entendimento do debate educacional do público da Educação Especial no campo dos Direitos Humanos, rompendo com a visão assistencialista e adaptativa até então prevalente.

Nessa direção, um dos aspectos centrais na formação dos professores em Educação Especial é compreender o seu papel no suporte/apoio para a promoção da educação inclusiva, que prevê não apenas o acesso aos sujeitos da Educação Especial à educação, mas também, a participação nas atividades e relações de ensino estabelecidas e sala de aula, a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso implica, entre

outros fatores, em reconhecer a diferença como constitutiva do humano e as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos.

Compreender o público da Educação Especial como sujeito de direito nos provoca a transformar culturas e práticas institucionais nas escolas, universidades e sociedade em geral, agora compreendendo que a deficiência se expressa na relação entre as barreiras sociais e educacionais. Essa compreensão tira o foco dos impedimentos do sujeito e centra o debate no papel social e nas possibilidades dessas pessoas. Ou seja, o modelo médico que centra a discussão na pessoa com deficiência e suas características, em nada contribuiu para avançarmos no debate sobre o direito de aprender dessa população, tampouco no planejamento de estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam o ensino acessível.

Essas mudanças legais e conceituais foram amplamente discutidas nas mesas e apresentações de trabalhos durante o evento e suas implicações na formação inicial e continuada de professores. Infelizmente, no período de 2017 a 2022, tivemos pouco ou nenhum investimento na formação de professores nessa direção, o que provocou o crescimento desenfreado de formações privadas, que entre outros problemas e fragilidades formativas, de maneira geral, continuam centradas no modelo médico, como foi evidenciado na mesa de abertura do evento e nos dados apresentados nas palestras de Kassar e Casagrande.

Oferecer formações de qualidade, com inclusão e acessibilidade, é um dos desafios discutidos na mesa dos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Especial das três Universidades públicas que oferecem o curso regularmente. Um dos destaques da mesa foi a discussão e apresentação de dados sobre formações na modalidade EAD ou presencial. O que os dados indicaram é que o problema não está na modalidade formativa e sim no projeto e desenho pedagógico, nos recursos e estratégias de mediação e dialogicidade empregadas

para promover uma formação com qualidade, inclusão, acessibilidade e compromisso social. As universidades públicas, fazem a formação de professores com esse compromisso, seja na modalidade EAD pela UAB ou na modalidade presencial. O crescimento da mercantilização na formação inicial e continuada de professores em Educação Especial e como frear cursos sem qualidade também foi tema de discussão no I Fórum dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial das Instituições Públicas de Ensino que apresentou e debateu uma proposta de Diretrizes Nacionais de Formação de Professores em Educação Especial.

Outros temas importantes abordados no evento e presentes nesta obra integram os avanços científicos e legais na área, inclusive na formação de professores. Dentre os quais destacamos o Sistema de Suporte Multicamada (SSM) abordado na fala de Mendes que sinaliza para a importância das estratégias e propostas que eram tradicionalmente dirigidas para o público com deficiência, como possibilidade de melhoria da Educação Básica em geral, para todas e todos os estudantes.

Ainda nessa direção o tema da acessibilidade curricular esteve presente nas discussões, em particular, nas falas sobre a realidade da educação inclusiva no Brasil, na Argentina e em Portugal, abordado por Pletsch, Serrano e Schwamberger, respectivamente. Segundo abordagem das autoras, a ideia de um currículo acessível rompe com a velha perspectiva que pensava uma atividade homogênea para todos os estudantes, e somente ao receber um estudante com deficiência, se adaptava a atividade. Em complemento, as palestrantes, em consonância com outras mesas do evento, destacaram a importância de conhecermos as potências do desenho universal na aprendizagem, o ensino colaborativo e outras estratégias que favorecem o ensino acessível, assim como o entendimento da Tecnologia Assistiva (TA) para além de um recurso tecnológico, mas considerando-a como um

elemento importante que pode favorecer o acesso ao currículo para as pessoas com deficiência, por meio de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços. Aqui, não poderia deixar de mencionar que em grande parte, a TA usada nas escolas é produzida artesanalmente por professoras e professores usando materiais que existem nas escolas (muitas vezes as chamadas sucatas). Essas tecnologias acabam afetando de forma determinante a participação, a aprendizagem e, consequentemente, a trajetória escolar dos estudantes da Educação Especial.

Uma das provocações do evento é de que não apenas a formação de professores nas licenciaturas em Educação Especial precisa ser discutida, mas das licenciaturas em geral. Será que estamos formando professores para uma prática inclusiva que reconheça a diferença de nossos estudantes em sala de aula como constitutivo do humano?

A este respeito, a tônica dos debates sobre a formação de professores em Educação Especial é que para avançarmos na garantia dos direitos educacionais do público da Educação Especial, é preciso lançar luz sobre os problemas gerais da educação pública brasileira, incluindo a formação inicial e continuada de professores.

Nessa direção, o livro contribui para pensarmos o currículo, o perfil dos professores em Educação Especial, o uso de metodologias diversificadas adotadas no ensino comum e suas possibilidades, tirando o foco da deficiência e centrando o debate no processo educacional e nas relações de ensino, assim como nas condições sociais de existência dessas pessoas.

Ainda nessa direção, outros temas relevantes integram o conjunto de textos e sinalizam para a necessidade de uma agenda de pesquisas em Educação Especial considerando temas como: 1) a interculturalidade para pensar as condições de acesso e permanência de estudantes da

Educação Especial em escolas do campo, das águas, das florestas e das cidades, reconhecendo a diversidade do povo brasileiro e de seus diferentes territórios; 2) a interseccionalidade entre deficiência, raça, gênero e condição social; 3) o reconhecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da Educação em geral com profissionais da Educação Especial, como premissa para a educação inclusiva, envolvendo, inclusive a participação das famílias; 4) a importância de propostas de ensino acessíveis centradas em casos de ensino com foco no processo educacional, no acesso ao currículo e na missão da instituição de ensino, a partir do fortalecimento do projeto político pedagógico das escolas e, 5) a intersetorialidade envolvendo a educação como necessário para avançarmos no debate sobre a promoção integral do desenvolvimento de pessoas com deficiência.

As leitoras e os leitores deste livro têm em mãos uma obra muito relevante e instigante sobre as mudanças conceituais e legais da Educação Especial e suas implicações na formação inicial e continuada de professores em Educação Especial, considerando a educação inclusiva, sem a qual não há desenvolvimento educacional e social.

Nova Iguaçu/RJ, janeiro de 2025.

MÁRCIA DENISE PLETSCH

Professora Associada o Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

SUMÁRIO

PARTE I - O QUE PENSAMOS

EIXO 1 - Formação de Professores para a Educação Especial na perspectiva Luso e Latino-americana

Capítulo 1 - Formação de educadores e professores em educação especial | Ana Maria Serrano **62**

Capítulo 2 - Inclusión y formación docente: proyecto para armar | Cintia Maria Schwamberger **70**

EIXO 2 - Cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil: realidade, desafios e tensionamentos

Capítulo 1 - Formação de educadores e professores em educação especial | Melânia de Melo Casarin **76**

Capítulo 2 - Curso Diurno de Educação Especial – Licenciatura Plena: uma trajetória coletiva da Universidade Federal de Santa Maria | Anie Pereira Goularte Gomes **83**

Capítulo 3 - Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância) – trajetória e pioneirismo na Universidade Federal de Santa Maria | José Luiz Padilha Damilano **92**

Capítulo 4 - Cursos de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Carline Borges **108**

Capítulo 5 - Raízes e horizontes: a trajetória da Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos | Ketilin Mayra Pedro **115**

EIXO 3 - Política Nacional de Educação Especial: desdobramentos na formação e atuação docente

Capítulo 1 - Política Nacional de Educação Especial e seus desdobramentos na formação e atuação docente | Enicéia Gonçalves Mendes **122**

Capítulo 2 - Notas do passado para pensar possibilidades de formação de professores em Educação Especial no presente | Mônica de Carvalho Magalhães Kassar **132**

EIXO 4 - Docência na Educação Especial: diferentes espaços de atuação pedagógica na Educação Básica

Capítulo 1 - O campo acadêmico da Educação Especial: contribuições para propostas de ensino nos espaços da educação básica | Rosana de Castro Casagrande **140**

Capítulo 2 - Docência e atuação pedagógica em Educação Especial | Fabiane Romano de Souza Bridi **146**

EIXO 5 - Inclusão e filosofias da diferença: por um outro paradigma para a educação?

Capítulo 1 - Inclusão e filosofias da diferença: outro paradigma para a educação? | Pedro Angelo Pagni **155**

PARTE II - O QUE PESQUISAMOS

EIXO 1 - Políticas Públicas e Educação Especial

Capítulo 1 - O princípio da inclusão na educação infantil: uma análise das políticas educacionais | Camila Foresti, Priscila Vendrametto da Paixão, Patrícia Graff **164**

Capítulo 2 - Perfil dos alunos ingressantes na licenciatura em educação especial inclusiva: um estudo de caso | Nelba Maria Teixeira Pisacco, Elenice Parise Foltran **171**

Capítulo 3 - Narrativas familiares a respeito das políticas públicas educacionais em prol da inclusão dos filhos com Altas Habilidades/ Superdotação | Luiza Tassinari Kuhn, Andréia Jaqueline Devalle Rech **177**

Capítulo 4 - Educação especial em um contexto neoliberal | Jéssica Danieli Ramos da Rosa, Sandra Diane Barichello **183**

Capítulo 5 - Estado do conhecimento: um olhar sobre a formação de professores para o trabalho com Altas Habilidades/Superdotação | Debora Silvana Vaz Soares **190**

Capítulo 6 - Formação dos professores que atuam no atendimento educacional especial, na rede estadual de ensino, no município de Santa Maria | Ângela Cristina Curcino Garcia, Lisandra Muller de Oliveira Caetano, Eloi Piovesan Scapin **196**

Capítulo 7 - E-book acessível para surdos sinalizantes: trabalhos acadêmicos | Eduardo Thomazini, Rosimeire Maria Orlando **201**

Capítulo 8 - Perfil de professores surdos que atuam na educação básica | Lara Ferreira dos Santos, Lodenir Becker Karnopp **208**

Capítulo 9 - As universidades federais e o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação | Alessandra de Oliveira, Aline Juliane do Lago, Adílio Renê Almeida Miranda **215**

Capítulo 10 - Inclusão de estudantes público da educação especial em escolas do Campo de Sistemas Municipais de Ensino Piauienses: perspectivas de gestores educacionais | Madson Evandro da Silva Melo, Washington Cesar Shoiti Nozu **221**

Capítulo 11 - Educação especial na perspectiva inclusiva nos cursos de licenciatura em matemática: uma revisão sistemática de literatura | Kariele Coutinho Melado, Antônio Henrique Pinto, Edmar Reis Thiengo **226**

Capítulo 12 - Os marcos da formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino público do DF em atendimento aos estudantes com autismo | Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos **233**

Capítulo 13 - Formação continuada aos professores na área da deficiência visual | Luzia Alves da Silva, Lucia Terezinha Zanato Tureck, Vandiana Borba Wilhelm **239**

Capítulo 14 - Atendimento educacional especializado e a formação de professores na Escola Amazônica | Maria Francisca Nunes de Souza, Renilson da Silva Perez, Maria Almerinda de Souza Matos **245**

Capítulo 15 - Capacitação para professores da rede pública de Balneário Camboriú: identificação e enriquecimento para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) | Juliana Andreatta Faber, Gabriela Zagurski Siebert **251**

Capítulo 16 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI e seus impactos na prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado - AEE | Constantino Maia da Silva Junior, José Ernandi Mendes **258**

Capítulo 17 - Capacitando para incluir: a segunda licenciatura em educação especial inclusiva na UFRN | Michelle Angélica Miranda da Silva, Talita Fátima Melo Vieira da Silva, Valentina de Medeiros Gastelú **265**

Capítulo 18 - Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no estado do Paraná | Patricia da Silva Zanetti, Isaura Monica Souza Zanardini **272**

Capítulo 19 - Família de alunos público da educação especial: o que dizem os documentos oficiais | Aurilucia Araújo Galeno, Damiana da Costa Sanchez Oliveira, Kariny Araujo Delgado Trovo **278**

Capítulo 20 - A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: um panorama da produção científica no Portal de Periódicos da Capes (2013-2021) | Cândice Schneider Zimmer, Zelmielen Adornes de Souza **284**

Capítulo 21 - O Atendimento Educacional Especializado no município de Palmas – TO: considerações sobre a formação e prática pedagógica docente | Ana Cecília Ferreira Reis **290**

Capítulo 22 - Os rumos das pesquisas no campo da formação de professores no contexto da educação especial inclusiva | Loyane Guedes Santos Lima, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva **294**

Capítulo 23 - Desafios e experiências do profissional de apoio em atendimento aos alunos com TEA no ensino superior | Maria Helena Rodrigues Andrade, Helia Elizene Souto, Remington Diamantino França, Tânia Mirtes Pereira Alkimin **300**

Capítulo 24 - Mapeamento da atualização e formação complementar na educação especial através de cursos online abertos massivos | Kassandra de Oliveira Carneiro, Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves **306**

Capítulo 25 - Gestão do complexo municipal de educação especial e a avaliação dos estudantes da educação especial | Julia Graziela Bernardino de Araujo Queiroz, Fabiane Romano de Souza Bridi **312**

Capítulo 26 - Expansão e consolidação da Pós-Graduação no Brasil: primeiros passos para legitimação da acessibilidade de pessoas com deficiência | Joaquim de Assis Souza, Wanessa Ferreira Borges Resende **319**

Capítulo 27 - Barreiras físicas na acessibilidade em escolas: estudo de caso em uma escola pública de Angicos/RN | Bruna Tavares de Morais, Marcilene Vieira da Nóbrega **326**

Capítulo 28 - A atuação do Ministério Público Estadual de Mato Grosso do Sul na efetividade da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva | Felipe João Vieira de Souza, Ana Cláudia dos Santos Rocha, Thalita Elienai Trindade Costa Rovere **336**

Capítulo 29 - Mediação acessível a espaços culturais no Alto Sertão da Bahia | Telma Jaíne da Silva Cardoso Teixeira Bomfim, Sebastião Carlos dos Santos Carvalho, Daniela Nascimento Ferreira **342**

Capítulo 30 - A formação acadêmico-profissional para uma prática pedagógica inclusiva: uma análise a partir das propostas formativas do NAP | Marilza Gallois, Claudete Martins **348**

Capítulo 31 - Atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual | Sérgio Junior Coelho Borges, Maria Almerinda de Souza Matos, Alexandre Rodrigo Teixeira Alecrim, Raiana Rosa Alfaia da Costa **354**

Capítulo 32 - Paralisia cerebral e a educação especial: identificando as políticas educacionais | André Victor da Silva Oliveira, Maria Almerinda de Souza Matos **360**

Capítulo 33 - Prerrogativas legais, políticas e os direitos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação | Alexandre Rodrigo Teixeira Alecrim, Maria Almerinda de Souza Matos, Raiana Rosa Alfaia da Costa, Joseane de Souza Cortez **366**

Capítulo 34 - A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde para crianças e jovens, no contexto da família de estudantes com TEA: políticas públicas e o sistema bioecológico | Kezia Graziela de Queiroz **372**

Capítulo 35 - Caminhos para inclusão: aspectos legais e desafios da acessibilidade para pessoas com deficiência | Nathielly Karolaine Alves Da Silva, Joceane Santos Dornelles, Mariglei Severo Maraschin, César Augusto Robaina Filho **378**

Capítulo 36 - Análise das matrizes curriculares das licenciaturas públicas do estado do Rio de Janeiro | Victória de Freitas Bento, Stefhanny Nascimento Lobo e Silva, Catharine Prata Seixas **383**

Capítulo 37 - Políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí: compromisso da gestão, singularidade e participação | Antônio Soares Júnior da Silva, Marta Ferreira da Silva Severo, Dinara Soraia Ebbing, Marisa Rosa Paula Knob **390**

Capítulo 38 - Inclusão escolar e acessibilidade curricular: superando barreiras para alunos com deficiência múltipla | Sheila Venancia da Silva Vieira **396**

Capítulo 39 - Desafios e perspectivas na formação docente para a educação especial: um estudo com egressos de Pedagogia da UNOESC | Marschall, Maria Margarete, Trevisol, Marcio Giusti **402**

Capítulo 40 - A formação inicial nos cursos de Pedagogia: discutindo a educação especial inclusiva | Ivanildo Sachinski, Khaled Omar Mohamad El Tassa **409**

Capítulo 41 - Para incluir: um curso de formação continuada de profissionais da educação em educação inclusiva | Jéssica Cristina Silva Delcarro, Larissy Alves Cotonhoto, Ana Paula Zerbato **416**

Capítulo 42 - Educação inclusiva sob a lente da medicalização: riscos e alternativas | Wania Ribeiro Fernandes, Maísa Lemos de Lima **422**

Capítulo 43 - Educação especial e inclusiva no Brasil: avanços, desafios e perspectivas a partir do PARFOR EQUIDADE | Tânia Aparecida Martins, Jaqueline Ângelo dos Santos Denardin, Valdenir de Souza Pinheiro, Thiago Rafael Mazzarollo **428**

Capítulo 44 - Transtorno do Espectro Autista: contribuição para o conhecimento das políticas públicas | Veronize Barbosa Kuczera, Claudia Maria Petchak, Andreia Bulaty **434**

Capítulo 45 - Implicações da legislação para o professor da educação especial | Isabel Matos Nunes, Fabiana Ferreira Pinheiro **441**

Capítulo 46 - Inclusão de estudantes público da educação especial em escolas do campo na região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul (2008-2018) | Eduardo Adão Ribeiro, Washington Cesar Shoiti **447**

Capítulo 47 - O profissional de apoio em uma proposta de educação na perspectiva inclusiva | Jéssica Pontes Aires, Jordana Lima de Moraes de Lima, Clariane do Nascimento de Freitas, Fabiane Adela Tonetto Costas **453**

Capítulo 48 - Importância da intervenção transdisciplinar no TEA e resultados alcançados no Centro Especializado de Atendimento ao Autista de Jaguarão/RS | Marcia Silvana Peres Rodrigues, Cricia Rogéria de Souza Martins **460**

EIXO 2 - Práticas Pedagógicas e Educação Especial

Capítulo 1 - Plataforma computacional para professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE | Francisco Dutra dos Santos Jr, Leandro Krug Wives **466**

Capítulo 2 - Trajetória na perspectiva dos processos inclusivos | Fabiana Brum Spilimbergo **472**

Capítulo 3 - Serviços de educação especial na escola: estratégias de atuação no âmbito de estágio supervisionado na área de deficiência visual Andiara Dewes, Josefa Lídia Costa Pereira **479**

Capítulo 4 - Artes visuais e educação especial: gênero e práticas artísticas atravessadas por uma docência "gameficada" | Lucas de Bárbara Wendt, Lutiere Dalla Valle **487**

Capítulo 5 - Síndrome alcoólica fetal: possíveis implicações na aprendizagem, comunicação e desenvolvimento dos estudantes | Uiara Janaina Escobar Pereira **496**

Capítulo 6 - Uso de tecnologias assistivas digitais como ferramenta de apoio em atividades de aprendizagem escolar para crianças com deficiência intelectual | Iasmin Zanchi Boueri, Sabrina Fernandes de Castro, Elisiane Perufo Alles, Vitor Manuel Barrigão Gonçalves **503**

Capítulo 7 - Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação a partir do filme "O Jeremias" | Fernando Henrique Cordeiro Alves, Ketilin Mayra Pedro **510**

Capítulo 8 - Proposta de indicadores para ações formativas de suporte à inclusão escolar | Jáima Pinheiro de Oliveira, Ketilin Mayra Pedro **518**

Capítulo 9 - Práticas pedagógicas inclusivas e a comunicação aumentativa e alternativa na formação de professores | Stefhanny Nascimento Lobo e Silva, Carline Santos Borges **524**

Capítulo 10 - Preconceito, bullying e capacitismo: ações do AEE no combate a qualquer tipo de discriminação | Bárbara Gai Zanini Panta, Sílvia Maria de Oliveira Pavão **531**

Capítulo 11 - Práticas pedagógicas pautadas na presença do profissional de apoio | Eliane Sperandei Lavarda, Fabiane Romano de Souza Bridi **538**

Capítulo 12 - Produção de recursos de audiodescrição pelo projeto compartilhar: grupo de estudos sobre acessibilidade e aprendizagem | Ana Maria Soares Dornelles, Daniela Camila Froehlich, Andreia Ines Dillenburg, Brenda Victoria Manzoni Cunha **545**

Capítulo 13 - Os percursos de uma criação literária acessível | Débora Lembi Neves **551**

Capítulo 14 - Reflexões sobre o fazer pedagógico no atendimento educacional especializado do ensino superior: um relato de experiência | Lilian Késia Muniz de Souza, Solange Franci Raimundo Yaegashi **557**

Capítulo 15 - Experiências colaborativas entre educação especial e arte a partir de um ateliê | Lidiane da Silva Braz, Deivide Millani Gonçaves **564**

Capítulo 16 - Formação de professores, ensino colaborativo e dislexia: resultados de uma ação extensionista | Izabella Rodrigues Bertagnolli, Andréa Tonini, Clariane do Nascimento de Freitas, Lauriane Oliveira Moro **570**

Capítulo 17 - O estudante com deficiência intelectual na educação básica e a formação de professores | Sonize Lepke; Cleusa Inês Ziesmann **576**

Capítulo 18 - A transversalidade da educação inclusiva: relatos do projeto de extensão NAPNE com AFETO | Diolinda Franciele Winterhalter **582**

Capítulo 19 - Educação inclusiva: estratégias e práticas pedagógicas para pessoas com deficiência visual em ambientes especializados | Aimee Taine Flores, Josefa Lídia Costa Pereira **588**

Capítulo 20 - Professores construindo futuros criativos: a sinergia entre Altas Habilidades/Superdotação e o ensino superior | Luane Monfardini de Borba, Tatiane Negrini **595**

Capítulo 21 - A prática do estágio supervisionado: um percurso da construção docente | Luiza Santos Gomes da Silva, Josefa Lídia Costa Pereira **601**

Capítulo 22 - EMOTICA: um aplicativo de comunicação aumentativa alternativa como suporte para crianças não verbais | Aline Uggeri Severo, Bianca Bertoldo, Luane Monfardini de Borba, Ana Cláudia Oliveira Pavão **607**

Capítulo 23 - Investigando a inclusão nas aulas de matemática nos anos finais do ensino fundamental | Joceane Santos Dornelles, Tânia Micheline Miorando **613**

Capítulo 24 - Práticas pedagógicas em educação especial no IFFAR: a (in) visibilização da ação docente compartilhada | Daniela Antonello Lobo D´avila, Franciele Rusch König **619**

Capítulo 25 - Baixa visão: da proposta a intervenção pedagógica | Gabrielli Cereta Xavier, Josefa Lídia Costa Pereira **626**

Capítulo 26 - As experiências do estágio obrigatório em educação especial: um olhar para a deficiência visual | Bruna Leal Tonetto, Josefa Lídia Costa Pereira **633**

Capítulo 27 - A psicologia da inteligência com lógica e logística | Marcos Lemos Afonso, Tatiana Silva Dunajew Lemos Afonso, Jiulliano De Sousa Costa **640**

Capítulo 28 - Alunos com autismo na escola: quando a escrita faz nascer o sujeito | Daniela D Almeida, Marcia D Alves **646**

Capítulo 29 - Avaliação via discussão coletiva de programa de formação sobre sistema de suporte multicamada | Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa, Enicéia Gonçalves Mendes **654**

Capítulo 30 - Sala de recursos multifuncional: um espaço para a alfabetização matemática | Katiana Souza Reis **660**

Capítulo 31 - A inclusão do estudante com baixa visão: percepções a partir do Estágio Supervisionado I e II | Alice de Fatima Peres da Silveira, Josefa Lídia Costa Pereira **667**

Capítulo 32 - Processos de in/exclusão escolar na percepção das crianças | Morgana Domênica Hattge **673**

Capítulo 33 - Construindo pontes: iniciativas de inclusão e diversidade na EEMTI de Croatá | Flávio Rodrigues, Wallysabel Araújo Veras, Leidmar Cunha Melo, Antônio Roberto Coelho Serra **679**

Capítulo 34 - Diagnósticos de autismo no contexto escolar: reflexões e desafios pedagógicos | Tainara dos Santos Drehmer, Marcia Doralina Alves **686**

Capítulo 35 - Atendimento Educacional Especializado e autismo: implementação e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais-TEA no município de Chapecó-SC | Natasha Nunes, Jucilei Blanger Perin, Elis Regina de Mattos Diavão **692**

Capítulo 36 - Musicalização de bebês como proposta de intervenção a tempo em espaço hospitalar | Amanda Elise Silva Nunes, Natieli Fernandes da Silva, Geovana de Paula Bolzan, Aruna Noal Correa **698**

Capítulo 37 - Práticas colaborativas e inclusão escolar: desafios e possibilidades | Caroline Löbell da Silva, Denise Ferreira da Rosa, Leandra Bôer Possa **704**

Capítulo 38 - Práticas educativas em borramentos: “Corpo-Resistência” | Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro, Leandra Bôer Possa, Joacir Marques da Costa **710**

Capítulo 39 - As relações entre a metodologia Montessoriana e as práticas pedagógicas articuladas e colaborativas | Vanessa Bastos Leite, Fabiane Romano De Souza Bridi **717**

Capítulo 40 - Grupos de interesse e ação docente compartilhada: construindo outras possibilidades de ser/estar na escola | Franciele Rusch König, Vanderlei Folmer, Flávio Rodrigues **723**

Capítulo 41 - Adaptações curriculares e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual | Janice Campos, Marlon J. Gavilik Mendes **730**

Capítulo 42 - A didática na perspectiva da educação inclusiva: tecnologia assistiva na formação docente | Fernanda Carpes de Mello, Magali Dias de Souza, Degelane Córdova Duarte **736**

Capítulo 43 - A infantilização no ensino de jovens e adultos com deficiência **742**
Mariana Ferraz, Graciliana Garcia Leite, Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Capítulo 44 - O ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua para ouvintes na fase adulta | Isabel Cristina Theiss, Maria Lourdes de Moura **749**

Capítulo 45 - Práticas pedagógicas para estudantes com deficiência múltipla: reflexões em benefício do desenvolvimento | Maíra Gomes de Souza da Rocha **755**

Capítulo 46 - Práticas de educação inclusiva em uma Universidade Comunitária, a partir de uma equipe multiprofissional | Ruan Carlos Sansone, Angélica da Costa **761**

Capítulo 47 - Equilibriotea: aplicativo de exercícios de equilíbrio para professores de educação física com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) | Ronaldo Francisco de Oliveira, Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha, Adriano de Oliveira Caminha **768**

Capítulo 48 - Audiodescrição como recurso de inclusão por meio da narração de livros da literatura infantil | Lucineth Salgado Barroso, Moema de Souza Esmeraldo **771**

Capítulo 49 - Processo de formação para educação inclusiva: demandas emergentes | Francieli Dombroski Riski, Sandra Cecilia Jurach Faria, Andréa Lúcia Sério Bertoldi, Everson Manjinski **778**

Capítulo 50 - Tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual: uso e disponibilização de recursos no interior de Goiás | Débora Carla de Souza Cravalho, Wanessa Ferreira Borges **784**

Capítulo 51 - Práticas educativas para estudantes com Síndrome de Down: uma revisão sistemática | Beatriz Vieira Barone, Mariana Ferraz, Marília Carollyne Soares de Amorim **790**

Capítulo 52 - Música e corpo em movimento: uma experiência inclusiva | Denise Elza Nogueira Sobrinha **799**

Capítulo 53 - Desafios do trabalho pedagógico inclusivo nas escolas técnicas vinculadas da UFSM | Rosimara Cargnin, César Augusto Robaina Filho, Andreia Vedoin, Mariglei Severo Maraschin **805**

Capítulo 54 - Perspectivas educacionais diante da patologização e medicalização na infância | Maria Eugenya Ferreira Pinto Durieux, Jéssica Zagoto Bessa, Priscila do Prado, Magali Dias de Souza **811**

Capítulo 55 - Aspectos, afinidades e atribuições do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA em consonância com o Plano Educacional Individualizado – PEI | Rebeca da Silva, Suzanli Estef, Taili Cristini Rosa **818**

Capítulo 56 - Estágio supervisionado em educação especial: uma realidade amazônica | Daiane Pinheiro, Thaisy Bentes **824**

Capítulo 57 - O jogo como recurso pedagógico para criança com TEA na educação infantil | Priscila do Prado, Maria Eugenya Ferreira Pinto Durieux, Jéssica Zagoto Bessa, Magali Dias de Souza **831**

Capítulo 58 - A importância da mediação nas práticas maker: potencializando o desenvolvimento cognitivo na sala de recursos | Keli Casagrande, Leociléa Aparecida Vieira **838**

Capítulo 59 - Currículo e avaliação: desafios e tensões no campo da educação especial | Fabiana Ferreira Pinheiro, Isabel Matos Nunes **844**

Capítulo 60 - Os desafios na atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar | Alexandre Flávio Anselmo, Francely Dantas de Sousa Medeiros, Alessandra Miranda Mendes Soares **850**

Capítulo 61 - Caracterização do perfil dos profissionais de apoio à inclusão escolar em um município no sertão paraibano | Francely Dantas de Sousa Medeiros, Alexandre Flávio Anselmo, Alessandra Miranda Mendes Soares **856**

Capítulo 62 - O apoio escolar como um dos serviços da CNAPNE no IFPR, Campus Paranavaí | Elizete Pinto Cruz, Daniane Lopes Casiano, Isabella Luiza Dosso Martins da Costa, Sara Correia Lopes **862**

Capítulo 63 - Bullying e inclusão: uma discussão no Ensino Fundamental II por meio de curtas-metragens de animação | Luzinete de Souza Oliveira, Larissy Alves Cotonhoto, Sandro Luiz Modesto, Alice Venturin Roldi Vago **870**

Capítulo 64 - Ensino remoto, docência e inclusão de universitários com deficiência: obstáculos, embaraços e fracassos | Phelipe Lins de Moura, Neiza de Lourdes Frederico Fumes **877**

Capítulo 65 - A inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino regular: acessibilidade no currículo do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental I | Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, Rozangela Barbosa Cardoso **884**

Capítulo 66 - Socialização em crianças pequenas com Trissomia 21 | Marcela Pereira Bernardino Serafim **890**

Capítulo 67 - Formação continuada em aprendizagem cooperativa: estratégia para inclusão e mitigação das desigualdades educacionais no contexto pós-pandemia | Pollyana Ladeia Costa, Enicéia Gonçalves Mendes **898**

Capítulo 68 - Jogo da memória olfativo para pessoas deficiência visual | Andreia Ines Dillenburg, Aimee Taine Flores **905**

Capítulo 69 - Instrumento para avaliação do desempenho acadêmico e funcional de alunos com deficiência do ensino fundamental | Ana Luisa de Sá Novaes, Nayara Hildegardes Resende, Adriana Araújo Pereira Borges **911**

Capítulo 70 - Elaboração do plano de intervenção dos atendimentos em intervenção precoce de crianças com transtorno do espectro autista pela equipe multidisciplinar | Welaine Sales de Barros, Silvana Maria Moura da Silva **918**

Capítulo 71 - O uso de aplicativos de realidade aumentada para o ensino de geometria a alunos com deficiência intelectual | Manoel Tavares Freitas Júnior, Dra. Darlane Cristina Maciel Saraiva **924**

Capítulo 72 - O PEI como instrumento para o desenvolvimento do DUA na perspectiva da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual | Bianca Burlandy Mota de Melo, Julianne Viana Guerra, Cleisson Rodrigo da Rocha, Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro **931**

Capítulo 73 - Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): abordagem pedagógica para uma educação inclusiva | Rosangela Silveira Garcia; Fabiani Ortiz Portella; Eduardo Rangel Ingrassia; Simone Aparecida Tiziotto **937**

Capítulo 74 - A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva | Leticia Zago de Oliveira, Claudinéia Aparecida de Oliveira Pelin, Jaqueline Angelo do Santos Denardin **943**

Capítulo 75 - Práticas colaborativas na educação inclusiva: uma revisão integrativa dos desafios e avanços | Leidiane Silva de Oliveira, Dorivaldo Alves Salustiano **950**

Capítulo 76 - Nos rastros da inclusão: pedagogia da diferença e o currículo-rastejante construído por profissionais de apoio escolar | Clara Tatiana Dias Amaral, Marlucy Alves Paraíso, Maria Carolina da Silva Caldeira **956**

Capítulo 77 - Práticas pedagógicas e educação especial: estratégias de inclusão na sala de aula | Adriana Duarte Lopes de Oliveira **962**

Capítulo 78 - Estratégias de intervenção no processo de alfabetização de alunos com TEA E TEAp Associados: um estudo em desenvolvimento | Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos **968**

Capítulo 79 - A importância do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) para uma educação inclusiva | Dominique Sardou, Suzanli Estef **975**

Capítulo 80 - Implementação do desenho universal para a aprendizagem na formação docente: construindo práticas pedagógicas inclusivas | Delma dos Santos Silva Pereira **981**

Capítulo 81 - Educação inclusiva: integrando a tecnologia assistiva e as metodologias ativas | Isabela da Costa, Eromi Izabel Hummel **988**

Capítulo 82 - Contribuições da gamificação para a construção de práticas inclusivas no ensino de história | Vinicius Freitas de Menezes, Drª Claudete da Silva Lima Martins, Dr. Cristiano Corrêa Ferreira **994**

Capítulo 83 - Aprendendo matemática na educação infantil através de objetos manipuláveis e lúdicos a partir dos princípios do DUA | Thatiane dos Santos Adorno, Kátia de Abreu Fonseca, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini **1001**

Capítulo 84 - Educação especial na educação infantil: possibilidades a partir de contextos inclusivos | Thalita Cristina Prudencio de Amorim **1007**

Capítulo 85 - Eventos de letramento e inclusão de alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado | Haveskill François Alves Rodrigues, Dorivaldo Alves Salustiano **1014**

Capítulo 86 - Prática pedagógica em educação especial: inclusão de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos | Jéssica da Luz Sena, Vivian da Silva Lobato **1020**

Capítulo 87 - Soluções assistivas no contexto escolar: a perspectiva do desenho universal | Jéssica Zagoto Bessa, Priscila do Prado, Maria Eugenya Ferreira Pinto Durieux, Magali Dias de Souza **1024**

Capítulo 88 - O Atendimento Educacional Especializado aos alunos com TEA nas escolas da Seduc em Manaus | Maria Almerinda de Souza Matos, Regina Oliveira Tiradentes, Ticiana Boh da Costa, Joseane de Souza Cortez **1031**

Capítulo 89 - Letramento tátil e o ensino inclusivo de química orgânica para cegos por meio de telas grafo-táteis | Alexandre da Silva Avincola, Elizete Pinto Cruz **1037**

Capítulo 90 - Práticas pedagógicas nas interfaces da educação especial e da educação do campo: levantamento de teses e dissertações brasileiras | Maria Elena Aquino Dutra, Washington Cesar Shoiti Nozu **1044**

Capítulo 91 - Experiências de alunos neurodivergentes em programas de residências multiprofissionais do Rio Grande do Norte-RN/Brasil | Larissa Guilherme Pessoa de Assis e Souza, Lisiê Marlene da Silveira Melo **1050**

Capítulo 92 - Atendimento educacional especializado na educação superior: perspectivas de inclusão | Paulo Eduardo Silva Galvão **1056**

Capítulo 93 - Ressignificando a prática pedagógica para estudantes com deficiência intelectual: um olhar para além das limitações | Fábio Júnior Dorneles dos Santos **1063**

Capítulo 94 - Concepções de educadores sobre estratégias de comunicação aumentativa e alternativa e tecnologia assistiva | Sarah Elizabeth Monteiro de Souza, Rita de Cássia Cruz Rodrigues, Carolina Rizzotto Schirmer **1070**

Capítulo 95 - Programa de capacitação de interlocutores com usuários de comunicação aumentativa e alternativa | Rita de Cássia Cruz Rodrigues, Sarah Elizabeth Monteiro Souza **1077**

Capítulo 96 - Produtos midiáticos como ferramenta pedagógica na educação básica atinente a diversidade étnico-racial | Clara Sena Mata Oliveira, Silvana Diamantino França **1085**

Capítulo 97 - Avaliação das habilidades iniciais para a alfabetização em crianças com Trissomia 21: um estudo sobre cognição, motricidade e linguagem | Joice Daiane Muniz, Márcia Duarte Galvani **1091**

Capítulo 98 - Psicologia e educação especial: reflexões sobre as possibilidades de atuação | José Tadeu Acuna, Aline Aparecida Américo de Moura **1098**

Capítulo 99 - Atendimento Educacional Especializado na perspectiva do ensino colaborativo no contexto dos anos finais e médio | Thayane Azevedo Pereira de Souza, Alessandra de Sousa Pinheiro **1105**

Capítulo 100 - Ensino colaborativo e formação continuada no processo de inclusão escolar | Mariane Heloisa Kuch, Roseneide Maria Batista Cirino **1111**

Capítulo 101 - Análise das vivências e expectativas em relação à eficácia do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos da educação especial e inclusiva em uma escola estadual de Francisco Sá – MG | Aline Maria Gonzaga Ruas **1119**

Capítulo 102 - Percepções de estudantes com deficiência acerca das práticas de inclusão e exclusão no curso de pedagogia do campus central da UERN | Ana Paula de Oliveira Gois, Dorivaldo Alves Salustiano **1126**

Capítulo 103 - Impacto do RECALL no vocabulário de crianças com autismo João Paulo da Silva Barbosa, Débora Regina de Paula Nunes, Débora Deliberato **1132**

Capítulo 104 - A importância do trabalho colaborativo para a educação inclusiva: experiências de uma escola técnica vinculada da UFSM | Andreia Vedoin, César Augusto Robaina Filho, Rosimara Cargnin, Mariglei Severo Maraschin **1139**

Capítulo 105 - Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: reflexões sobre o contexto do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Natália Gomes dos Santos **1146**

Capítulo 106 - ComuniZika: aplicativo digital para o desenvolvimento da comunicação em crianças com síndrome congênita do Zika Vírus | Érica Costa Vliese Zichtl Campos, Rosália Maria Duarte, Márcia Denise Pletsch **1152**

Capítulo 107 - Núcleo de pesquisa das infâncias: tempo e espaço de estudos entre educação especial e educação infantil na RME | Ana Caroline Pinto da Rosa, Gabriele de Andrade Rocha, Morgana Tissot Boiaski **1158**

Capítulo 108 - Professor iniciante, formação docente e a educação do estudante com deficiência | Maria Katharina de Souza,Dulceria Tartuci, Wanessa Ferreira Borges Resende **1164**

Capítulo 109 - A produção dos saberes docentes relacionados a pessoas com deficiência no curso de Pedagogia da UFPE | Ana Luiza Miranda dos Santos Neves, Clarissa Martins de Araujo **1171**

Capítulo 110 - Altas Habilidades/Superdotação: uma prática pedagógica no NEPPD/FACED/UFAM | Luana Ferreira dos Santos, Pedro Paulo do Nascimento Mendes, Everton Vinicius Freitas Morais, Emilly Gabrielle dos Santos Braga **1178**

Capítulo 111 - Formação docente e plano individualizado de transição para alunos com autismo no IFRN | Pollyanna de Araujo Ferreira Brandão, Débora Regina de Paula Nunes, Francisco de Paula Nunes Sobrinho **1184**

Capítulo 112 - NEPPD/FACED/UFAM: a prática pedagógica na estimulação precoce | Juan Batista Nobre, Ana Kamile Souza da Silva, Thayza Braga de Brito, Giselly Lourdes Peixoto de Souza **1190**

Capítulo 113 - EJA na perspectiva inclusiva: possibilidades e desafios na Educação de Jovens e Adultos no contexto de uma escola municipal de Sant'ana do Livramento | Natieli Menezes Trevisan, Marisa Silveira Moraes dos Santos **1197**

Capítulo 114 - Aprendizagem baseada na filosofia de Gilles Deleuze | Tatiana Silva Dunajew Lemos Afonso, Marcos Lemos Afonso **1203**

Capítulo 115 - Dominó Químico: um jogo didático e inclusivo na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem | Tainara Vahl, Eduarda Vieira de Souza, Bruna Adriane Fary-Hidai, Bruno dos Santos Pastoriza **1209**

Capítulo 116 - A visão dos bolsistas do PIBID sobre a gestão escolar e as práticas inclusivas: um estudo de caso | Márcia Maria Ferreira dos Santos, Nacyra Yiburi Fernandes de Lucena, Sheila Venancia da Silva Vieira **1217**

Capítulo 117 - Práticas inclusivas exitosas para alunos com deficiência intelectual: os apontamentos nas pesquisas nacionais no período de 2015-2024 | Simone da Silva Melo, Maria Marta Lopes Flores **1224**

Capítulo 118 - Comunicação aumentativa e alternativa na contação de histórias para crianças com autismo: uma revisão das pesquisas brasileiras | Renata Lima de Morais, Débora Regina de Paula Nunes, Débora Deliberato **1230**

Capítulo 119 - Os desafios da inclusão na educação infantil | Angelita Maria Machado, Claúcia Honnef, Ana Maria Soares Dornelles, Brenda Victória Manzoni Cunha **1236**

Capítulo 120 - Educação especial e inclusiva nos Institutos Federais de Educação | João Paulo dos Passos Santos **1242**

Capítulo 121 - O uso da etnomatemática através de hortas didáticas contexto da educação especial na perspectiva da matemática inclusiva | Cintia Vieira da Paz dos Santos,Bárbara da Silva Melato, Danyelle Vieira de Paz dos Santos **1249**

Capítulo 122 - Caracterização do repertório de socialização em crianças com T21 | Giovana Mancini, Joice Daiane Muniz, Márcia Duarte Galvani **1257**

Capítulo 123 - Estudantes com transtorno do espectro autista e os processos de escolarização em um município de Goiás | Isabela Tavares da Silva, Rafaela Aparecida Silva Ferreira Diniz **1264**

Capítulo 124 - Xadrez, inteligência artificial e inclusão: acessibilidade com um jogo cognitivo no ambiente escolar | Vitor Hugo Silvestre Borges, Alice Eulália de Oliveira Lima **1270**

Capítulo 125 - Educação inclusiva em Moçambique: uma revisão de artigos científicos | Alsénia das Dores Francisca Jamal, Dorivaldo Alves Salustiano **1276**

Capítulo 126 - O Atendimento Educacional Especializado a estudantes com deficiência intelectual durante a pandemia da Covid-19: o caso do CEEBA | Maria Luíza de Souza **1282**

Capítulo 127 - Capacitação de educadores para superar os desafios na elaboração de planos de ensino individualizado | Carla C. Marçal y Guthierrez, Rita de Cássia Cruz Rodrigues, Daniela Pereira da Silva **1289**

Capítulo 128 - Acessibilidade metodológica nas práticas pedagógicas com discentes surdos | Aline Mendes Medeiros, Silvana Maria de Moura da Silva **1296**

Capítulo 129 - Desenho universal para aprendizagem: o trabalho colaborativo entre professor de língua portuguesa e o professor de educação especial com vistas à inclusão | Carmen Frantz Kliemann, Albino Szesz Junior, Sandra Aparecida Machado **1303**

Capítulo 130 - Inclusão de crianças autistas: um olhar sobre a função do semelhante | Rebeka Nínive Godoy, Taís Guareschi de Souza **1310**

Capítulo 131 - Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) no município de Naviraí-MS | Mariana Rita de Paulo, Elisangela Aparecida Castilho Cabreira Silva, Elisângela Moreira Bezerra da Silva, Elisângela Moreira Bezerra da Silva, Matheus Kashyama Pessoa **1316**

Capítulo 132 - Plataforma QUIZIZZ: os alunos com Altas Habilidades e Superdotação no desenvolvimento de atividades do Programa Desafio Paraná | Carlos Matheus Mari Faria, Cristina Oliveira dos Santos **1325**

Capítulo 133 - Geografia e inclusão: práticas pedagógicas na educação especial do IFSC – Campus Canoinhas | Joanderson Fernandes Simões, Nadja Regina Sousa Magalhães **1332**

Capítulo 134 - Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar: desafios para uma prática pedagógica inclusiva | Nadja Regina Sousa Magalhães, Joanderson Fernandes Simões **1338**

Capítulo 135 - Meias trocadas | Daniela dos Santos Morales, Bruna Rosso Camargo **1345**

Capítulo 136 - Uma prática pedagógica sob o olhar da inclusão: a perspectiva da psicomotricidade no desenvolvimento do ensino ortográfico-alfabético | Nayane Camila Silva Cavalcanti, Clarissa Martins de Araújo, Camila Mamede dos Santos, Ana Luiza Miranda dos Santos Neves **1352**

Capítulo 137 - Vivências das crianças com autismo nos espaços escolares e não escolares de Montes Claros/ MG: um olhar social | Andréa Ruas da Cruz Nogueira **1358**

Capítulo 138 - O ensino da língua portuguesa e a surdez: mapeamento das publicações científicas no Brasil dos anos 90 até 2022 | Franciélle Fagundes dos Santos, Guacira de Azambuja **1365**

Capítulo 139 - A escolarização de estudantes surdos no ensino médio | Katia Medianeira Barroso da Silva, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski **1368**

Capítulo 140 - Vivências da comunidade surda na educação | Gabriella Pires Vaz, Jocieli Flores Barcelos, Thainara de Sena Lopes **1374**

Capítulo 141 - Metodologias de ensino de biologia para pessoas surdas | Fernanda Melo França, Fernando Lucas da Silva Gomes, Jackson Ronie Sá-Silva **1376**

Capítulo 142 - Educação inclusiva: recursos alternativos para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino superior | Celma Regina Borghi Rodriguero **1382**

Capítulo 143 - O que a escrita de alunos surdos do ensino médio atendidos no AEE de uma escola do Acre nos revela? | Ana Carolina Ferreira de Barros **1388**

Capítulo 144 - Estágio em uma instituição especializada e seus efeitos no percurso formativo em educação especial | Ana Carolina Friedrich, Elina da Costa Pereira de Menezes **1395**

Capítulo 145 - Ensino de vida diária e autonomia para alunos com TDH e TEA | Bruna Rosso Camargo, Daniela dos Santos Morales **1401**

Capítulo 146 - Conceitos geométricos no ensino e aprendizagem de matemática na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista Céres Cristine França, Céres Cristine França, Sani de Carvalho Rutz da Silva, Renata da Silva Dessbesel **1406**

Capítulo 147 - A importância da formação continuada de professores: relato de encontros formativos vivenciados no estágio curricular de graduação | Thamiris das Chagas, Marcia Doralina Alves **1413**

Capítulo 148 - Letramento bilíngue de estudantes surdos no ensino superior, a partir de reflexões sobre a perspectiva histórico-cultural | Daniel de Souza Siqueira, Márcia Denise Pletsch **1418**

Eixo 3 - Interseccionalidade e Deficiência

Capítulo 1 - Acessibilidade arquitetônica nas escolas rurais de São Paulo: uma análise dos microdados do censo da educação básica de 2020 | Cristiane Lopes Rocha de Oliveira, Jéssica Cristina Silva Decarro, Ana Paula Zerbato **1426**

Capítulo 2 - Constituição psíquica: os impactos do diagnóstico de surdez na identidade do sujeito | Juliana Fernandes Barros, Michele Quinhones Pereira **1432**

Capítulo 3 - Incluzilhadas | Ana Clara Felix Xavier, Anderson dos Santos Alves de Abreu, Beatriz Martins das Silva, Priscila dos Santos Rodrigues da Silva Picos **1439**

Capítulo 4 - Mitos na educação de estudantes com cegueira | Lísias de Freitas Ribas da Rocha, Josefa Lídia Costa Pereira **1445**

Capítulo 5 - Gênero, deficiência e maternidade: desvelando a invisibilidade dessas mulheres em trabalhos acadêmicos | Brunna de Oliveira Lopes Baldez, Fabiane Adela Tonetto Costas **1451**

Capítulo 6 - Desafios do capacitismo na educação profissional e tecnológica: uma análise por meio de grupo focal | Rita de Cassia Brasil de Aquino, Sabrina Fernandes de Castro **1457**

Capítulo 7 - A percepção da educação sexual para alunos com deficiência intelectual na perspectiva da formação de professores | Ellwes Colle de Campos Krauspenhar, Sabrina Fernandes de Castro **1463**

Capítulo 8 - Alianças entre medicalização, patologização e pedagogização: produção das infâncias na educação infantil | Denise Ferreira da Rosa, Caroline Löbell da Silva, Leandra Boer Possa **1470**

Capítulo 9 - Educação e saúde: a intersetoriedade da pessoa com deficiência | Wania Ribeiro Fernandes, Priscilla Matos Lopes **1476**

Capítulo 10 - 10. Recursos comunicacionais para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior | Lúcia Pereira Leite, Ana Gabriela Olivati, Ana Paula Camilo Ciantelli, Drielle Sauer Paparella, Jose Tadeu Acuna **1483**

Capítulo 11 - Participação social de jovens e adultos com Trissomia 21 | Ana Beatriz Zanin **1489**

Capítulo 12 - Os discursos e os (não) lugares da pessoa com deficiência no ensino superior | Daniela Medeiros, Juliano Severo **1495**

Capítulo 13 - Interseccionalidade e políticas de saúde: perspectivas críticas para a promoção da equidade no acesso e cuidado | Jonas Henrique Almeida da Silva, Fernanda Leocádio Bitencourt Sombra, Luciano Silveira Pacheco de Medeiros **1502**

Capítulo 14 - Relações capacitistas no ensino fundamental anos iniciais: implicações no ambiente escolar | Ubirajara da Silva Caetano, Suze Almeida Oliveira Menezes **1509**

Capítulo 15 - Direito à inclusão das pessoas com deficiência em perspectiva histórica: uma análise da educação e das legislações da pessoa com deficiência | Lara Cristina Clemente, Priscila Alvarenga Cardoso **1515**

Capítulo 16 - Interseccionalidade e educação inclusiva: os desafios e conquistas do GEAPPA nos últimos 15 anos | Edilson Rebelo dos Santos, Felipe José Carbone, Morgana de Fátima Agostini Martins **1523**

Capítulo 17 - A interseccionalidade e os processos de escolarização no município de Duque de Caxias | Bárbara Silva dos Santos Pereira, Alessandra de Cassia Barbosa, Flávia Faissal de Souza **1529**

Capítulo 18 - Ressignificação da educação especial por meio da perspectiva interseccional | Débora Chiararia de Oliveira, Caroline Hellen Rampazzo Alves, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins **1536**

Capítulo 19 - Processo de interação escolar e familiar da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA: olhares percebidos pelas mães | Karina Pessoa de Queiroz, Alessandra Miranda Mendes Soares **1544**

Capítulo 20 - Interseccionalidades e panoramas complexos de inclusão social de pessoas com deficiência | Luciana Silva Torres Matsushita **1551**

Capítulo 21 - Precisamos falar da sexualidade com/das pessoas com deficiência? | Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves, Alexsandro Rodrigues **1553**

Capítulo 22 - Epistemologias surdas: produção de saberes dissidentes e insurgentes no campo da educação de surdos | Cláudia de Arruda Sarturi, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Anie Pereira Goularte Gomes **1558**

Capítulo 23 - A presença surda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM: uma análise dos discursos e políticas de ações afirmativas | Adrieli Moraes Souza, Márcia Lise Lunardi Lazzarin **1564**

Capítulo 24 - A potência da presença do estudante surdo no IFFAR como produtora de movimentos heterotópicos | Carla Tatiana Zappe, Márcia Lise Lunardi Lazzarin **1571**

Capítulo 25 - Língua Brasileira de Sinais como matriz de experiência | Lucinara Bastiani **1576**

Capítulo 26 - As aproximações do audismo com o colonialismo na educação de surdos | Hélio de Deus da Natividade **1582**

Capítulo 27 - Integralidade da pessoa surda na vida eclesial da igreja católica: o acolhimento em libras no respeito às diferenças | Aline Costa Simões **1588**

Capítulo 28 - Aquisição e desenvolvimento de uma pessoa surdocega: narrativa de história de vida | Giulia de Oliveira Carmo, Lara Ferreira dos Santos, Milena Maria Pinto **1595**

Capítulo 29 - Acessibilidade em catástrofes: desafios e soluções para a comunidade surda | Janaíne Limberg, Lucimari dos Reis Loureiro, Sheila Stock Kommers **1602**

PARTE III - O QUE DISCUTIMOS

EIXO 1 - Políticas Públicas e Educação Especial

Capítulo 1 - Diretrizes para formação de professores e educação especial: desafios e impactos nas licenciaturas em Química de São Paulo | Patricia Kaori Miura, Ana Paula Zerbato **1609**

Capítulo 2 - Ensino colaborativo na educação infantil | Josiane da Silveira Roepke, Lorena Inês Peterini Marquezan **1611**

Capítulo 3 - Gestão e inclusão: uma reflexão da dinâmica escolar e o papel do profissional de apoio | Francieli Soares Morais, Glaucimara Pire Oliveira **1613**

Capítulo 4 - Estágios curriculares obrigatórios mais inclusivos na educação profissional e tecnológica: contribuições para o aperfeiçoamento das políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS | Samuel dos Santos Mota **1616**

Capítulo 5 - Professores readaptados: invisibilização, crise de identidade profissional e outros possíveis impactos na carreira docente | Andressa Izaias França, Fabiane Adela Tonetto Costas **1618**

Capítulo 6 - Avaliação docente e autoavaliação discente: percepção dos discentes dos cursos de graduação presenciais em educação especial da UFSM | Denise Ângela Wunder Della Flora, Fabiane Adela Tonetto Costas, Daniele Rorato Sagrillo, Ana Paula Rodrigues Machado **1620**

Capítulo 7 - Acessibilidade e inclusão na UFMA: um processo em construção | Josenilde Oliveira Pereira, Sandra Regina Costa Pereira **1622**

Capítulo 8 - Inclusão da Língua Brasileira de Sinais nas escolas regulares: implicações para a formação inicial do pedagogo | Laura Avila Wiethan, Mônica Zavacki de Morais, Bárbara Alves dos Santos **1624**

Capítulo 9 - Reuniões de rede na RME: uma articulação para garantia de direitos | Patricia Santos da Silva, Carolina Terribile Teixeira, Lisandra de Oliveira Caetano, Morgana Tissot Boiaski **1626**

EIXO 2 - Práticas Pedagógicas e Educação Especial

Capítulo 1 - Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal do Maranhão: estudo sobre a percepção de professores de ciências da natureza | José Patrick Mendes Teixeira, Antonia Elinalva Costa Moraes, Aline Vitória da Silva Santos, Márcio Arthur Moura Machado Pinheiro **1628**

Capítulo 2 - Da inclusão à transformação: ações no ensino superior | Izabella Fontenele Carrilho, Joab Grana Reis **1630**

Capítulo 3 - Estratégias pedagógicas inclusivas no atendimento de aluno com TEA: um relato do estágio supervisionado | Chailan Cassuli **1632**

Capítulo 4 - Consultoria colaborativa: serviço de apoio à inclusão escolar | Jucilei Blanger Perin, Natasha Silva Nunes, Elis Regina de Mattos Diavão **1634**

Capítulo 5 - TEA e língua inglesa: inquietações que permeiam a prática: olhares percebidos pelas mães | Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti, Francisco Edevaldo Aguirre de Bairros **1636**

Capítulo 6 - Inclusão além da sala de aula: caminhos para uma educação igualitária | Graciele Rosa da Costa Soares, Natália Moterle Fiorio **1638**

Capítulo 7 - Formação continuada de professores com foco nas abordagens universalistas | Gláucia de Carvalho Costa Silva, Karina Campos Drumond **1640**

Capítulo 8 - Um olhar multiprofissional para as dificuldades matemáticas de estudantes com TDAH e Dislexia | Izabella Rodrigues Bertagnolli, Allan Costa Machado, Miriam Dias Vargas, Andréa Tonini **1642**

Capítulo 9 - Patologização e medicalização: reflexões sobre o público com Altas Habilidades/Superdotação | Carolina Terribile Teixeira, Tatiane Negrini **1644**

Capítulo 10 - Projeto Intervalo Lúdico | Doralice Souza Neta, Giulhana Medianeira Fernandes Colvero, Merciana Dutra Amaral dos Santos **1646**

Capítulo 11 - Inclusão de pessoas com deficiência e a psicologia escolar: revisão sistemática da literatura científica brasileira | Jorhan Fillype Melo Araújo, Iarlysson Rhian Ferreira Nunes, João Vinícios Chaves Marques, Márcio Arthur Moura Machado Pinheiro **1650**

Capítulo 12 - Ensino colaborativo no Brasil: revisão de literatura 2004-2014 | Thais Elias da Silva **1652**

Capítulo 13 - Ensino superior: vivências de tutoria em um núcleo de inclusão | Ayla dos Santos Nascimento; Joab Grana Reis **1654**

Capítulo 14 - Formações pedagógicas: construindo caminhos para inclusão escolar | Mônica Santos Duarte, Lucijane Ferreira da Silva, Cristiane Muller **1656**

Capítulo 15 - A colaboração como caminho para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular | Carina de Moura Machado, Laísa Veroneze Bisol **1658**

Capítulo 16 - O pareamento com tela na intervenção de um estudante com Transtorno do Espectro Autista da Rede Municipal de Santa Cruz do Sul | Lísias de Freitas Ribas da Rocha **1660**

Capítulo 17 - Crianças autistas na escola e estágio curricular supervisionado: quando a linguagem faz nascer o sujeito | Victória Gomes Soares **1662**

Capítulo 18 - Plano de aula individual e educação especial: um olhar voltado à equidade nos percursos de escolarização dos estudantes com deficiência Natasha Silva Nunes, Jucilei Blanger Perin, Elis Regina de Mattos Diavão **1664**

Capítulo 19 - Práticas colaborativas entre o professor de educação especial e do ensino comum para alunos com transtornos específicos da aprendizagem | Maira Luiza Bugs, Glaucimara Pires Oliveira **1666**

Capítulo 20 - Ludicidade e autonomia: caminhos para a alfabetização de alunos com TEA e deficiência intelectual | Marcele Martinez Cáceres **1669**

Capítulo 21 - O papel do professor no processo da avaliação do TDAH | Mirian Viana Vargas, Andréa Tonini **1671**

Capítulo 22 - Estratégias pedagógicas visuais: experiência na escola Dr. Reinaldo Fernando Coser e reflexões sobre a educação de surdos | Ana Maria Soares Dornelles, Anderson Augusto Puppe, Elisane Maria Rampelotto **1673**

Capítulo 23 - Alfabetização de crianças surdas: estratégias pedagógicas possíveis | Anderson Augusto Puppe, Anie Pereira Goularte Gomes, Mônica Zavacki de Morais **1675**

Capítulo 24 - A importância da visualidade para o processo de aprendizagem do aluno surdo, a partir da observação em uma escola bilíngue | Gabriela A Becker, Lauren C. Figueiredo, Elisane Rampelloto **1677**

Capítulo 25 - Obstáculos à matrícula de crianças surdas em instituições especializadas: estudo de caso em Santa Maria | Manuela Chagas, Paola Cantarelli Ferraro, Priscila Oliveira da Silva, Manuella Menezes Varela **1679**

Capítulo 26 - Trilhas de aprendizagens no ensino da língua portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado | Flávia Roldan Viana, Miriam Carine Silva **1681**

Capítulo 27 - Práticas pedagógicas com uma estudante surda na disciplina de Química Analítica Quantitativa | Gláucia Oliveira Islabão, Rubia Denise Islabão Aires, Tânia Regina Souza Madeira, Pamela Ribeiro **1683**

Capítulo 28 - Grupo Mãos Bilíngues: uma possibilidade de aprender libras utilizando canções infantis por acadêmicos ouvintes da UFSM | Daniane Beatris Essy, Elisane Maria Rampelotto **1685**

Capítulo 29 - O impacto da aquisição tardia da língua de sinais no desenvolvimento cognitivo e social de alunos surdos | Ana Júlia Moreira Dos Santos, Elisane Maria Rampelotto, Paula Medeiros Flores Muraro, Yasmin Dias Celestino **1687**

Capítulo 30 - Inclusão social e libras para crianças ouvintes | Viviane Cáceres Pacheco da Silva **1690**

Capítulo 31 - A importância da aquisição da Libras por professores e funcionários em escolas para surdos | Adriani de Soza Garlet, Êmily dos Santos Ferreira, Oendy Dainara Schlösser, Elisane Maria Rampelotto **1694**

Capítulo 32 - Histórias fantásticas ganham vida para o estudante surdo | Janaína Aparecida do Santos, Alessandra da Silveira Bez, Ioná Bier Picolli **1696**

Capítulo 33 - Divertidamente exploradores: grupo de enriquecimento das inteligências múltiplas para crianças | Cristiane da Silva Parode Machado, João Victor Arend Nunes, Patricia Santos da Silva **1698**

Capítulo 34 - Trilha de aprendizagem para ensino de libras como L1: possibilidades e desafios na construção de sequências didáticas sinalizadas para crianças surdas na educação infantil | Joyce Luana de Farias, Flávia Roldan Viana **1700**

Capítulo 35 - A importância do "batismo de sinal" na comunidade surda | Carolayne Arce Véras, Izabella Rodrigues Bertagnolli, Elisane Maria Rampelotto **1703**

Capítulo 36 - Orientação e mobilidade como instrumento de luta anticapacitista | Sandra Regina Costa Pereira **1705**

Capítulo 37 - Desvendando as concepções de Altas Habilidades/ Superdotação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Albino Carvalho | Lilian Menezes dos Santos Cardoso, Tatiane Negrini **1707**

Capítulo 38 - Formação de professores em Atendimento Educacional Especializado: relato de experiência em Angola | Ana Paula Rodrigues Machado, Ana Cláudia Oliveira Pavão, Josefa Lídia Costa Pereira **1709**

Capítulo 39 - Atendimento colaborativo como proposta de observação de características de superdotação durante o processo avaliativo | Debora Silvana Vaz Soares **1711**

Capítulo 40 - Estágio obrigatório no ensino remoto: práticas na área da deficiência visual | Elaine da Cruz Martini, Josefa Lídia Costa Pereira **1713**

Capítulo 41 - Escrevendo histórias: o desenvolvimento da produção textual de alunos com dislexia | Clariane do Nascimento de Freitas, Andréa Tonini, Edenise do Amaral Favarin **1715**

Capítulo 42 - Deficiência visual no contexto educacional: da teoria à prática Josefa Lídia Costa Pereira, Fernanda Taschetto, Ana Paula Rodrigues Machado, Elaine da Cruz Martini **1717**

Capítulo 43 - Narrativas docentes: a inclusão do público da educação especial em sala comum | Jéssica Pinheiro dos Santos, Elisane Maria Rampelotto **1719**

Capítulo 44 - Aprendendo libras com música: uma experiência no Grupo Mãos Bilíngues | Regina Puntel da Costa Silva, Elisane Maria Rampelotto **1721**

Eixo 3 - Interseccionalidade e Deficiência

Capítulo 1 - Desconstruindo o capacitismo: aprendizagens e desafios na educação de jovens e adultos no espaço especializado | Khetlin Anieli Schmidt Pereira dos Santos, Tânia Cristine Kusbick Volpato, Eliana da Costa Pereira Menezes **1723**

Capítulo 2 - A cartografia como possibilidade de pesquisa na educação de surdos | Franciele Torani de Camargo, Graciele Marjana Kraemer **1725**

Capítulo 3 - O processo de transferência e sua influência no ensino e aprendizagem de uma pessoa cega | Bárbara Silva da Silva, Juliana Ferreira da Silva, Juliano Severo, João Henrique do Amaral Guerreiro **1727**

Capítulo 4 - Autismo e inclusão escolar: os estereótipos como influência no processo de inclusão | Amanda Elise Silva Nunes, Ana Paula Behling Kunick, Natasha Nunes, Célia Helena de Pelegrini Della Méa **1729**

Capítulo 5 - Encontros e desencontros na inclusão de acadêmicos cegos | Sandra Regina Costa Pereira, Josenilde Oliveira Pereira **1731**

Capítulo 6 - Família de pessoas com deficiência no período de 2000 - 2020 nas bibliotecas digitais SciELO e CAPES | Luiza Bortolosso Gubert, Caroline Giordani Bastos, Guacira de Azambuja **1733**

PARTE I

O QUE PENSAMOS

EIXO 1

Formação de Professores para a Educação Especial na perspectiva Luso e Latino-americana

EIXO 2

Cursos de Licenciatura em Educação Especial no Brasil: realidade, desafios e tensionamentos

EIXO 3

Política Nacional de Educação Especial: desdobramentos na formação e atuação docente

EIXO 4

Docência na Educação Especial: diferentes espaços de atuação pedagógica na Educação Básica

EIXO 5

Inclusão e filosofias da diferença: por um outro paradigma para a educação?

[PARTE I]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 1

Formação de educadores e professores em educação especial

ANA MARIA SERRANO

Instituto de Educação – CIEC - Universidade do Minho

O tema central deste artigo diz respeito à formação de professores e educadores de Educação Especial, mas não posso falar da formação sem começar por contextualizar as políticas educativas, legislação e movimentos nas escolas Portuguesas que foram acontecendo ao longo de anos, num caminho longo e complexo para a Inclusão, providenciando deste modo a igualdade de oportunidades para todos os alunos (incluindo os alunos com NEE).

Neste contexto, que diz respeito ao atendimento a *todos* os alunos, a expressão igualdade de oportunidades quer dizer aquilo que é necessário que se faça para que um aluno venha a experimentar sucesso quer na escola quer ao longo da vida. Desta forma, segundo Correia & Serrano (2010), há que respeitar as características e necessidades do aluno para, com base nelas, se poder apoiar, o seu sucesso em todas as vertentes da sua vida. Portanto, a expressão igualdade de oportunidades, no caso da escola, deve basear-se num processo educacional que considere as capacidades e necessidades do aluno, tendo como objetivo a maximização do seu potencial. Só assim estaremos, realmente, a respeitar os direitos (humanos) de todos alunos e os das suas famílias.

Desde 2008, Portugal tem em vigor leis que preveem a educação de todos os alunos, sem exceção, na escola regular local, em consonância com o Artigo 24º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

Portugal tem tido um reconhecimento internacional pela evolução do seu quadro legal progressivo no que concerne o processo de educação inclusiva. Em 2008 com o Decreto-Lei 3/2008, as escolas de educação especial começaram a fechar. Muitas destas escolas foram transformadas em "Centros de Recursos para a Inclusão" e assumiram um novo papel, de apoiar os alunos com NEE, que foram colocados em escolas regulares (Alves 2020). Em 2018, após a ratificação em

Portugal da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, este caminho foi aprofundado com a Lei da Educação Inclusiva de 2018, Decreto-Lei 54/2018, que estabeleceu um novo regime de educação inclusiva, tentando melhorar aspetos dos caminhos até aí percorridos na experiência de construção de uma escola inclusiva. Assim, as políticas mais recentes de Educação Inclusiva em Portugal pautam-se essencialmente por cinco documentos legislativos cruciais, nomeadamente o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2017), a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania de 2017, o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho – Educação Inclusiva (Ministério da Educação 2018) e o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Ministério da Educação 2018). Em Portugal, particularmente desde a última reforma educacional em 2018, tem havido uma vontade firme para desenvolver uma:

> *"escola inclusiva onde **todos** e **cada um** dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social." (Ministério da Educação 2018, p. 2918).*

Os princípios orientadores da escola inclusiva na legislação Portuguesa pautam-se por uma ação centrada no currículo e nas aprendizagens que valoriza e contempla:

- Equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo
- Educabilidade Universal

- Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um
- Intervenção multinível
- Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- Trabalho em equipa multidisciplinar
- Mobilização complementar de recursos

Neste contexto de escola Inclusiva, torna-se necessário a existência de estruturas de apoio que ajudem os professores, os técnicos, os pais e os alunos a encontrar na escola e na comunidade respostas, através de uma aprendizagem mútua e colaborativa para conseguirem os resultados de aprendizagem e desenvolvimento esperados. O Centro de Recursos para a Aprendizagem é um desses recursos: "estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos, materiais, dos saberes e competências da escola" (artº 13, nº 1, DL 54/2018, de 6 de julho). A ação educativa promovida pelo centro de apoio à aprendizagem é complementar da ação desenvolvida na turma do aluno, ou noutros contextos educativos, bem como o apoio aos docentes da turma do aluno, convocando a intervenção de *todos* os agentes educativos, nomeadamente a do docente de educação especial.

Deste modo, os docentes de educação especial surgem como um corpo especializado ou recurso humano específico, formado por especialistas em educação especial, colaborando com os demais professores, outros profissionais e famílias na construção de ambientes de aprendizagem onde todos os alunos participam e experienciam

situações de sucesso em termos de desenvolvimento social, pessoal e académico (Torres M., 2024). Na escola inclusiva o docente de educação especial deverá ser um elemento que assuma um papel de dinamização, de articulação e de especialista em diferenciação dos meios e dos materiais de aprendizagem e avaliação por um lado, e ao mesmo tempo, que seja capaz de exercer um papel de advocacia, no sentido de vencer muitas das ideias ainda resistentes, num processo de mudança paradigmática que constitui a ideia atual de escola inclusiva. Como refere Torres (2024), um exemplo desse combate será relativo às ideias, ainda resistentes, de que é possível responder à diversidade da população escolar com medidas "pronto-a-vestir-tamanho único", desconsiderando a diferenciação pedagógica e a heterogeneidade de práticas e percursos.

Uma visão geral das competências dos docentes de educação especial revela que estes podem: envolver outros; desenvolver suas próprias capacidades; e prestar serviços de apoio. Para que por sua vez possam: desenvolver as capacidades das crianças/adolescentes; fortalecer a participação das famílias no desenvolvimento do seu filho/a e otimizar a inclusão na comunidade das crianças /adolescentes com Necessidades Especiais (ECIA,2009).

No quadro 1, apresentam-se algumas das competências essenciais descritas por Moore (2008):

Quadro 1- Competências essenciais para o Docente de Educação Especial

Áreas chave da ajuda eficaz	Conhecimentos e competências específicas
Competências e conhecimentos dos Educadores/Professores **(O Quê)**	• Competências para identificar e avaliar crianças com problemas de desenvolvimento. • Competências para apoiar o desenvolvimento de crianças com NE • Competências para apoiar as famílias • Conhecimentos e capacidades na utilização de práticas baseadas em evidências. • Competências para apoiar a inclusão • Competências para usar as oportunidades de aprendizagem nos contextos naturais. • Competências para fornecer apoios e serviços baseados em resultados e avaliar a sua implementação
Atitudes, competências e práticas de ajuda **(Como)**	• Competências de aujda / consultadoria • Competências sociais interpessoais/relacionais • Competências de sensibilidade a diferentes culturas • Competências de consultadoria e coaching • Competências de trabalho colaborativo em equipa
Práticas e Competências de Empoderamento (Como)	• Competências de Práticas Centradas na Família • Práticas de capacitação

Fonte: Adaptado de Moore, T.G. (2008). Early childhood intervention: Core knowledge and skills. CCCH Working Paper 3 (November 2008). Centre for Community Child Health.

A formação docente constitui uma trave mestre na construção de uma escola inclusiva, e nesse sentido não podemos descurar a qualidade e rigor do *saber e do saber fazer*, quando pensamos a formação. Só através de uma formação sólida, acompanhada de uma indução profissional e supervisão que garanta o desenvolvimento profissional, podemos capacitar os professores e desenvolver uma cultura de inclusão. Também não podemos esquecer que o cerne do trabalho numa escola inclusiva é o trabalho colaborativo e que os docentes de educação especial são uma das peças da engrenagem, em que o sucesso do seu trabalho depende de muitos outros profissionais dentro e fora da escola, das famílias e dos alunos.

Assim, em jeito de conclusão deixo algumas recomendações que considero importantes neste âmbito nomeadamente: incluir na formação inicial dos professores UC que sensibilizem todos os educadores e

professores para as diferentes dimensões da Educação Inclusiva e NE; propor sem ambiguidades, um corpo de conhecimento da formação especializada em Educação Especial (considerando as diversas áreas específicas de especialização) e valorizá-lo como fundamental para a educação inclusiva dos alunos com NE e ainda, para a construção das escolas inclusivas, melhorar a formação dos educadores/professores de Educação Especial, tornando-a sólida, baseada na evidência e em pressupostos científicos (nas suas áreas específicas de especialização), constituindo, assim, um valor acrescido e adequado às exigências para os mesmos.

Não devemos subestimar a importância do conhecimento específico da Educação Especial, numa escola inclusiva, e assim, termino relembrando o que diz um dos meus mentores, Miranda Correia, que tão bem traduz estas ideias que tentei deixar como mensagem nestas Jornadas, *Educação Especial e Inclusão, quem disser que uma sobrevive sem a outra não e no seu perfeito juízo*, título de um dos seus livros publicado em 2010.

Referências

Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. Prospects, 49(3), 281-296.

Correia, L.M & Serrano, A.M. (2010) *Igualdade de Oportunidades tendo como base os Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes com Necessidades Educativas Especiais*. Texto não publicado apresentado na Comissão de Educação da Assembleia da República Portuguesa.

ECIA Victoria (October 2009) Early Childhood Intervention Practitioner Competencies. Andrew Hollo,Workwell.

Ministério da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação (2018). *Decreto-Lei 54/2018*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018). *Decreto-Lei 55/2018*. Lisboa: Ministério da Educação.

Torres, M. (2020). O centro de apoio à aprendizagem, o docente de educação especial e a cultura interpares. *Revista Camilo em Ação*, 9, p.10.

[PARTE I]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 2

Inclusión y formación docente:

proyecto para armar

CINTIA MARIA SCHWAMBERGER

LICH- ITED-UNSAM-CONICET

Inclusión y Formación docente, un proyecto para armar se convirtió en el eje central de la convocatoria propuesta por la Universidad para participar en los debates y conversaciones en el I Congreso Internacional de Educación Especial, los días 11 a 13 de noviembre de 2024, en la Universidad Federal de Santa María-UFSM. A partir de pensar la Inclusión social y educativa atravesada por la formación docente atendiendo a las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en todos los niveles obligatorios implicó problematizar estas dos nociones centrales de debate del congreso.

Por lo tanto, cuando nos preguntamos por la inclusión problematizamos algunos ejes centrales en relación a poder conceptualizarla, sus destinatarios, el origen de las políticas y programas que los gobiernos desplegar para asegurar el derecho a la educación. Asimismo, revisar tanto sus prácticas discursivas como no discursivas (Foucault, 2007) respecto de sus aciertos, estado de situación y sus desafíos a futuro. Entre otras cuestiones, pervive la pregunta respecto de por qué en el siglo XXI continuamos debatiendo sus diferentes acepciones, modalidades y prácticas. La respuesta es de fácil formulación. La sociedad actual, continúa produciendo cada vez más, una gran masa de sujetos a los márgenes de la exclusión.

En este sentido, la inclusión intersectada por las desigualdades, autores como Echeíta (2022) proponen pensar a la inclusión como como un poliedro, de múltiples aristas, que dependen exclusivamente del contexto donde se despliegan, los actores involucrados, sus destinatarios y las condiciones materiales de existencia de los sujetos y las instituciones que son parte del proceso. Cobran relevancia también en este análisis los lineamientos de las políticas públicas y las formas curriculares de transmisión del conocimiento. Aunque no sólo. Lo anterior, permite pensar a la inclusión mediante sus múltiples caras, una de las cuales

se remite a las formas excluyentes que guarda en su interior. Un efecto rebote de la ineficaz forma de materializar el derecho a la inclusión y sus derivas. Una promesa cruel (Berlant, 2019) que deviene en el imperativo más fuerte de los Estados, las dinámicas institucionales, pero también un imperativo encarnado en los cuerpos de los y las docentes que conforman el otro eje central de trabajo. Quienes, en definitiva, son los que ponen en marcha la inclusión y garantizan el derecho a la educación.

Un derecho que se encuentra regulado y establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26.2066 en su artículo 11 estableciendo una "educación de calidad con igualdad de oportunidades, (..)basada en el respeto a la diversidad para garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos".

Algunos trabajos discuten estas ideas (Néspolo y Casal, 2019; Rusler y Schwamberger, 2018) sobre el motivo de interrogarse por la inclusión y de cómo llegamos hasta el presente, es también problematizar el lugar de la formación docente y ponerla en tensión. Una formación docente que conceptualmente responde y se anuda a diversas tradiciones que van desde lo normalista tradicional al docente crítico y flexible en las que la heterogeneidad del aula se convierte en un valor intrínseco a la relación establecida entre dos cuerpos. Asimismo, el lugar de quienes deben llevar esta tarea se reglamenta en la misma Ley de Educación en el artículo 71 con el objeto de "preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.".

Esta forma de comprensión, como desarrollan e investigan autoras latinoamericanas como Marta Infante (2010) y Marcia Pletsch (2020) promueven y propone nuevos desafíos para trabajar y abordar

las diferencias al interior de las aulas. Desafíos que en oportunidades permiten desplegar programas y leyes acordes a la configuración de las nuevas subjetividades que conviven en el aula. Pero, también, diferencias que muchas veces refieren a su tratamiento a partir de políticas de discriminación positiva que no hacen más que reforzar la exclusión y la desigualdad.

En Argentina, la formación docente de educación especial continúa siendo realizada en espacios separados y diferentes de la formación del resto de los niveles y modalidad. En los casos en que se desarrolla la formación destinada al grupo de estudiantes con discapacidad persisten fuertemente las perspectivas medico biologicistas dado que se forma a educadores según las patologías y los diagnósticos. Esto fragmenta no solo el proceso de formación del estudiante, sino que entiende al sujeto con discapacidad de manera atomizada. Asimismo, en los planes de estudio de las otras formaciones de los niveles obligatorios y otras disciplinas aun los seminarios-materia y/o talleres la temática de la discapacidad es escasa o nula.

A partir de estas tensiones desde la Cátedra Seminario de Orientación I de la Universidad Nacional de San Martín, en el marco de una actividad obligatoria al grupo de docentes y futuros licenciados en educación especial como forma de problematizar el estado de situación de la inclusión y las formas particulares que adquiere su puesta en acto en las instituciones. Se propone a cada cursante la implementación de un instrumento de recolección de información cuantitativo, semiestructurada con el objetivo de poner en discusión a la luz de la diversidad de encuestas realizadas en sus lugares de trabajo o formación.

Esta propuesta se desarrolla como un acercamiento a los futuros docentes a uno de los tres pilares de la Universidad. Nos referimos a pensarse como docentes investigadores, del propio campo, a la vez que

involucrarse en aquello que muchas veces eluden como lejano. Esto es, la política educativa que se materializa en las escuelas y se pone en acto. Pensarse como investigadores en la formación docente deviene en un plus que coloca a los estudiantes en la formación en lugar activo y critico respecto de lo que acontece a diario en las instituciones.

A partir de un primer relevamiento (N 950), realizado durante el segundo cuatrimestre del 2024, más del 60% ha recibido en su formación inicial contenidos vinculados a la educación inclusiva y en su formación continua el nivel de porcentaje asciende a más del 80% de temáticas asociadas a pensar la inclusión en el ámbito educativo. Estos datos, luego de más de casi veinte años de haber sido sancionada la Ley de educación Nacional refleja un cambio estructural en las formas en que es pensada la formación docente en país a partir de la heterogeneidad que habita en el aula. Sin embargo, los desafíos persisten y son contundentes.

Lo anterior presenta nuevas preguntas: ¿es posible seguir pensando una formación docente segmentada y separada para garantizar que todos los estudiantes con y sin discapacidad puedan convivir en la misma escuela?, ¿es posible la no privatización de los cursos y formación docente continúa y que el Estado sea responsable de estas capacitaciones y formaciones?, ¿Cómo desplegar procesos de formación que promuevan una educación de calidad, más justa y equitativas para quienes más lo necesitan? ¿Entonces – por qué seguir separados?

Precisamos de una formación docente conjunta y de calidad que garantiza trayectorias educativas reales, más justas, más democráticas y menos crueles que se alejen de los discursos de odio que las sociedades contemporáneas nos traen nuevamente prácticas y enunciados neoconservadores y fascistas que atentan contra la propia vida.

Bibliografía

Berlant, L (2019). *Optimismo cruel.* Caja Negra.

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española De Discapacidad*, *10*(1), 207-218. https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856

Foucault, M (2000). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(1), 287-297. https://dx.doi.org/10.4067/ S0718-07052010000100016.

Néspolo, Ma. J. y Casal, V. (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa: posiciones, miradas, recorridos y prácticas*. Lugar.

Pletsch, M. D. (2020). ¿O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento - Diálogos Em Educação*, 29(1), 57–70. https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357

Rusler, V. y Schwamberger, C. (2018). Maestros indagando a diez años de la convención. Políticas de inclusión y formación docente en argentina*, Ruedes*, 8, 48-64. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1659

[PARTE I]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 1

A Formação do Educador Especial em Curso Noturno na UFSM

MELÂNIA DE MELO CASARIN

Universidade Federal de Santa Maria

O Curso de Licenciatura em Educação Especial - Noturno foi implementado no ano de 2009, como uma ação de expansão universitária por meio do Projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Este novo curso propôs a formação de professores em Educação Especial considerando a prática de formação até então implementada com os alunos que tem necessidades educacionais especiais, os paradigmas que já orientaram essa área de formação e, mais atualmente, a discussão da inclusão escolar que tomava na época como referência a educação especial como eixo transversal da Educação Básica do país.

O Curso de Licenciatura em Educação Especial - Noturno, tem como referência um campo do conhecimento constituído de uma área de conhecimentos educacionais mais amplos, mas também, de conhecimentos científicos e técnicos específicos, que precisam dar a formação do professor em Educação Especial a profissionalidade para atuar no processo de ensino e de aprendizagem de habilidades que possibilitem situações de educação que possam ajudar na inclusão da pessoa deficiente no contexto escolar, cultural e social mais amplo. Os fundamentos legais para a formação de professores, especialmente no que trata a Resolução n° 02 de 11 de setembro de 2001.

O Curso em questão pretendia promover a formação do Educador Especial, para planejar, executar, avaliar e refletir pela prática da pesquisa o atendimento complementar de educação especializada para alunos que apresentam deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência mental, sendo essas consideradas limitadoras de seu processo de aprendizagem em sistemas comuns/regulares. - Oportunizar a formação de profissionais em Educação Especial, alicerçada nos valores humanos e éticos, tendo esse que construir em si a competência teórica e prática

para o enfrentamento das complexidades emergentes do contexto social, econômico, político, cultural e, especificamente educacional, em que a demanda de sujeitos dessa profissão está inserida.

O Licenciado em Educação Especial poderia atuar na (o):

- docência nos serviços especializados e de apoio pedagógico;

- docência em classes comuns da Educação Infantil, Educação Básica, Educação Profissionalizante e Educação e Jovens e adultos, numa perceptiva de bidocência;

- docência em classes de recursos ou multifuncionais;

- docência em classes especiais e instituições especializadas;

- docência em classes hospitalares;

- gestão, planejamento e orientação pedagógica em serviços de itinerância;

- docência na modalidade de ensino domiciliar;

- assessoria e orientação a instituições privadas e públicas, das empresas e especificamente da família.

Até o ano letivo de 2021, aproximadamente 190 acadêmicos foram diplomados, sendo que muitos seguiram a formação em Pós-Graduação e/ou estão atuando como professores nos mais diversos campos educacionais da Educação Básica e Superior, em vários estados brasileiros.

A demanda em torno de políticas públicas na educação e a necessidade de se efetivar a qualidade dos processos educacionais para a população brasileira incita o sistema educacional para um processo de reestruturação ou seja, diante da transformação da sociedade brasileira coloca-se a necessidade de se pensar a educação como um processo no qual as diferentes situações possam oportunizar uma melhoria da qualidade de vida para todos, assim como um sistema educativo preparado para dar conta, mesmo que em parte, da demanda

educacional de qualidade.

Nesta perspectiva os indicadores de avaliação interna, a partir das demandas de discentes e docentes do curso e às exigências postas pela Resolução Nº2 de 2019 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Licenciatura em Educação Especial – noturno sente a necessidade de repensar a proposição do Curso a parti de 2021 promovendo sobretudo a aproximação com os cursos de Educação Especial – Licenciatura - Diurno e Educação Especial - Licenciatura EAD.

O Projeto Pedagógico contemplado na nova estrutura e a reorganização curricular do Curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno, visa contribuir com a formação de recursos humanos em Educação Especial para a Educação Básica. Essa formação contempla as áreas da deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, o transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação com vistas a realização de estágios curriculares supervisionados por parte dos acadêmicos na área da Educação Especial. Assim, o eixo da formação passa a ser o sujeito da aprendizagem no espaço educacional comum ou especializado.

A atual reformulação do curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno responde às exigências postas pela Resolução Nº2 de 2019 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Contempla também, a Ministério da Educação Universidade Federal de

Santa Maria Pró-Reitoria de Graduação 10 Resolução CNE/ CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Estas questões justifica uma matriz reformulada que tem como pressupostos questões relativas à formação inicial de professores, estágios supervisionados, dentre outros. Tais alterações trouxeram ganhos na reestruturação da matriz curricular do Curso. Assim, o projeto vai além da construção de programas de disciplinas com cargas horárias específicas e se justifica pela necessidade de promover a mobilidade acadêmica para os discentes dos três cursos de licenciatura em Educação Especial do Centro de Educação da UFSM.

Outro foco importante neste projeto é a inserção de disciplinas como: Educação Musical; Educação Matemática; Jogo Teatral e Educação Especial; Educação e Infância; Fundamentos da Leitura e da Escrita; Artes Visuais e Educação Especial; Processos de Leitura e da Escrita; Educação e Movimento; Educação de Jovens e Adultos; Metodologia do Ensino de Ciências Naturais; Formação de Professores para a Educação Especial; Introdução à Educação Especial; Introdução à Escrita Acadêmica e ao Texto Científico; Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem A; Diversidade e Direitos Humanos; Aprendizagem e Cognição; Acessibilidade, Sociedade e Educação; Políticas Públicas e Diversidade Cultural; Imaginário, Cinema e Formação; Avaliação em Educação Especial; Práticas Articuladas com o Ensino Regular; Educação de Alunos Surdos por entendermos que a formação pedagógica requer fundamentos voltados á essas disciplinas, a fim de que os acadêmicos possam atender às demandas sociais, atuando de forma qualificada.

Quanto aos subsídios que determinam o quantitativo de vagas, o

curso tem o processo de ingresso vinculado às orientações da PROGRAD com oferta de 45 vagas anuais no segundo semestre letivo. A forma de acesso aos cursos da Universidade Federal de Santa Maria ocorre mediante seleção via SISU (Sistema de Seleção Unificada), editais de Ingresso e Reingresso e/ou mediante processo seletivo específico.

A relevância para o desenvolvimento social na área tem como justificativa a demanda de professores licenciados em Educação Especial para a atuação pedagógica com alunos público da Educação Especial, principalmente, na educação Básica; o reconhecimento do professor de Educação Especial como licenciado importante nas escolas e setores de gestão da educação nos mais diversos municípios da região com concursos públicos para área; na gestão e organização de núcleo de acessibilidade de IES e Institutos Federais em vários estados brasileiros; nas associações de pais e outras instituições especializadas em todo o país. Essa contribuição do licenciado na área de Educação Especial impacta significativamente na

Educação, sendo o que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino tendo como mote a perspectiva inclusiva.

Destaca-se que a integralização curricular mencionada no gráfico, enquanto elemento formativo, se configura para além das disciplinas obrigatórias, possibilitando nas Atividades Complementares de Graduação conhecimentos de interesse ofertados em outras atividades acadêmicas, como eventos, estágios não obrigatórios, projetos de ensino e pesquisa, monitorias, cursos, entre outros. No mesmo contexto, a obrigatoriedade de atividades de extensão insere o acadêmico na comunidade, propiciando a proximidade com a prática e a reflexão sobre a realidade a sua volta.

Quanto à carga horária dos Grupos, o gráfico 2 apresenta os dados referentes à distribuição no Grupo 1 - Núcleo Base Comum,

com 930 horas, Grupo 2 - Núcleo de Conteúdos Específicos, com 1470 horas e Grupo 3 - Núcleo de Práticas Pedagógicas A, com 405 horas. A carga horária de 405 horas do Núcleo de Práticas Pedagógicas B - Prática como Complemento Curricular - está distribuída nos Grupos 1 e 2. Essa carga horária dos grupos é obrigatória nas diversas disciplinas do currículo.

[PARTE I]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 2

Curso Diurno de Educação Especial – Licenciatura Plena: uma trajetória coletiva da Universidade Federal de Santa Maria

ANIE PEREIRA GOULARTE GOMES

Universidade Federal de Santa Maria

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem uma longa trajetória na formação de profissionais da Educação Especial, iniciando em 1962. Nesse período, foram oferecidos dois Cursos de Extensão voltados para a capacitação de professores que atuavam com pessoas com deficiência auditiva (nomenclatura utilizada na época). Em 1964, a formação continuou por meio de um convênio com o Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria – RS. Em 1974, foi implementada a Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFSM.

No que diz respeito à formação de professores para pessoas com deficiência intelectual, o Centro de Educação, embora a Resolução nº 07 de 1972 se referisse apenas à deficiência auditiva, ofereceu em 1975 a Habilitação Específica em Deficientes Mentais vinculada ao Curso de Pedagogia. Com base na orientação do Conselho Federal de Educação, e seguindo a Indicação nº 71 de 1976 e o Parecer nº 552/76, o Centro de Educação reestruturou essa habilitação, transformando-a em um Curso de Licenciatura Curta.

O Curso de Formação de Professores para a Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais, na modalidade de Licenciatura Curta, foi oferecido pela UFSM em 1977 e 1978, sendo reconhecido em 1979 como Licenciatura Plena. Apesar da não homologação da Indicação nº 71/76 e do Parecer nº 552/76, a formação continuou no Curso de Pedagogia - sendo habilitação em deficientes da audiocomunicação. A licenciatura plena em deficientes mentais permaneceu como Curso independente. O desvinculamento ocorreu somente após a reestruturação do Centro de Educação, que em 1983 resultou na reformulação dos Cursos de Pedagogia e Educação Especial.

A reestruturação proposta visava criar novas habilitações no Curso de Pedagogia e reformular o Curso de Educação Especial,

incluindo a criação da Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação. Essas mudanças foram justificadas por uma avaliação da eficiência dos currículos vigentes, das condições do mercado de trabalho e das diretrizes legais. A Educação Especial ganhou destaque nas discussões sobre a formação docente, com o Conselho Federal de Educação reconhecendo a responsabilidade coletiva na educação de pessoas com deficiência e a necessidade de mudança nas concepções e atitudes sobre esse ensino.

O Conselho Federal de Educação se pronunciou sobre o assunto, por meio do Parecer nº 848/72. Este documento deixa registrado que a educação especial é uma responsabilidade de todos, mas que há uma necessidade de mudança de concepção e de atitudes quanto ao ensino de pessoas com deficiência. Assim, busca-se a formação do professor especializado que deve ter exclusivamente um sentido pedagógico. Um professor que a partir de então tem sua formação com o objetivo de ser apto a responder o que propõe o Parecer CFE nº 848/71. Ainda o Parecer CFE nº 552/76, preconiza que a formação do professor para a educação especial deve ser em nível de 3º Grau, em habilitação ou em curso específico. Com pressuposto no que já vinha acontecendo na Universidade Federal de Santa Maria desde 1963, houve a compreensão que um curso seria a possibilidade que melhor condição favorecia a formação do professor. Assim, as necessidades normativas somadas às aspirações dos alunos, permitiram que o Curso de Educação Especial tivesse sua reestruturação curricular, transformando-se em Licenciatura Plena, sendo reconhecido como tal através do Parecer do CFE nº 1308/80, e homologado esse reconhecimento pela Portaria nº 141/81 do Ministério da Educação e Cultura

A partir de 1984, os alunos que ingressavam no curso de Educação Especial podiam escolher entre duas habilitações: Educação para

Deficientes Mentais ou Educação para Deficientes da Audiocomunicação. Essas formações ocorreram até 2004, juntamente com a prestação de serviços à comunidade. O currículo dessas habilitações, vigentes até 2004, tinha como objetivo preparar professores especializados em cada uma dessas áreas. Os professores formados em Educação para Deficientes Mentais eram capacitados para atuar em escolas e classes especiais, bem como em serviços de atendimento e avaliação, voltados para o desenvolvimento e ativação das potencialidades desses alunos. Já os professores formados em Educação para Deficientes da Audiocomunicação eram capacitados para trabalhar com alunos com deficiência auditiva, tanto em escolas quanto em serviços de atendimento e avaliação. Esses profissionais podiam atuar em diferentes contextos educacionais e institucionais, contribuindo para o ensino e a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

A partir da LDBEN nº 9394/96, a Educação Especial passou a ser considerada uma modalidade de ensino abrangente, que requer um novo perfil de professor, capacitado para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas. A reestruturação curricular de 2008 introduziu mudanças significativas, visando preparar o professor para atender às diversificadas características dos alunos focando na inclusão escolar, enquanto a reestruturação de 2020 ampliou o foco para incluir altas habilidades, deficiência visual e transtornos do espectro autista.

O Curso de Educação Especial, reestruturado em 2024, segue as diretrizes da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, com ênfase na formação integral do professor. Os objetivos do curso incluem:

- Proporcionar conhecimentos sobre os sujeitos da educação especial, preparando os acadêmicos para atuar de forma

inclusiva em diferentes contextos educacionais.

- Capacitar os alunos em metodologias que possibilitem adaptações curriculares e práticas colaborativas.
- Fomentar vivências práticas desde os primeiros semestres do curso para familiarizar os alunos com a gestão escolar.
- Estabelecer parcerias com escolas e sistemas de ensino, promovendo uma formação que integre teoria e prática.

O perfil do egresso inclui uma formação crítica e reflexiva, com habilidades para atuar na docência especializada, na organização de sistemas educacionais e na difusão de conhecimentos e tecnologias assistivas. O curso capacita os futuros professores a atuar em instituições de ensino regulares e especializadas, além de outros contextos emergentes, como classes hospitalares e ambientes domiciliares. O curso é voltado para a formação de profissionais nas seguintes áreas:

I. Docência Especializada: Atuação no atendimento educacional da população-alvo da Educação Especial, tanto em instituições de ensino regulares quanto em escolas especializadas, abrangendo diversos espaços educacionais.

II. Organização e Gestão: Desenvolvimento de sistemas, unidades e projetos em ambientes escolares e educacionais não formais, com o objetivo de promover a inclusão educacional e social do público-alvo da Educação Especial.

III. Difusão do Conhecimento: Promoção do conhecimento científico e uso de tecnologias assistivas no contexto educacional.

IV. Contextos Emergentes: Exploração de novas oportunidades na Educação Especial, incluindo a educação profissional e perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso

(PPC) está alinhado à RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que estabelece que todos os cursos de licenciatura para a formação inicial de professores devem ser organizados em três grupos, totalizando um mínimo de 3.200 horas, porém o curso apresenta 3.495. A distribuição da carga horária é a seguinte:

I. Grupo I: 855 horas destinadas à formação comum, abrangendo conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com sistemas e práticas educacionais.

II. Grupo II: 1.950 horas voltadas à aprendizagem de conteúdos específicos das áreas, componentes e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do domínio pedagógico desses conteúdos.

III. Grupo III: carga horária dedicada à prática pedagógica, divididas em: a) 420 horas para estágio supervisionado em situações reais de trabalho escolar, conforme o PPC; b) prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso.

A carga horária total do curso é de 3.495 horas (855h no grupo I, 1.950 no grupo II, 420h de estágio, 170 ACExt, e 100 ACG), abordando áreas como Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Visual, Altas Habilidades/Superdotação e Educação de Surdos.

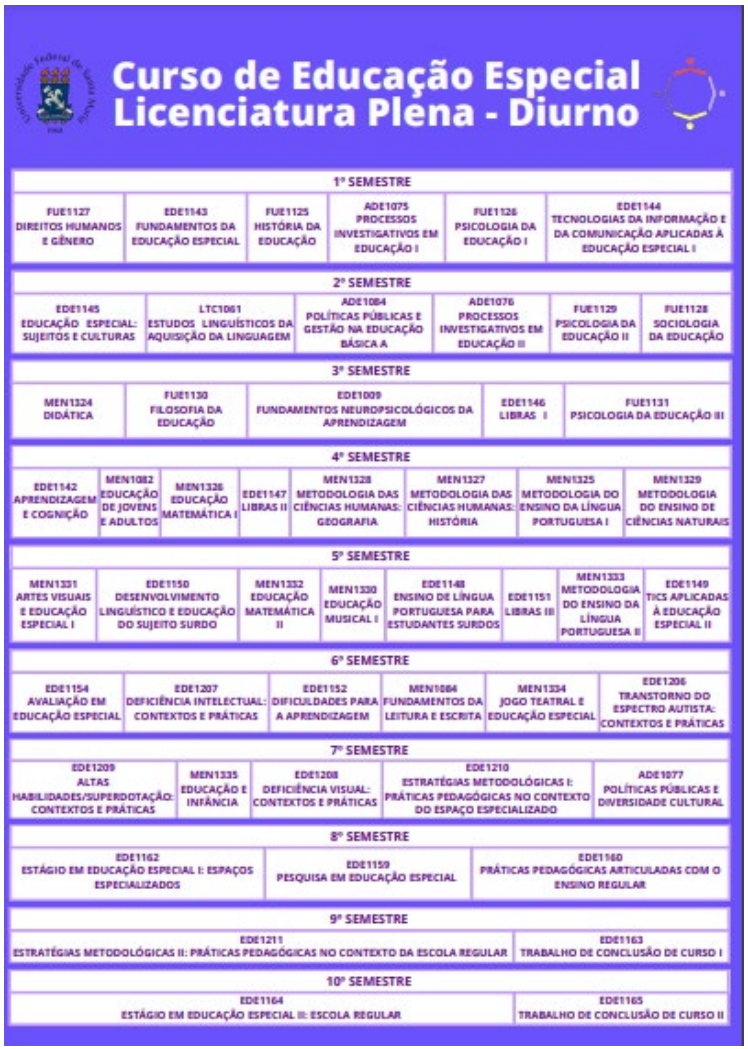
Considerando o caráter social dos cursos de licenciatura, o Curso de Educação Especial apresenta inúmeras possibilidades de ações extensionistas, o corpo docente naturalmente oferece essa oportunidade aos acadêmicos. Em consonância com os objetivos da Política de Extensão da UFSM o Curso visa promover ações que contemplem as duas modalidades previstas na Política de Extensão da UFSM, quais sejam:

I - Ações Complementares de Extensão (ACExt), 170 horas, sendo consideradas a participação em projetos de extensão em áreas afins ao Curso, a organização e monitoria em eventos, monitoria e trabalhos voluntários em escolas e instituições afins. Em janeiro de 2024 haviam 96 projetos de extensão registrados no Gabinete de Projetos do Centro de Educação.

II - Áreas Específicas: disciplinas cujo programa contemplem ações de extensão nos componentes curriculares, 180 horas, a considerar: 1- Deficiência Intelectual: contextos e práticas (30 horas) 2- Transtorno do Espectro Autista: contextos e práticas (30 horas) 3- Deficiência Visual: contextos e práticas (30 horas) 4- Altas Habilidades/ Superdotação: contextos e práticas (30 horas) 5- Práticas Pedagógicas articuladas com o ensino regular (30 horas) 6- Estratégias Metodológicas I: Práticas Pedagógicas no Contexto do Espaço Especializado (30 horas).

Nessas disciplinas as ações de extensão poderão ser: inserção na comunidade, prática de formação continuada para a comunidade escolar (como palestras, oficinas, minicursos), vivências e experiências em escolas e em instituições de educação especial de acordo com os objetivos especificados em cada ementa

A seguir a matriz curricular vigente no curso de Educação Especial:



Curso de Educação Especial
Licenciatura Plena - Diurno

1º SEMESTRE					
FUE1127 DIREITOS HUMANOS E GÊNERO	EDE1143 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	FUE1125 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	ADE1075 PROCESSOS INVESTIGATIVOS EM EDUCAÇÃO I	FUE1126 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	EDE1144 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL I

2º SEMESTRE					
EDE1145 EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUJEITOS E CULTURAS	LTC1061 ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	ADE1084 POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA A	ADE1076 PROCESSOS INVESTIGATIVOS EM EDUCAÇÃO II	FUE1129 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	FUE1128 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

3º SEMESTRE				
MEN1324 DIDÁTICA	FUE1130 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	EDE1009 FUNDAMENTOS NEUROPSICOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM	EDE1146 LIBRAS I	FUE1131 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

4º SEMESTRE							
EDE1142 APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO	MEN1082 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	MEN1326 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I	EDE1147 LIBRAS II	MEN1328 METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA	MEN1327 METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA	MEN1325 METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I	MEN1329 METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

5º SEMESTRE							
MEN1331 ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL I	EDE1150 DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO	MEN1332 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II	MEN1330 EDUCAÇÃO MUSICAL I	EDE1148 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS	EDE1151 LIBRAS III	MEN1333 METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA II	EDE1149 TICS APLICADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL II

6º SEMESTRE					
EDE1154 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDE1207 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTEXTOS E PRÁTICAS	EDE1152 DIFICULDADES PARA A APRENDIZAGEM	MEN1084 FUNDAMENTOS DA LEITURA E ESCRITA	MEN1334 JOGO TEATRAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDE1206 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTEXTOS E PRÁTICAS

7º SEMESTRE				
EDE1209 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONTEXTOS E PRÁTICAS	MEN1335 EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	EDE1208 DEFICIÊNCIA VISUAL: CONTEXTOS E PRÁTICAS	EDE1210 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS I: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ESPAÇO ESPECIALIZADO	ADE1077 POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADE CULTURAL

8º SEMESTRE		
EDE1162 ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL I: ESPAÇOS ESPECIALIZADOS	EDE1159 PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDE1160 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS COM O ENSINO REGULAR

9º SEMESTRE	
EDE1211 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS II: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR	EDE1163 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I

10º SEMESTRE	
EDE1164 ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL II: ESCOLA REGULAR	EDE1165 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

Nos últimos anos, as perspectivas e produção do conhecimento sobre pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, deficiência visual e surdez têm se reconfigurado de forma significativa. Essa mudança de olhar, que prioriza a inclusão e o respeito às singularidades de cada indivíduo, reflete-se diretamente nos cursos de formação de professores na área da Educação Especial. Em vez de uma

abordagem focada na deficiência, que se concentrava nas limitações dos alunos, a ênfase atual é no potencial de aprendizagem e na valorização das capacidades de cada estudante. Essa nova visão exige que os futuros educadores sejam capacitados a reconhecer e atender às necessidades específicas de cada grupo, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as singularidades dos alunos.

Os cursos de formação de professores estão, portanto, se reestruturando para incorporar metodologias que reconhecem a diversidade no aprendizado. Isso inclui a utilização de tecnologias assistivas, abordagens colaborativas e estratégias que valorizam a educação centrada no aluno. Essa transformação não só enriquece a formação acadêmica dos professores, mas também contribui para um ambiente escolar mais acolhedor e participativo, onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades de forma plena.

Enfim, a mudança de perspectiva também se reflete na construção de currículos mais integrados, que dialogam entre as diferentes áreas do conhecimento e promovem uma visão holística da educação. Assim, ao alinharem suas práticas pedagógicas com essas novas diretrizes, os cursos de formação de professores estão não apenas respondendo às demandas sociais contemporâneas, mas também preparando profissionais mais capacitados e sensíveis às necessidades da diversidade no ambiente educacional.

[PARTE I]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 3

Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância): trajetória e pioneirismo na Universidade Federal de Santa Maria

JOSÉ LUIZ PADILHA DAMILANO

Universidade Federal de Santa Maria

Embora em meados dos anos 1990 tenham ocorrido algumas iniciativas, no Centro de Educação, com o envio de professores para um período de aperfeiçoamento em Universidade francesa para, a partir do retorno, organizar a implantação de um núcleo de educação a distância, somente a partir do ano de 2003, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) inicia a preparação para a possibilidade de oferta de cursos na modalidade a distância. No ano seguinte, professores do Departamento de Educação Especial são convocados a participar da Chamada Pública MEC/SEED (Secretaria de Educação a Distância, na época) 001/2004 e, mesmo com a objeção do número reduzido de docentes no Departamento e, ainda, considerando que o referido edital/chamada pública direcionava-se a cursos de Pedagogia, diante da decisão discricionária do gestor universitário de implantar um curso de educação especial, mesmo que fosse preciso chamar profissionais de fora da UFSM, o Departamento de Educação Especial resolve assumir a construção de projeto para participar desse edital. Sendo contemplado, inicia-se o planejamento e organização para a implantação e implementação de um Curso na modalidade a distância com o objetivo de formar professores para a área em pauta.

Num próximo movimento, a UFSM estabelece convênios com prefeituras para sediar polos de apoio presencial, que deveriam disponibilizar a infraestrutura necessária para receber os alunos e as atividades presenciais do Curso. Esses convênios foram realizados com as Prefeituras dos municípios de Santana do Livramento, Bagé e Uruguaiana, que se constituíram em polos regionais, com infraestrutura física e de pessoal necessárias à realização do Curso. Deveriam prever e prover Laboratórios de informática, biblioteca, sala para a Coordenação (cada polo deveria ter uma Coordenação pedagógica e administrativa), sala de aula, sala de reuniões. Essa estrutura deveria receber os alunos

e os professores nas atividades presenciais, fossem aulas ou atividades avaliativas obrigatórias em cada disciplina, com a presencialidade exigida.

Paralelo a essa movimentação institucional, os professores que assumiram a implantação do Curso em referência, conjuntamente com reuniões com outras unidades e setores da UFSM que participariam da construção e oferta do Curso, receberam professores de outras IES para a devida preparação e qualificação para a nova atividade/fazer pedagógico na modalidade prevista - oferta de um Curso de Graduação em Educação Especial na modalidade a distância. Uma das consequências a partir dessa interação com docentes que já tinham experiência, atuação pedagógica e pesquisas na modalidade, foi o entendimento que a educação a distância se tornou um meio viabilizador para as questões emergentes na área da educação especial, tendo a oportunidade de construir conhecimentos necessários à implementação de práticas educacionais inclusivas. Nesse novo cenário que se apresentava, o conceito de educação a distância ganha força tornando-se uma oportunidade de democratização do acesso ao Ensino Superior, uma vez que permite vencer barreiras geográficas, físicas e financeiras, podendo ser considerada uma forma de democratizar o conhecimento, um instrumento de conquista da cidadania, que abre e amplia o seu campo de aplicação, por constituir-se alternativa rápida e eficiente de atendimento a um público muito maior do que aquele que pode ser atingido com a educação superior formal, presencial.

Assim como a Universidade Federal de Santa Maria foi pioneira na interiorização do ensino superior, graças a clarividência de seu fundador e primeiro Reitor, Professor José Mariano da Rocha Filho, proporcionando a oportunidade de buscar cursos de nível superior em Instituição pública a uma população que não se encontrava nas capitais do País e nem tinha condições de deslocamento para esses centros

urbanos, o Curso de Educação Especial, primeiro como licenciatura curta e depois como licenciatura plena, foi também pioneiro na formação de professores nessa área de conhecimento.

Embasado nesse princípio de interiorização e democratização de acesso, o Curso de Graduação em Educação Especial na modalidade a distância, foi proposto aos municípios citados, localizados na metade sul do Estado do Rio Grande do Sul, considerando-se para a oferta, em 2005: a inexistência de Universidades Públicas, além da UFSM, para a formação em nível superior – Licenciatura plena, de recursos humanos para Educação Especial; ser regiões muito carentes do sul do Brasil, dificultando o acesso ao ensino superior; a necessidade da qualificação dos professores, principalmente para trabalhar na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (nomenclatura da época); o número expressivo de alunos com necessidades educacionais especiais (nomenclatura da época) sem atendimento especializado, porque não havia professores em condições de atendê-los; a existência de uma infraestrutura mínima para a execução do Curso de Educação Especial a distância – Graduação.

A partir da implantação e implementação deste Curso, conjuntamente com o Curso de Especialização em Educação Especial, a UFSM foi credenciada para ofertar cursos superiores a distância (Portaria Nº 4.208/2004). O recredenciamento da UFSM, por um prazo de oito anos, para a continuidade de oferta de cursos superiores na modalidade a distância, ocorreu pela Portaria N. º 171/2017.

Ressalte-se que o Curso foi planejado para oferta em edição única, como projeto piloto, com início em agosto de 2005 e encerramento em dezembro de 2009, fazendo parte do programa Pró-licenciaturas fase I (PROLIC I/MEC). A produção do material didático-pedagógico e aquisição de material permanente foi realizado com financiamento de

projeto pelo Edital MEC/SEED 001/2004; o financiamento do Curso foi pela Secretaria de Educação a Distância/MEC. A oferta desta edição, ocorreu nas cidades de Santana do Livramento, Bagé e Uruguaiana, com quarenta vagas para cada cidade/polo, com duração de nove semestres. A previsão para a integralização curricular era de oito semestres, e o semestre a mais decorreu da reprovação de quatro alunas em dois dos estágios supervisionados. Dessas quatro alunas, três conseguiram concluir o Curso. Assim, dos cento e vinte alunos que ingressaram, tivemos cento e dois concluintes, num percentual de 85% de concluintes, o que se configurou num aproveitamento acima de muitos cursos presenciais. Percentual que não se repetiu nas outras ofertas.

O Projeto Político Pedagógico foi resultado de discussões e reflexões do corpo docente do Curso e do Departamento de Educação Especial considerando esse novo cenário que se apresentava onde o conceito de educação a distância ganhava força tornando-se uma oportunidade de democratização do acesso ao Ensino Superior. A organicidade de um Projeto Político Pedagógico pressupõe sua construção e reconstrução permanente. Isto permite uma constante reflexão, notadamente na sua estrutura curricular. Assim, aliados à avaliação processual e, ainda, levando em conta as discussões e reflexões que permearam toda a oferta desta primeira edição do Curso, envolvendo os professores que atuaram nas diferentes disciplinas, a avaliação dos alunos, tutores presenciais e a distância, Coordenadores de polos presenciais, formularam-se alterações com o objetivo de aperfeiçoamento acadêmico e consequente qualificação do Curso, tanto que nas próximas edições/ofertas houve mudanças, notadamente na matriz curricular.

O Projeto Político Pedagógico do Curso prevê, na matriz curricular, uma parte flexível que possibilite aos alunos o acesso a

disciplinas e/ou atividades, cujos temas e conteúdos oportunizem o enriquecimento de seus conhecimentos com vistas a uma formação cada vez mais qualificada e adequada às necessidades de seu tempo. Essa possibilidade, obrigatória para a integralização curricular, são as atividades complementares: Disciplina Complementar de Graduação (DCG), num total de 105 horas e Atividade Complementar de Graduação (ACG), com um total de 105 horas; essa carga horária foi aumentada para 120 horas nas ofertas seguintes, em cada atividade complementar. As atividades complementares adequam-se ao previsto nas normativas institucionais da UFSM.

Como foi um início de trabalho no qual a absoluta maioria dos participantes, incluindo-se formadores e alunos, não tinha experiência na modalidade, organizou-se uma formação permanente de professores e tutores - na semana precedente ao início de cada semestre letivo, a Coordenação promovia uma capacitação de tutores e também dos professores responsáveis pelas respectivas disciplinas. Assim, a cada semestre, por ocasião da capacitação dos tutores a distância, os tutores presenciais e os Coordenadores dos polos vinham à UFSM para uma reunião de avaliação do semestre anterior, apresentações das novas disciplinas e planejamento do semestre. Ainda, no início de cada semestre letivo, a Coordenação promovia uma reunião com os professores responsáveis pelas respectivas disciplinas para o planejamento das atividades, orientações e situações pertinentes ao desenvolvimento do semestre. No início das atividades acadêmicas, um docente foi enviado aos polos de apoio presencial para aulas práticas introdutórias do uso de computadores e familiarização com o ambiente virtual de ensino e aprendizagem usado no desenvolvimento do Curso – na época usávamos o ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) e-proinfo, cuja manutenção era realizada em Brasília e não na própria UFSM, utilizando

as ferramentas disponibilizadas por essa plataforma. Havia, na UFSM, um laboratório com 25 computadores disponíveis, das 08 horas às 22 horas, para os tutores a distância e para os professores, com bolsistas da área de informática ou com conhecimentos adequados para o suporte necessário ao uso das máquinas. Da mesma forma, nos polos de apoio presencial, laboratórios disponíveis aos alunos e tutores presenciais, além de técnicos de manutenção. O Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFSM proporcionou o recurso de vídeo-aulas síncronas. Para o desenvolvimento das atividades nas disciplinas semestrais, cada uma dessas disciplinas contou com a mediação de três tutores a distância, mais dois tutores presenciais em cada polo. Os tutores presenciais eram alunos do Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, ofertado concomitante ao Curso de graduação. Também havia um encontro presencial em cada polo para cada disciplina em cada semestre letivo. Eram três tutores a distância por disciplina, distribuídos um tutor por polo, sendo, em sua maioria, alunos do Curso presencial de Graduação em Educação Especial. Os demais foram do Curso de Pedagogia, do Curso de Comunicação Social, do Curso de Letras e do Curso de Música. A partir do momento em que as bolsas foram vinculadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o perfil dos tutores adequou-se ao exigido pela Capes. Sempre houve seleção para tutores: prova escrita sobre o conteúdo da disciplina e prova prática de informática. A carga horária era de 20 horas, compreendendo atividades virtuais (16 horas); reunião com professores e Coordenação com quatro horas semanais para essas atividades presenciais.

Para os estágios supervisionados, foi realizada uma parceria entre a Coordenação do Curso e as Secretarias Municipais de Educação e as Coordenadorias Regionais de Educação que englobavam as cidades

polos de oferta do Curso para disponibilizar os locais de estágios. A Coordenação promoveu encontros com os gestores e regentes de classe desses espaços de estágio no semestre anterior à realização dos mesmos para a exposição da organização, objetivos e dinâmica das atividades pertinentes. Com os cursistas residentes em outras cidades, a comunicação deu-se por e-mail e/ou telefone. A orientação do estagiário foi realizada virtualmente no ambiente de ensino e aprendizagem usado na época, pelo professor formador (orientador de estágio a distância), com participação dos tutores a distância, ao longo do desenvolvimento das diferentes atividades, na proporção do determinado como atividade teórica da disciplina correspondente na matriz curricular e nas práticas previstas – no espaço escolar na regência de classe e/ou no trabalho individualizado com alunos e na interação com as famílias dos sujeitos das práticas dos estágios. Os professores formadores tiveram encontros presenciais com os alunos e tutores presenciais, por semestre. Os professores regentes dos espaços de realização do estágio foram os orientadores presenciais. Para tanto, aconteceu no início de cada semestre, também um encontro do professor formador com os supervisores presenciais (regentes de salas) para organização do estágio. O acompanhamento e avaliação do desempenho e aproveitamento do estagiário com relação a todas as atividades desenvolvidas foi responsabilidade do professor formador e tutor a distância, utilizando-se, também, o parecer emitido pelo professor supervisor presencial referente às atividades práticas desenvolvidas pelo estagiário. Durante o tempo de estágio, o cursista construiu um relatório, onde deveria constar o histórico, caracterização e organização pedagógica da Instituição espaço das práticas; organização e descrição do local das práticas (sala de aula ou de atendimento especializado); apresentação dos sujeitos do estágio (história de vida); planejamento das atividades com elaboração de

planos de aula semanais e/ou quinzenais e, finalmente, a discussão dos objetivos propostos e alcançados, com a devida fundamentação teórica. Os relatórios foram apresentados e defendidos publicamente perante banca composta pelos orientadores e profissionais (com formação e/ou qualificação na área do estágio) das cidades polos.

Foram elaborados e impressos 46 cadernos didáticos correspondentes a cada disciplina além de 04 Cds para as disciplinas de Libras e um Cd para a disciplina de Educação Musical. Na elaboração do material didático houve a participação de professores de outras IES: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual de Maringá. O material didático-pedagógico foi distribuído a cada aluno do Curso, sempre no início de cada semestre letivo. Por ocasião da primeira matrícula (2005), todos os alunos receberam o Guia do Estudante, comum a todos os estudantes da UFSM, e um Guia do Estudante do Curso de Educação Especial, no qual foram pontuadas algumas situações não previstas no guia comum a todos e específicas para o nosso aluno a distância. Quanto ao sistema de avaliação, foram usadas as ferramentas disponibilizadas no AVEA conforme as opções de cada professor, e uma prova presencial, conforme a legislação vigente. As aprovações nas disciplinas seguem os critérios e normatização própria à UFSM.

O Colegiado do Curso foi instituído no primeiro ano da oferta composto pelo Coordenador do Curso, Coordenador Substituto e de Tutoria, representação de docentes do Curso, os três Coordenadores de polos e representação estudantil, sendo três titulares e três suplentes (um aluno representante de cada polo). A cada ano, de acordo com regulamentação prevista no Regimento da UFSM, a representação estudantil é substituída. As reuniões foram semestrais. Dentre os temas mais significativos deliberados, cita-se: a normatização das Atividades

Complementares de Graduação (ACG), estágios extracurriculares, normas de estágio supervisionado, formas de recuperação de alunos com pendências, organização das formaturas, entre outros. O Colegiado do Curso adequou-se à legislação vigente na UFSM, incluindo-se na sua composição a Coordenação representativa da Instituição conveniada, no caso, os Coordenadores dos polos de apoio presencial. Todas as ofertas subsequentes tiveram colegiado com a participação discente e das Coordenações de polo.

No ano de 2009, com a conclusão do Curso, projeto piloto que possibilitou a UFSM ofertar mais cursos na modalidade a distância, o planejamento inicial do grupo de professores do Departamento de Educação Especial era não dar continuidade à novas ofertas. Entretanto, considerando a não oferta de cursos na área por IES, o número expressivo de alunos com necessidades educacionais especiais sem atendimento especializado pela inexistência de professores qualificados para tal e a demanda por profissionais na área da Educação Especial, optou-se pela nova oferta do Curso de Educação Especial - Licenciatura na modalidade a distância.

A segunda oferta do Curso, em 2010, já como expansão Universidade Aberta do Brasil (UAB), ocorreu nos polos de Santana do Livramento, Três Passos e Foz do Iguaçu/PR. Como o financiamento desta oferta seguiu o previsto para os cursos da UAB e, por conseguinte, a verba disponibilizada para a gestão e desenvolvimento sofreu restrições no comparativo com o disponível para a oferta anterior, foi necessária uma adequação orçamentária. Uma dessas adequações foi desenvolver, já no primeiro semestre do Curso, a disciplina Informática na Educação Especial, que pretendia uma primeira familiarização com a modalidade e os meios/ferramentas utilizados no e para o desenvolvimento das atividades curriculares. Outra alteração foi no número de tutores a

distância, a partir do terceiro semestre do Curso, com um tutor a distância por disciplina, além dos tutores presenciais, um por polo. Nesta oferta, havia uma Coordenação específica para os estágios supervisionados, responsável pela organização e interação com os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades próprias dos estágios. A orientação do estagiário continuou pelo Professor Formador (orientador de estágio a distância), ao longo do desenvolvimento das diferentes atividades realizadas no decurso do estágio. Houve um encontro presencial com os alunos, por semestre. Os professores regentes dos espaços de realização do estágio foram os orientadores presenciais. Também, no início do semestre, ocorreu um encontro do professor formador com os orientadores presenciais e tutores presenciais para organização do estágio. Esse diálogo (professor orientador a distância/alunos/ orientadores presenciais/tutores presenciais) continuou durante o semestre utilizando os meios disponíveis no AVEA e ferramenta disponibilizada pelo Centro de Processamento de Dados da UFSM: interação multiweb que permitia a participação síncrona de até cinco pessoas.

Foi mantido o ingresso por processo seletivo (vestibular) com oferta de 150 vagas, distribuídas 50 vagas em cada polo de apoio presencial: continuou a oferta em Santana do Livramento, pelas peculiaridades regionais (a metade sul é a menos desenvolvida no Estado); outro grupo na cidade de Três Passos (região noroeste do Estado) por solicitação de prefeituras da região, justificando pela necessidade de profissionais da área da Educação Especial e Foz do Iguaçu/Paraná, também com a justificativa de demanda de profissionais da área e inexistência de instituições públicas formadoras. Das 150 vagas, tivemos 129 ingressantes e 83 concluintes, resultando num percentual de 64% de formados.

Para a terceira oferta do Curso, que iniciou em 2012, implantamos e implementamos a dinâmica de tutores a distância por polos e não mais tutores por disciplinas, o que decorreu em uma maior e mais intensa participação dos professores responsáveis pelas disciplinas. Assim, cada tutor a distância foi responsável pelo acompanhamento/participação e desenvolvimento de todas as disciplinas do semestre – por isso a nossa preferência por tutores que tivessem/tenham a formação na área e, geralmente, os nossos tutores são egressos do Curso presencial de Educação Especial, a maioria com mestrado na área. Também insistimos no envolvimento pedagógico dos tutores presenciais estimulando-os a organizarem grupos de estudos com os alunos nos polos. Para o desenvolvimento dos estágios supervisionados foram inseridas algumas modificações, tais como a visita dos professores orientadores de estágio no início do semestre para, não só reunirem-se com os regentes de classe, mas, também, para observarem cada aluno estagiário no seu espaço-tempo de atuação.

A partir desta terceira oferta, em 2012, levou-se em conta, além das demandas enviadas pelas prefeituras, sempre significativas quanto ao número de interessados, a localização dos municípios/polos de apoio presencial, que constituem as microrregiões componentes/partes das mesorregiões do Estado. Assim, nesta oferta, foram contemplados os municípios de Balneário Pinhal, Sobradinho e Novo Hamburgo, com vagas por demanda social; e os municípios de Santa Vitória do Palmar, Novo Hamburgo e Balneário Pinhal pelo programa PARFOR, direcionado à professores em exercício em sala de aula. Foram 75 vagas destinadas ao ingresso pela demanda social, sendo 74 preenchidas; e 75 vagas para o PARFOR, preenchendo 59 das vagas. Esta edição deverá receber, com o devido distanciamento, um estudo aprofundado para entender as causas do número muito baixo, para os nossos padrões – Curso de

Educação Especial, de formados. Foram 33 concluintes pela demanda social, equivalendo a um percentual de 44%; e apenas 18 concluintes do total de 59 ingressantes, equivalendo a um percentual de 30%.

A oferta seguinte iniciou em 2014, com 101 ingressantes, distribuídos em cinco polos: Três Passos teve 26 ingressantes e 14 que concluíram o Curso; em Agudo foram 27 candidatos aprovados e 19 concluíram o Curso; em Porto Alegre, no polo de apoio presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foram 15 candidatos ingressantes e 13 concluintes; em Santa Vitória do Palmar, 14 concluíram o Curso dentre os 17 que iniciaram; e em Vila Flores, concluíram o Curso 11 dos 16 que ingressaram no início da oferta. Tivemos um total de 101 candidatos que ingressaram em 2014, tendo 71 que concluíram o Curso, num percentual de 70% de formados. Há que ressaltar que das 150 vagas em oferta, apenas dois terços foram ocupadas. Atribuímos a uma não divulgação adequada da oferta do Curso, por razões à espera de um estudo que busque uma compreensão efetiva e fundamentada desta não divulgação de um Curso com demanda expressiva em todo o estado do RS.

Em 2017, houve nova oferta em polos que já tinham recebido o Curso, porém ainda com uma demanda significativa e histórico de poucos abandonos/desistências aliado a Coordenações de polo de apoio presencial extremamente comprometidas e suporte de infraestrutura condizente com as necessidades de um curso na modalidade. Além de um novo polo/UAB na cidade de Santo Antônio da Patrulha, pertencente a uma microrregião onde houvera oferta anterior (em 2012), com pouca adesão e índice baixo de concluintes, porém com uma demanda, documentada, de candidatos que justificaram a oferta. Das 200 vagas possíveis, foram preenchidas 181, com a seguinte distribuição de ingressantes e concluintes: em Foz do Iguaçu/PR, 48 iniciaram o Curso

e 40 concluíram; em Novo Hamburgo, 49 ingressaram e 35 concluíram o Curso; em Santo Antônio da Patrulha, dos 40 ingressantes, houve 25 concluintes; e, finalmente no polo de Santana do Livramento, com uma terceira oferta, 44 ingressaram e 36 concluíram após os oito semestres do Curso. Foram 136 alunos que se formaram, num percentual de 75%.

Neste ano de 2024, estarão finalizando o Curso, 62 alunos de um total de 122 que ingressaram em 2021, gerando um percentual de 51% de formados/concluintes. Ainda há alunos que continuarão vinculados ao Curso, com diversas pendências – reprovações e disciplinas incompletas. Como iniciou-se uma nova oferta em 2024, haverá a possibilidade de matricular esses alunos com alguma dessas turmas, possibilitando a manutenção institucional do vínculo e possível conclusão do Curso num tempo além dos oito semestres previstos. Foram cinco polos, observando a distribuição em microrregiões e respectivas mesorregiões com o objetivo que norteia, como já referido anteriormente, a oferta/escolha dos municípios: interiorização e democratização do acesso a cursos de nível superior em Instituições Públicas, além da demanda expressa pelos gestores dos municípios e Coordenações de polo. A oferta aconteceu nos polos de Cachoeira do Sul, com 27 alunos que iniciaram o Curso e 11 que concluirão neste segundo semestre letivo; polo de Cerro Largo, onde dos 23 ingressantes, haverá 16 concluintes; polo de Cruz Alta, com 29 alunos ingressantes e 15 concluintes; polo de Gramado, 24 que iniciaram e 14 que concluirão; e Tapejara, com, dos 19 ingressantes, apenas 06 conseguirão concluir o Curso neste segundo semestre. Nota-se uma redução no número de concluintes; numa primeira avaliação, atribui-se aos eventos ligados à pandemia, agravada com as intercorrências que afetaram um grande número de pessoas e, especificamente, quanto ao Curso, nos dois primeiros anos de desenvolvimento das atividades acadêmicas, não foi possível a presencialidade, que só foi retomada a

partir do quinto semestre letivo.

Neste ano de 2024, houve oferta em 06 polos, com 150 vagas. As atividades acadêmicas e a própria presencialidade foram afetadas pelas intercorrências climáticas que trouxeram prejuízos em praticamente todas as regiões do Estado, inclusive na UFSM, onde houve suspensão das aulas. Além das desistências, comuns nos primeiros semestres, não só em cursos na modalidade a distância, como também em cursos presenciais, tivemos alunos que sofreram perdas materiais e abalos emocionais/afetivos que interferiram na época e, para alguns, ainda continuam com os reflexos das situações vividas por ocasião das intercorrências que todos, de alguma forma, vivenciaram. Uma medida institucional com o objetivo de repor os abandonos/desistências nos Cursos, foi a publicação de editais de vagas complementares e, especificamente, neste Curso, um edital de ingresso/reingresso que possibilitou a oportunidade de ingressar, mesmo que no final do primeiro semestre, ainda acompanhando a matriz curricular inicial. A seguir, estão os ingressantes em março e, a partir dos editais mencionados, em junho e julho, com o quantitativo e respectivos polos: Canguçu – 26 e 21 alunos; Quaraí – 29 e 20 alunos; Rio Grande: 24 e 25 alunos; Rosário do Sul – 24 e 21 alunos; Imbé – 09 e 33 alunos; Sapiranga – 13 e 24 alunos. Nota-se em alguns polos, o decréscimo de alunos e em outros, o esperado aumento das matrículas.

Quanto às avaliações institucionais – o Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância), nominação a partir da última alteração no Projeto Pedagógico, passou por três avaliações externas. A primeira no ano de 2013, que resultou no reconhecimento do Curso – Portaria Nº. 565/2013; a segunda avaliação externa, ocorreu no ano de 2014, e levou à autorização do Curso (processo e-MEC 201106565); e, finalmente, a terceira avaliação externa, no ano de 2017, produziu a

renovação do reconhecimento do Curso, com a Portaria Nº. 484/2017. Em todos os processos avaliativos, o Curso manteve o conceito final 4.

A idealização do Curso e a sequente construção do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), sempre levou em conta os documentos e normativas que regravam a formação de professores, desde as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica", Resoluções CNE/CP Nº01 de 2002 e CNE/CP Nº02 de 2002 que instituíram essas Diretrizes e a duração e carga horária dos Cursos de Licenciatura de graduação plena, em nível superior, até a Resolução 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que embasou a última reforma do PPC do Curso em 2017. Outras resoluções e normativas para a formação de professores foram sendo construídas, alteradas e revogadas, culminando com a Resolução CNE/CP Nº 4/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Na próxima reunião do Colegiado do Curso, será retomada a proposta de reforma curricular a partir desta última resolução, até que uma outra resolução seja construída com alterações que modificarão, novamente, o proposto nesta atual diretriz. Como há prazos a cumprir e alterações definidas a seguir, o Curso de Educação Especial – Licenciatura (a distância) deverá adequar-se às normativas vigentes.

[PARTE I]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 4

Cursos de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

CARLINE SANTOS BORGES

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Como nasceu o Curso?

A criação do Curso de Licenciatura em Educação Especial ,na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na modalidade Educação à Distância (EAD), em 2023, é uma iniciativa importante para atender a legislação vigente e as demandas sociais do Estado do Rio de Janeiro. Sobre as demandas sociais foram levantadas 20 cartas com assinatura de 19 Secretárias/os Municipais de Educação e 20 gestores da área de Educação Especial do Rio de Janeiro do Grupo Intermunicipal manifestando interesse na criação do Curso de Licenciatura em Educação Especial na modalidade Educação à Distância (EAD).

Na UFRRJ, importa dizer que somente em 2008, foi realizado concurso público na área de Educação Especial para seleção de um professor para o Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar-Campus de Nova Iguaçu. No ano seguinte, uma segunda vaga foi destinada para o Curso de Pedagogia do Instituto de Educação – Campus de Seropédica. Os dois únicos professores na área de Educação Especial têm atuado nas diferentes atividades de ensino na graduação e na pós-graduação, como desenvolvendo por meio dos grupos de pesquisa que coordenam, o Observatório de Educação Especial eInclusão Educacional (ObEE) (disponível em http://obee.ufrrj.br) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) (disponível em www.lepedi-ufrrj.com.br) um conjunto enorme de projetos de pesquisa e extensão, principalmente, para atender as demandas das redes municipais de educação da região.

Nos últimos 10 anos foram realizadas formações para cerca de cinco mil professores da Educação Básica em formato de extensão, o que culminou em 2020 com a solicitação de gestores da área, Secretários de Educação e Prefeitos na solicitação de abertura de um Curso de

Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica lato sensu, resultado do projeto pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus, coordenado pela UFRRJ.

A especialização pretende atender cerca de 1500 profissionais da Educação Básica do Estado numa parceria da Escola de Extensão da UFRRJ com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (SECTI) e a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).

Ainda em termos de atuação destacamos a participação dos dois profissionais da área de Educação Especial nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Humanidades Digitais (PPGHD) e em Educação Agrícola, tendo finalizado a orientação de 58 mestrandos (49 concluídas e9 em andamento) e 16 doutorandos (5 concluídas e 11 em andamento). Os referidos docentes também supervisionaram 10 estágios de pós doutorado (6 concluídas e 4 em andamento). Em termos de orientação de iniciação científica concluíram a orientação de 39 bolsistas e de 92 trabalhos de conclusão de curso (monografias) (dados referentes ao período de 2008 a 2021).

Além dessas ações na área do ensino, pesquisa e extensão os dois únicos profissionais da área na UFRRJ também têm atuado ativamente nas demandas internas da instituição como: a) criação e consolidação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), b) na elaboração e implementação da Deliberação 269, de 3 de dezembro de 2020 - Instituiu as Diretrizes sobre Acessibilidade e Inclusão para as Pessoas com Deficiência na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: https://institucional.ufrrj.br/soc/files/2020/07/Delib-269-CONSU-2020- acessibilidade.pdf; c) organização administrativa

e pedagógica para atender aos estudantes com deficiências ingressantes pelas vagas reservadas às pessoas com deficiência (s) em cumprimento a Lei 12.711/12 - alterada pela Lei 13.490/16 - Lei de Cotas e ampla; d) na elaboração, apresentação e aprovação junto ao Conselho Universitário (Consu) do Plano de Acessibilidade - quadriênio 2021-2025 em reunião realizada em 29/11/2021; Elaboração do Plano de Acessibilidade disponível em https://portal.ufrrj.br/ufrrj-lanca-plano-de-acessibilidade-com-diretrizes-e-metas-para- 2021-2025/ ; e) coordenação da publicação do Manual de Acessibilidade de Pessoas com Deficiência na Educação Superior na Perspectiva do Desenho Universal disponível em https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e-Desenho-Universal- Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-final- okok.pdf .

Qual é a concepção do Curso?

Área de conhecimento: Ciências Humanas/Educação/Tópicos Específicos de Educação/Educação Especial, Modalidade: Educação à Distância, Curso: Educação Especial, Grau acadêmico: Licenciatura,Título a ser conferido: Licenciatura em Educação Especial Unidade responsável pelo curso: Instituto Multidisciplinar Carga Horária do Curso: 3.200 horas,Forma de ingresso: O ingresso será por meio do concurso Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM)/ Sistema de Seleção Unificada (SISU), e demais políticas e/ou Programas previamente aprovados nas instâncias da UFRRJ, como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE) e a Lei de Cotas (Nº12.711/12), regulamentados pelo Decreto Nº 7824, de 11 de outubro de 2012 e pela Portaria Normativa Nº 18, publicada em 15 de outubro de 2012 e Funcionamento e número de vagas: Serão oferecidas 200 vagas

semestrais distribuídosem 5 polos localizados nos 4 Campi da UFRRJ e no CPDA.

Quais são os objetivos do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFRRJ?

O Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFRRJ tem como objetivos:

- com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais e os princípios defendidos pela UFRRJ, que constam do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que prevê, entre outros, a (re)construção de projetos de curso tendo como referência um conceito de currículo abrangente que permita uma inovação e que incorpore atividades externas à sala de aula, no sentido de formar profissionais com competências necessárias à atuação, com qualidade, num mundo em constante transformação.
- de acordo com as especificidades da área de Educação Especial para atuar na Educação Básica em suas diferentes etapas, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada. Igualmente, para atuar em Núcleos de Acessibildiade e Inclusão das Instituições de Educação Superior no que se refereà gestão e elaboração de suportes e apoios educacionais especializados para pessoas com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação.

- para um Atendimento Educacional Especializado de qualidade, previsto na legislação brasileira como direito dos estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação.
- capazes de formentar a acessibilidade curricular/pedagógica e comunicacional do público da Educação Especial na Educação Básica, em Universidades e InstitutosFederais.

E sobre o perfil dos egressos, competências e habilidades?

O curso de graduação de Licenciatura em Educação Especial deverá assegurar, noperfil do egresso: sólida formação geral, humanística, crítica e reflexiva; sólida formação científica e profissional, pautada em princípios éticos. Destina-se à formação de profissionais para atuação nas seguintes áreas:

1. Docência Especializada no atendimento educacional da população da Educação Especial, nas instituições de ensino, tanto regulares, quanto especializadas, em todos os níveis de ensino e modalidades educacionais;
2. Organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares, universitárias e de educação profissional para promoção da inclusão e acessibilidade educacional e social do público da Educação Especial;
3. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo daEducação Especial;
4. Atuação nos núcleos de acessibilidade das instituições federais, como Universidades e Institutos;

Áreas emergentes do campo da Educação Especial como desenho universalaplicado na aprendizagem, tecnologia assistiva e acessibilidade curricular/pedagógica, comunicacional, instrumental, entre outros.

E atualmente como está o Curso?

O curso conta com 573 matrículas ativas, sendo 493 do Sisu e 80 do PARFOR Equidade, 96 bolsas do PIBID e com videotutorias síncronas, aulas assíncronas e aulas públicas. Conta com Grupos de Pesquisas, diversas ações de extensão e pesquisas em andamento.

Referência

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial**. Nova Iguaçu, 2022.

[PARTE I]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 5

Raízes e horizontes:

a trajetória da Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos

KETILIN MAYRA PEDRO

Universidade Federal de São Carlos

No final da década de 1970, o governo do Estado de São Paulo estabeleceu um sistema de Educação Especial, com o objetivo de formar um grande contingente de profissionais na área. Essa iniciativa impulsionou a criação de habilitações em Educação Especial nos cursos de Pedagogia, apesar da carência de docentes qualificados no país para atender a essa demanda (Cartolano, 1998; Omote, 2020).

Em 1977, o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ofereceu seu primeiro curso de extensão para professores de estudantes com deficiência intelectual para São Carlos e região, constatando uma alta demanda de formação nessa área. Assim, ficou evidente a necessidade de tornar a capacitação em Educação Especial uma atividade regular. Para atender essa urgência e formar "agentes multiplicadores" de forma rápida, a pós-graduação surgiu como a opção mais adequada, considerando que muitos cursos de graduação já existiam, ainda que sem professores devidamente qualificados.

Assim, em 1978 foi lançado o Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE), com ênfase em deficiência mental[1]. Esse programa foi viabilizado graças à colaboração de pesquisadores das áreas de Psicologia, Filosofia e Educação, que, embora não tivessem experiência prévia com Educação Especial, se dedicaram a desenvolver pesquisas nesse campo. A iniciativa contou com o apoio da Professora Carolina M. Bori, então diretora do CECH, e dos professores Isaias Pessotti e Mario Arturo A. Guidi, da USP, além de Larry Williams, com experiência em Educação Especial adquirida no Canadá (Matos; Carvalho, 1998; Souza, 1998).

O PMEE foi criado no final dos anos 1970, durante a primeira expansão da pós-graduação em Educação, que teve início nos anos 1960. Os objetivos do curso incluíam a formação para pesquisa

1 Nomenclatura adotada na época.

científica, docência no Ensino Superior e prestação de serviços na área de Educação Especial.

Desde então, o currículo passou por três grandes reformulações: em 1986, 1990 e 1997. Em 1990, o nome foi alterado de “Programa de Mestrado em Educação Especial” (PMEE) para “Programa de Pós-Graduação em Educação Especial” (PPGEEs), e a área de concentração passou de “Deficiência Mental” para “Educação do Indivíduo Especial”, para ampliar seu alcance. A reformulação de 1997 buscou adequar o curso às diretrizes nacionais para a pós-graduação e preparar o terreno para o doutorado, cuja aprovação pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ocorreu em 1999, 21 anos após o início do mestrado (Silva, 2004).

O PPGEEs foi pioneiro no país como o primeiro Programa de Pós-Graduação dedicado exclusivamente à Educação Especial, sendo até hoje o único específico na área. Atualmente, diversos outros programas de pós-graduação em Educação e Psicologia incluem temáticas e linhas de pesquisa voltadas à Educação Especial.

O trabalho para criar, implementar e consolidar o PPGEEs resultou em um centro de pesquisa ativo e em constante crescimento, contribuindo significativamente para a formação de recursos humanos e para a produção de pesquisas na área de Educação Especial.

Diante do grande potencial local para a formação de recursos humanos em Educação Especial e por meio do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), foi instituído o Curso de Licenciatura em Educação Especial em 19 de agosto de 2008. O referido curso tem por objetivo formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de estudantes público da Educação Especial, reafirmando os princípios norteadores das políticas

educacionais vigentes, bem como os valores institucionais defendidos pela UFSCar.

Diante dos motivos decorrentes dos contextos nacional e institucional, a criação de uma licenciatura em Educação Especial justificou-se pelo fato de que em nosso país há uma demanda significativa por formação docente em resposta à política de inclusão escolar. A presença de estudantes com necessidades específicas em classes comuns não extingue a necessidade de adequações pedagógicas específicas, nem elimina a importância de produção de conhecimento sobre a realidade educacional dessesestudantes (Universidade Federal de São Carlos, 2012).

Em face do exposto, o curso de Licenciatura em Educação Especial tem como objetivos propostos em seu Projeto Político Pedagógico:

- Formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos com necessidades educacionais específicas, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais; reiterando, também, os princípios defendidos pela UFSCar.
- Formar profissionais de acordo com as especificidades da área de Educação Especial, para atuar no ensino regular e no especializado, em seus diferentes níveis, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada.
- Formar professores para prover o Atendimento Educacional Especializado de qualidade previsto na legislação brasileira como direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

No que se refere ao perfil do egresso, temos como competências preponderantes aos discentes:aprender de forma autônoma e contínua;

produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologia, serviços e produtos; empreender formas diversificadas de atuação profissional; atuar multi/inter/transdisciplinarmente; comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida; gerenciar processos participativos de organização pública e/ ou privada e/ ou incluir-se neles; pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão, e profissional; buscar maturidade, sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente(Universidade Federal de São Carlos, 2012).

O profissional formado pelo Curso de Licenciatura em Educação Especial pode atuar:

- na docência dos serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino comum, oferecidos na sala de recursos ou em instituições especializadas, aos estudantes do PAEE, atuando de forma transversal nos diferentes níveis de ensino;
- em serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, em parceria com os professores da classe comum, sob a forma de ensino colaborativo e orientações pedagógicas; tendo como foco os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação;
- na docência em instituições de ensino especial junto aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação;
- junto a equipes de ensino comum e/ou especial, no que se refere às secretarias e diretorias de ensino e instituições especializadas, em serviços de consultoria colaborativa; ou ainda na gestão escolar na instituição de ensino especial;

- em serviços de apoio pedagógico especializado, ofertados em classes hospitalares, nos serviços de ensino itinerante, nos serviços de ensino domiciliar;
- em serviços especializados de interpretação de linguagens e códigos, tais como as que envolvem a Língua Brasileira de Sinais, o sistema Braille ou outros sistemas de comunicação alternativa aumentativa, utilizados por pessoas do PAEE.

O referido curso preza pela articulação entre teoria e prática, de modo que os discentes possam vivenciar em contextos reais os conhecimentos desenvolvidos e adquiridos ao longo do curso. Um dos exemplos dessa articulação são os programas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)e a Residência Pedagógica, de sorte que estes são de extrema relevância para os licenciandos em Educação Especial, pois proporcionam uma vivência prática do ambiente escolar e das dinâmicas pedagógicas voltadas à inclusão escolar (Limaet al., 2022; Johann; Lima, 2023). Tais programas permitem que os licenciandosdesenvolvam habilidades essenciais para lidar com a diversidade e as especificidades dos estudantes público da Educação Especial.

Além disso, essas experiências fortalecem a formação de futuros educadores comprometidos com a inclusão, capacitando-os para enfrentar os desafios da sala de aula inclusiva e contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e acessível.

Até o ano de 2024, a Licenciatura em Educação Especial formoucerca de 280 educadores especiais que atuam em contextos escolares, clínicos e institucionais. Em suma, o curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar representa uma iniciativa fundamental para a formação de profissionais qualificados e comprometidos com a inclusão

e a equidade educacional. De modo que o curso se destaca por buscar proporcionar uma formação sólida, pautada na articulação entre teoria e prática, e orientada pelas necessidades e desafios contemporâneos da Educação Especial. Assim, o curso reafirma seu papel na promoção de uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos, como também no fortalecimento de uma sociedade que valoriza a diversidade e os direitos de todos os indivíduos.

Referências

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Formação do educador no curso de pedagogia:** a educação especial. Cadernos Cedes, v. 19, n. 46, p. 29-40, 1998.

JOHANN, Cristiane Antonia Hauschild; DE LIMA, Jaqueline Rabelo. Pibid e Residência Pedagógica e seus impactos na formação docente: percepção de coordenadores institucionais. **Revista Linhas**, v. 24, n. 26, p. 12-31, 2023.

LIMA, Maria Ida *et al*. Aprendizagem docente no PIBID e na Residência Pedagógica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e19611125122-e19611125122, 2022.

OMOTE, Sadao. Quatro décadas de Educação Especial no estado de São Paulo. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-20, 2020.

MATOS, Maria Amélia; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Carolina Martuscelli Bori: uma cientista brasileira. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 2, p. 411–420, 1998.

SOUZA, Deisy das Graças de. O Percurso de uma Nova Área de Pesquisa na UFSC. **Psicologia USP**, v. 9, n. 1, p. 121–129, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.**Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012. 188 p.

[PARTE I]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 1

Política Nacional de Educação Especial e seus desdobramentos na formação e atuação docente

ENICÉIA GONÇALVES MENDES

Universidade Federal de São Carlos

No Brasil, desde a constituição do campo da Educação Especial, na década de 1970, as diretrizes políticas educacionais têm continuamente apontado prioridade para a questão da formação docente para esta área. Entretanto, neste início, os estudantes do público da Educação Especial eram escolarizados em contextos separados, e agrupados em função da deficiência (Almeida, 2004). E como o número de matrículas ainda era restrito, a demanda pela formação de professores especializados era menor, e a política separava a formação do professor do ensino comum e especializado, e envolvia majoritariamente uma proposta de lidar com deficiências especificas. O curso predominante era de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, em algum tipo de deficiência, mas na maioria do país predominava professores do ensino comum leigos, alguns com cursos de curta duração.

Com o crescimento do movimento pela educação inclusiva a literatura da área se viu diante de um impasse! Considerando que todos os professores do ensino comum teriam que lidar com estudante Público da Educação Especial (PEE), fazia sentido manter duas formações separadas para preparar professores do ensino comum e especial? Nesse aspecto as opiniões se dividiram entre aqueles que por um lado, advogavam que deveria haver uma formação única para todos os professores, e do outro, os que defendiam que as duas formações deveriam continuar coexistindo.

Opiniões divididas sobre esse assunto continuam até a atualidade e estudos comparados internacionais confirmam a existência de duas distintas tendências no tocante à formação de professores para a educação inclusiva (Forlin, 2012). De um lado encontram-se aqueles que sustentam que existe um corpo de conhecimento especifico e um conjunto de habilidades necessários para se ensinar alunos com necessidades educacionais especiais, que a formação inicial

de professores para o ensino comum não contempla. Um segundo grupo argumenta, entretanto, que, em função da política de educação inclusiva não dizer respeito apenas a alunos tradicionalmente referidos como sendo público da Educação Especial, a formação de professores deve auxiliar todos os professores iniciantes a reduzir as barreiras a aprendizagem e a participação dos diferentes alunos.

Até o início dos anos 2000, no Brasil, a missão de educar esses alunos permaneceu sendo responsabilidade da Educação Especial organizada no país enquanto um sistema paralelo, com opções de escolarização em instituição especializada ou classes especiais, de cobertura muito restrita, que nem sempre desenvolveu uma vocação de escolarizá-los, se restringindo, muitas vezes, a cuidar, reabilitar ou no mínimo a oferecer propostas curriculares alternativas (Ferreira,2002). A Constituição Federal do Brasil de 1988 previu a matrícula preferencial dos alunos do público da Educação Especial (PEE) na rede pública de ensino, e evidenciou a partir daí o despreparo dos contextos escolares comuns para receber esta população.

Oito anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, reforçaria a ideia de que a escolarização do público da Educação Especial deveria ocorrer nas escolas comuns, e para isso previu a necessidade de "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns" (Art. 59, Inciso III).

No tocante a formação, o Artigo 3º Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 previu que professores especializados deveriam comprovar: (I) - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino

fundamental; (II) - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Aos professores em exercício do magistério o Artigo 4º previu que deveriam ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Assim, o cenário do início dos anos 2000 apontava para a necessidade de prover formação para professores do ensino comum e especial, mas pouco avanço foi observado, possivelmente porque ainda era baixo o número de matrículas de estudantes do público da Educação Especial escolarizados em classes comuns, uma vez que na prática, esses alunos continuavam majoritariamente sendo escolarizados em contextos separados, na forma de classes e escolas especiais (Ferreira,2002) ou fora da escola.

A “era da inclusão escolar” no Brasil teve seu início, de fato, na gestão do governo Lula da Silva (2003-2010), que ao assumir inicia um processo de radicalização da política de inclusão escolar (Mendes, 2006, 2022). Foi a partir daí que o censo escolar brasileiro começou a registrar um aumento contínuo e expressivo de matrículas de estudantes do público da Educação Especial em escolas comuns. Com o aumento das matrículas nas classes comuns os professores do ensino comum se defrontaram também com o desafio de ensinar a esses alunos e isso imprimiu pressão sobre a política de formação de professores.

Em 2006, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu novas diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que excluiu a possibilidade de formações por habilitações, eixos ou áreas. Com isso foram extintas todas as habilitações

no âmbito dos cursos de Pedagogia, reduzindo drasticamente as oportunidades de formação inicial de professores em Educação Especial (Rezende, 2013). Até então, havia no país 32 cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial que foram extintas a partir de 2009 (Bueno, 2002), restando um único curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria.

Com o aumento das matriculas de alunos PEE em escolas comuns, e consequentemente da demanda pela formação de professores, associado ao afunilamento das oportunidades de formação inicial, o cenário apontava para o fortalecimento da política de formação continuada, que inclusive passou a ser incentivada pelo MEC.

Em 2008, o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, especificou que o apoio a esses alunos seria o "atendimento educacional especializado" em salas de recursos multifuncionais, e previu que deveria haver formação tanto para os professores do atendimento educacional especializado quanto para os demais profissionais da educação.

Assim, embora os dispositivos legais possibilitassem, em tese, que o professor da Educação Especial tivesse formação inicial, na prática, com a extinção nas habilitações nos cursos de Pedagogia, a formação específica para a Educação Especial ficou majoritariamente restrita à formação continuada, em Cursos curta duração, de Especialização (360 h) ou Aperfeiçoamento (180 h).

Os resultados de estudos sobre a Política de Atendimento Educacional Especializado e de formação continuada de professores especializados evidenciaram que se priorizou o investimento na formação do professor da sala de recurso, como se este fosse o grande articulador com uma missão que deveria ser de toda a escola, em detrimento da formação de professores do ensino comum.

E como os cursos de formação continuada no país eram majoritariamente privados, muitos a distância, e sem ter a qualidade avaliada pelo Ministério de Educação essa política de ênfase no lócus da formação continuada para professores de Educação Especial acabou incentivando o mercado privado de formação de professores, sem garantir a formação que o contexto demandava (Campos, Mendes,2015; Mendes, Cia, Cabral, 2015).

A evidência da ineficiência da política de formação de professores especializados foi o surgimento gradual de novos cursos de licenciatura em Educação Especial/Inclusiva que começaram a ser criados a partir de 2009. Até então havia apenas o curso de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, mas segundo registro da plataforma eMEC, que cadastra instituições e cursos da Educação Superior, de 2009 a 2010 surgiram três cursos de licenciatura na área; de 2010 a 2016 foram registrados 8 novos cursos e, de 2017 a 2020, 21 cursos, totalizando em 2020, 30 curso de licenciatura em Educação Especial no país, dos quais 67% a distância.

Em 2023, o Ministério da Educação lançou o PARFOR – Equidade visando formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos. Na área de Educação Especial foram aprovados 32 novos cursos com oferta de 1.790 vagas.

Enfim, observa-se que a política de inclusão escolar demandou a ampliação das oportunidades qualificadas de formação de professores especializados, e gradualmente o Ministério da Educação mudou a direção de sua política de modo a contemplar também a formação inicial de professores especializados, e não apenas a formação continuada.

Entretanto, com essa reorientação novos desafios se apresentaram.

O principal desafio na atualidade reside na ausência de diretrizes curriculares para esses cursos novos de licenciatura em Educação Especial que estão sendo criados no escopo de autonomia das instituições de ensino superior. Assim, cada universidade tem ampla liberdade de propor seu currículo porque não há parâmetros curriculares definidos e isso dificulta avaliar o quanto esses novos cursos estão de fato contribuindo para preparar professores de Educação Especial.

Um segundo desafio reside na política de suporte baseado no AEE extraclasse que vem se mostrando ineficiente (Mendes, Cia e Tannus-Valadão, 2015) e cada curso deve definir se vai preparar professores para o AEE tradicional da política atual, ou se vai prospectar um curso cujo formação visa o avanço da política baseado em outros modelos de apoio que a literatura vem mostrado como mais efetivos, como é o caso por exemplo, do ensino colaborativo ou coensino (Mendes, Vilaronga, Zerbato, 2022).

Um terceiro desafio a ser assinalado é o pressuposto de que todo professor tem que ter conhecimento do currículo do nível/modalidade que atua. Neste caso, sendo a Educação Especial uma modalidade transversal, na prática, os professores especializados precisam apoiar alunos e professores de todos os níveis, desde a Educação Infantil à Superior, além das modalidades. E neste caso se torna impossível assegurar conhecimento de todos os tipos de currículos na formação inicial, principalmente considerando que a atual política de AEE centra o atendimento no estudante PEE. No caso, se a política de apoio priorizasse o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e especializado, e não no aluno PEE, esse problema se resolveria, mas esse ainda não é o caso.

A transversalidade da Educação Especial também coloca

obstáculos para a proposta de formação continuada, que se supões ser destinada a um professor licenciado. Neste caso teríamos que prover formação para futuros professores, bem como professores formados, em todas as licenciaturas existentes no país e com especialização em Educação Especial, o que seria impraticável!

Conclusão

No Brasil, o embate sobre qual seria o lócus preferencial de formação de professores especializados, se na formação inicial ou continuada, ainda não está resolvido, pois apesar da política a partir de 2023, incentivar a formação inicial em Licenciaturas Especificas ainda é grande o mercado privado de cursos de especialização, majoritariamente a distância.

Embora qualquer debate sobre a aprendizagem profissional do professor tenha que tomar uma perspectiva de desenvolvimento ao longo da carreira, é preciso considerar que o momento da formação inicial é essencial para influenciar as práticas e valores em direção à perspectiva da educação inclusiva.

É certo que o trabalho do professor é fundamentado na sua filosofia pessoal, desenvolvida ao longo da vida e baseada no próprio background e experiência de escolarização, mas isto tudo pode ser regulado pela educação superior, e posteriormente, refinado pela prática profissional.

Assim, ainda que os formadores dos professores não tenham nenhum controle sobre a experiência prévia do futuro professor eles podem influenciar os valores e as práticas para torná-las mais inclusivos, e considerando-se a importância da formação inicial no ensino superior, quando se pretende preparar professores para a educação inclusiva.

No presente, para avançar as políticas de inclusão escolar no país

é preciso incentivar a formação inicial tanto de professores de Educação Especial quanto da Educação Geral. Em ambos os casos é preciso definir que diretrizes precisam ter esses cursos para que as demandas sejam atendidas e essa é a tarefa para políticos, instituições de ensino superior, pesquisadores da área e formadores de professores.

Referências

ALMEIDA, M.A. Formação do professor de Educação Especial: história, legislação e competências. **Cadernos de Educação Especial**, n. 24, p. 1-7, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912. Acesso 08 ago. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 28 de abr. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 03 maio 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em: 02 abr. 2011.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior-Cadastro e-MEC**. Disponivel em https://emec.mec.gov.br/emec/nova. Acesso em 17 jan. 2025.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CAPES. Parfor Equidade.Dosponivel em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade. Acesso em 25 jan. 2025.

BUENO, J.G.S.. (2002). **A Educação Especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CAMPOS,M.L.I.L; MENDES, E. G. Formação de professores para a Educação Inclusiva em cursos à distância: um estudo documental. **Revista Cocar** (UEPA), v. 1, p. 209-227, 2015.

FERREIRA, J. R. (2002). Política educacional e inclusão**. Revista de Educação do Cogeime**. 17, Ano 11(21), p.17-24.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387-405, 2006.

MENDES, E.G.; CABRAL, L.S. A.; D'AFFONSECA, S.M.; CALHEIROS, D. A formação de professores especializados segundo os pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 5, p. 151, 2015.

MENDES, E.G. (ORG.); CABRAL, L.S. A. (ORG.) ;CIA, F. (ORG.) .**Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzine, 2015. v. 3..

MENDES, E.G. (ORG.); CIA, F. (ORG.);TANNÚS-VALADAO, G. T.(Org.) . **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. v. 4.

MENDES, E.G.. Formação de professores para a Educação inclusiva. In: Renata Flores Tibyriçá Maria Eloisa Famá D´Antino. (Org.). **Direitos das pessoas com autismo**: **Comentários Interdisciplinares à 12.764/12**. 21ed.São Paulo: Editora Memnon, 2018, v. 1, p. 1-15.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. ;ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio** à **Inclusão Escolar**. 2. ed. São Carlos: EDUFSCAR, 2022. v. 1.

MENDES, E.G.; SANTOS, V.; SEBIN, B. R. **Política de Educação Especial no Brasil: Análise da produção de textos de 2004 a 2019**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 1. 125p, 2022.

REZENDE, E. O. Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para Educação Especial. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. Programa de pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, 2013.

[PARTE I]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 2

Notas do passado para pensar possibilidades de formação de professores em Educação Especial no presente

MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/

Campus do Pantanal

A abordagem deste tema[1] ocorre em três partes: 1. Apresentação de características da formação de professores de Educação Especial nas origens deste campo no Brasil e no decorrer de parte do século XX; 2. Abordagem de características da formação em Educação Especial na contemporaneidade; 3. Apresentação de dados relativos à Educação Básica, tendo em mente a pergunta: Como pensar a política educacional brasileira em relação aos desdobramentos na formação e atuação docente?

Apresentação de características da formação de professores de Educação Especial nas origens deste campo no Brasil e no decorrer de parte do século XX

Olhar para o passado pode nos ajudar a entender melhor o presente. Trechos de material produzido e que circulava entre os professores das escolas públicas brasileiras como artigos de Pizzoli (1914) e Antipoff (1931) na Revista de Ensino e, posteriormente, os artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos registram orientações que nos possibilitam conhecer características da formação de professores que atuavam nas escolas primárias brasileiras: a busca de homogeneização das salas de aulas, a partir da categorização dos alunos, para atender a especificidade de cada criança; o uso de métodos científicos para esta classificação; a busca de eficiência escolar; a tendência a metodologias ativas. Parte dessas características encontram referência em movimentos educacionais com o dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Nesse período, a formação em Educação Especial, assim como

1 Resumo de minha colaboração na mesa "Política Nacional de Educação Especial: desdobramentos na formação e atuação docente"

outros professores atuantes na escola primária, ocorria inicialmente na fase escolar que atualmente denomina-se de Ensino Médio. Após a formação inicial, os que atuariam na Educação Especial deveriam receber formação específica em cursos de extensão e estudos adicionais oferecidos por Instituições de Ensino Superior ou instituições especializadas, como a Pestalozzi do Brasil ou Instituto de Educação Olavo Bilac, no caso da região de Santa Maria.

A mudança para a formação em nível superior ocorreu com a Reforma Universitária em 1968 e o início das habilitações em Educação Especial nos cursos de Pedagogia: PUC-Rio, de 1970; PUC Campinas, em 1971; Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação em 1974 - UFSM; Habilitação Específica para a Formação do Professor de Excepcionais (D.M.) em 1975 - UFSM; Habilitações do Curso de Marília da UNESP em 1977; Habilitação na USP, entre fim da década de 1970 e início de 1980.

Nesse período, dentro dos acordos MEC-USAID, ocorreu o envio sistemático de professores brasileiros para os Estados Unidos com o propósito de formação em Mestrado, em especial no *Peabody College*, em Nashville, Tennessee (Batista, 2024). Da formação no *Peabody College*, pode-se identificar a atenção algumas tendências: 1. a atenção e a divisão dos estudos a partir das especificidades das deficiências; 2. formação teórica em análise do comportamento. Dentre esses bolsistas estavam professores que passaram a ser nossas referências como Júlio Romero Ferreira, Maria Amélia Almeida, Leila Nunes, Verena Pámela Seidl, entre outros (Batista, 2024).

Formação Superior Contemporânea

A formação contemporânea traz consigo alguns elementos

de seu percurso durante o século XX, mas com algumas mudanças. Michels e colaboradores (2021), em pesquisa que levantou e analisou a formação em Educação Especial no Brasil, nos níveis de graduação e pós-graduação lato sensu, encontram em 2020: 30 cursos de licenciatura iniciados (dentre os 43 ativos), oferecidos por 24 instituições de ensino superior (IES). Dessas, três IES eram públicas e 21 IES privadas. As três IES públicas ofereciam cinco cursos de graduação em Educação Especial e as 21 IES privadas ofereciam 25 cursos.

Michels *et al.* (2021) e Lacerda; Kassar e Prieto (2023) ainda apresentam dados impressionantes relativos à quantidade e à capilaridade de cursos de formação em Educação Especial no Brasil, tanto em graduação quanto em pós-graduação (especialização), esclarecendo que o oferecimento desses cursos se encontra – na quase totalidade - sob o controle de instituições privadas e na modalidade a distância.

Especificamente sobre as características da formação oferecida, Michels et al. (2021) buscaram conhecer as propostas dos cursos, a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação. Dos poucos PPP cedidos para análise pelas instituições, identifica-se uma diversidade de propostas de formação. No entanto, é possível verificar algumas características hegemônicas: a abordagem dos cursos por deficiência, denotando a força marcante da perspectiva médica; a presença de um discurso sobre atenção à especificidade de cada criança, com a proposição de metodologias ativas; a presença da perspectiva de análise de comportamento, especialmente pela abordagem do ABA (*Applied Behavior Analysis*), como o método científico por excelência para o "tratamento", especialmente de alunos com Transtorno do Espectro Autista; e, dentro da perspectiva da política educacional brasileira, verificou-se o discurso da busca da "eficiência escolar".

Por outro lado, Lacerda; Kassar e Prieto (2023) propuseram-se a conhecer aspectos da formação dos docentes que atuam em Educação Especial nas escolas brasileiras, a partir de análise de dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As autoras concluem que, apesar de anualmente o Censo Escolar registrar dados sobre a formação docente, os instrumentos a registram de forma insuficiente, pois não abrangem categorias importantes como: como tempo de formação, tipos e níveis de cursos.

Educação Básica hoje

Com a política brasileira de educação inclusiva, parece-nos que, para pensar e propor adequações na formação de docentes em Educação Especial, é necessário conhecer a situação de matrícula do aluno público da Educação Especial. Para isso, trago os dados de 2023 (INEP, 2023). Eles registram que mais de 90% desses estudantes, na Educação Básica, estão matriculados em classes comuns das escolas regulares, ou seja, segundo o Censo Escolar referente às matrículas de 2023, havia um total de 1.771.430 alunos público da Educação Especial na Educação Básica brasileira (100%). Dessas, 1.617.420 (91,3%) estavam em classes comuns e apenas 154.010 (8,7%) referiam-se às matrículas em classes ou escolas exclusivas, da seguinte forma: Das 284.847 (100%) matrículas da Educação Infantil, 275.164 (96,6%) estavam em classes comuns e 9.683 (3,4%) em classes ou escolas exclusivas. Das 1.114.230 (100%) matrículas do Ensino Fundamental, 1.028.582 (92,3%) estavam em classes comuns e 85.648 (7,7%) em classes e escolas especiais. No Ensino Médio, das 223.258 (100%) matrículas, 222.142 (99,5%) estavam em classes comuns e 1.11 (0,5%) em classes ou escolas especiais, o que denota a forte presença das classes comuns nesse contexto. A situação

é um pouco diferente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que do total de 135.235 (100%) matrículas, 77.925 (57,6%) estavam em classes comuns e 57.311 (42,4%) em classes ou escolas especiais.

Apesar de mais de 90% dos nossos alunos estarem em salas de aulas comuns, segundo informações mais recentes sobre acesso a Atendimento Educacional Especializado, nem a metade desses alunos recebem essa forma de atendimento. Outros aspectos também afetam a educação desses alunos atualmente, como a presença de decisões médicas judicializadas definindo estratégias pedagógicas (Carvalho; Nozu, 2022; Carvalho et al., 2023) e os "desencontros" entre professor de sala comum e professor da Educação Especial (Trovo, 2023).

Ainda, esses alunos, como todos os outros estudantes das escolas brasileiras, também sofrem o impacto das avaliações de larga escala, da política de responsabilização docente (*accountability*) (Silva, 2016), do discurso sobre inclusão e da atenção individualizada em um ambiente de padronização do ensino, promovido – dentre outros aspectos - pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela competitividade, com o mau uso dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Considerações finais

Iniciei esta contribuição afirmando que olhar para o passado pode nos ajudar a entender melhor o presente. Nessa breve volta às raízes de nossa formação, verificamos a permanência de algumas ideias ainda hoje, como: partir da categorização dos alunos (por deficiência ou condição – numa perspectiva médica), para atender a especificidade de cada criança e propor sua educação; o uso de métodos científicos para esta classificação; a busca de eficiência escolar; a tendência a metodologias ativas, dentre outras. Essas características somam-se a

dados e informações atuais que registram diferentes facetas da atual política educacional brasileira e que indicam desdobramentos para a formação do professor. Um desses dados é o fato de que mais de 90% dos alunos público da Educação Especial estão matriculados em classes comuns e têm como responsável por sua escolaridade docentes formados em diferentes licenciaturas. Isso posto, entendo que abordar a formação específica em Educação Especial é extremamente relevante, mas não suficiente no contexto atual; a discussão sobre a formação do professor em Educação Especial precisa ocorrer juntamente à discussão do professor em geral, ou seja, junto às demais licenciaturas.

Referências

ANTIPOFF, Helena. A homogenização das classes escolares. Os critérios da seleção e as vantagens que dela decorrem. Palestra proferida na 4ª Conferência de Educação no Rio de Janeiro. **Revista de Ensino**, Ano 6°, 1931.

BATISTA, Getsemane de Freitas. **Formação de professores para Educação Especial brasileira**: a experiência do mestrado no George Peabody College for Teachers nos anos 1970. Tese. [Doutorado em Educação]. PUC-Rio, 2024.

CARVALHO, C. C.; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Judicialização da inclusão escolar da pessoa com deficiência. In: Aline Maira da Silva; Morgana de Fátima Agostini Martins. (Org.). **Educação Especial**: cenários, perspectivas e práticas. 1ed. São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2022.

CARVALHO, C. C.; ALVES, M. L.; FREITAS, V. P. B.; NOZU, W. C. S. Judicialização da Educação Especial: revisão integrativa de produções científicas brasileiras. In: **10° Congresso Brasileiro de Educação Especial** - CBEE, 2023, São Carlos - SP.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo Escolar 2023**. Brasília, DF, 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores e profissionais da educação especial em documentos do Saeb e Censo Escolar 2011 a 2019. **Em Aberto**, v. 36, n. 118, 2023.

MICHELS, Maria Helena. *et al.* A Formação do Professor de Educação Especial no

Brasil. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2021. Material de apresentação [ppt].

PIZZOLI, Ugo. Psychologia Pedagogica. **Revista de Ensino**. Transcrição autorizada pelo autor do Estado de S. Paulo. Anno XIII, nº 3, dezembro, 1914.

REVISTA Brasileira de Estudos Pedagógicos, INEP, Ministério da Educação e da Saúde, Vol. VII, n° 34, 1948.

SILVA, A. F. Políticas de *accountability* na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 509–526, 2016. https://doi.org/10.21573/vol32n22016.59520.

TROVO, Kariny Araujo Delgado. **Articulação do trabalho pedagógico do atendimento educacional especializado com o ensino regular na rede municipal de Corumbá (MS)**. Dissertação. [Mestrado em Educação]. UFMS. *Campus* do Pantanal, 2023.

[PARTE I]

[EIXO 4]

CAPÍTULO 1

O campo acadêmico da Educação Especial:

contribuições para propostas de ensino nos espaços da educação básica

ROSANA DE CASTRO CASAGRANDE

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Este trabalho tem como objetivo destacar as contribuições do campo acadêmico da Educação Especial no âmbito das propostas de ensino nos espaços da Educação Básica, com destaque para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Podemos considerar a Educação Especial como um campo acadêmico, a partir de pesquisas que o caracterizam como abrangente, diversificado e demarcado por diferentes instâncias de institucionalização (Casagrande, 2020,2021, 2023; Casagrande; Mainardes, 2021a, 2021b, 2024).

Considerando as características específicas desse campo acadêmico, podemos indicar que, em relação a Educação Especial: a) os agentes são os responsáveis pela produção e gerenciamento do conhecimento acadêmico; b) O conhecimento é produzido com o apoio de agências financiadoras, onde os agentes competem pelo financiamento; d) A participação em eventos do campo também se dá por meio de agentes detentores de maior capital simbólico e capital científico, universitário e acadêmico incorporado e acumulado; e) No campo estão em jogo os discursos acadêmicos e o discurso simbólico, amparado e legitimado pelo próprio campo; e f) O reconhecimento pelos pares é um aspecto que demonstra uma cisão no campo acadêmico da Educação Especial, que apresenta núcleos com características de posse de capital acadêmico específicos, ao mesmo tempo que estimula a qualidade e ampliação da produção dos bens acadêmicos (Casagrande, 2020).

A emergência e o desenvolvimento da Educação Especial enquanto campo acadêmico resultam de processos históricos, políticos, sociais, culturais, dentre outros, que envolveram e envolvem agentes empenhados na elaboração e no compartilhamento de diversos tipos de bens acadêmicos. Dentre esses bens estão as produções acadêmicas: teses, dissertações, artigos, produções em eventos, livros em seus for-

matos diversos, entre outras (Casagrande; Oliveira, 2024, p.3).

Essas produções são desenvolvidas no âmbito dos espaços acadêmicos, em especial, das Instituições de Ensino Superior, de âmbito público, ou seja, nas universidades públicas e/ou particulares, federais, estaduais e/ou municipais e publicadas em espaços de cunho acadêmico-científico. É importante destacar que os agentes desse campo vêm produzindo e publicando conhecimentos importantes, porém, ainda com impacto reduzido nas ações referentes ao processo de inclusão no Brasil. Neste sentido, são necessários trabalhos que sistematizem, compilem e destaquem as propostas de ensino disponíveis para a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A partir dessa necessidade, foi desenvolvida uma pesquisa na qual organizou-se um conjunto de propostas denominadas de mais amplas e mais específicas, para a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no período de 2018 a 2023, que compõem arcabouço teórico-metodológico importante a ser utilizado nos espaços da Educação Básica (Casagrande; Oliveira, 2024). Nessa pesquisa as autoras organizaram duas categorias de propostas de ensino para a Educação Especial, com perspectiva inclusiva, sendo as que podem beneficiar a maioria dos estudantes, incluindo o chamado público-alvo da Educação Especial.

- **Propostas mais amplas:** nessa categoria estão incluídas produções científicas relacionadas a conceitos, aportes e apoio para o ensino, bem como ações que demandam suportes de outros setores, quais sejam: político, saúde e assistência social, além do setor educacional e produções que oferecem subsídios para o debate sobre a formação de professores com perspectiva inclusiva (Oliveira; Oliveira,

2023). São elas: Acessibilidade; Sistema de Suporte Multicamadas; Profissionais de apoio a inclusão escolar; e Consultoria colaborativa.

- **Propostas mais específicas**: produções científicas sobre princípios, abordagens, métodos e que incluem estratégias, ações, serviços, produtos, recursos que objetivam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes no contexto da inclusão escolar. Entre elas estão: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Ensino colaborativo; Diferenciação Curricular; Práticas Baseadas em Evidências (PBE); Plano de Ensino Individual (PEI); Aprendizagem Cooperativa; Metodologias Ativas e Tecnologia Assistiva[1].

Tais propostas oferecem um conjunto de possibilidades para o ensino na Educação Especial, podendo ser utilizadas em todas as etapas de escolaridade, neste caso, indicamos os espaços de atuação com crianças, ou seja, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesses espaços, consideramos fundamental o repensar sobre as práticas de ensino, também é essencial revermos a atuaçãotanto do profissional da Educação Especial, quanto do professor de ensino regular, a partir dos seguintes desafios: a) concepção de criança, na maioria das vezes tida como sujeito dependente, limitado e impotente; b) modelo de deficiência médico clínico e/ou trágico-caritativo; c) desconhecimento sobre educação inclusiva e práticas de ensino universalistas; d) prática docente pautada na Pedagogia tradicional; e) falta de acessibilidade(s); e) Sala de Recursos Multifuncional (SRM) como modelo de apoio único; f)

1 Para acesso às referências dos agentes responsáveis pelas pesquisas nessas categorias, ver Casagrande e Oliveira (2024).

falta de projetos que visem engajar a participação dos pais no processo de inclusão, entre outros.

Tais desafios podem ser superados, a partir de práticas que contemplem: a) concepção de criança com base na Sociologia da(s) Infância(s); b) adoção da Pedagogia Participativa como embasamento teórico; c) modelo social de deficiência; d) promoção e viabilização das da(s) acessibilidade(s); e) desemparedamento da(s) infância(s) e estímulo ao contato com a natureza; f)promoção de metodologias e ações eficazes para cada etapa de ensino: como por ex.: trabalho por projetos; resolução de problemas; ensino por investigação, entre outros; g) estreitamento das relações entre Universidade e escolas.

O campo acadêmico da Educação Especial é formado por agentes que pesquisam os mais diversos temas e contribuem para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino nas diversas etapas educacionais. Há ainda um longo percurso para efetivarmos uma educação inclusiva de fato. Para que possamos caminhar adiante é necessário retomarmos alguns passos para trás e revisitarmos as práticas docentes, as concepções que embasam a infância, as metodologias e estratégias, para então avançarmos, conjuntamente com as propostas de ensino universalistas rumo a efetivação de uma educação de qualidade, para todos!

Referências

CASAGRANDE, R. de C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CASAGRANDE, R. de C. A Educação Especial como campo acadêmico no Brasil: fontes de pesquisa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 16, p. 1-29, 2021. DOI: https://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17352.027

CASAGRANDE, R. de C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, n. 27, p. 1-20, 2021a. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132

CASAGRANDE, R. de C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial e a utilização do termo "campo". **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 27, p. e0016, p. 689- 706, 2021b. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0016

CASAGRANDE, R. de C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2023.

CASAGRANDE, R. de C.; MAINARDES, J. Grupos de pesquisa em Educação Especial no Brasil: opiniões dos líderes. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v30, e0118, p.1-18, 2024.

CASAGRANDE, R. de C.; OLIVEIRA, J. P. de. Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1–25, 2024. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22614.006.

[PARTE I]

[EIXO 4]

CAPÍTULO 2

Docência e atuação pedagógica em Educação Especial

FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI

Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

O presente texto versa sobre a Docência na Educação Especial. Compôs a Mesa temática 3: Docência na Educação Especial: diferentes espaços de atuação pedagógica na Educação Básica, no I Congresso Internacional de Educação Especial, ocorrido no mês de novembro de 2024, na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Merece destacar que as análises e problematizações realizadas neste texto, encontram seu embasamento nos movimentos investigativos que temos feito coletivamente no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/UFSM[1], espaço onde as pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado no contexto das políticas de inclusão escolar, versam sobre as práticas pedagógicas e os processos formativos vinculados ao campo da educação especial.

As discussões aqui produzidas partem das seguintes questões problematizadoras: qual o contexto de produção da docência em Educação Especial na atualidade? E quais as possibilidades e os desafios para a constituição de práticas articuladas, colaborativas e universais? Objetiva-se evidenciar pontos constitutivos do campo da Educação Especial que tem delineado à docência e as práticas pedagógicas, bem como, anunciar algumas possibilidades de organização do trabalho pedagógico visando a construção de práticas universais e acessíveis que possibilitem o ensino, a aprendizagem e os fluxos de escolarização a todos os alunos.

1 Grupo de Pesquisa cadastrado no diretório do CNPq, que reúne professoras pesquisadoras e acadêmicas das Pós-Graduação e Graduação na produção de pesquisas ligadas ao campo da Educação Especial que versem sobre práticas pedagógicas e avaliativas, formação de professores e políticas de inclusão escolar.

O contexto de produção da docência em educação especial

No que se refere ao contexto de produção da docência em Educação Especial merecem destaque quatro aspectos que configuram, delineiam e definem o trabalho pedagógico no campo. O primeiro deles refere as Políticas de Inclusão Escolar iniciadas nos anos 90, intensificados nos anos 2000 que culminaram na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e os documentos legais que sucederam e regulam sua implementação. Como meio de implementar a referida política temos dois grandes programas de governo um referente a formação de professores iniciado com o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2003) e posteriormente com a implementação do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial e o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncional (Brasil, 2007). Tais programas visavam garantir as condições de oferta, no contexto das escolas públicas de ensino, do Atendimento Educacional Especializado, principal serviço previsto pela política, que se tornou, desde então, a principal ação/prática do campo da Educação Especial. Este conjunto de ações redefiniu sobremaneira o campo tanto no que se refere as práticas formativas, como também, no que tange a proposição das práticas pedagógicas que, no contexto das políticas de inclusão, passam a ser produzidas nas escolas de educação básica, previstas para serem ofertadas, planejadas e realizadas em articulação com o ensino comum, visando a garantia dos fluxos de escolarização das crianças e alunos, público da educação especial.

Um segundo aspecto que merece destaque refere ao aumento de matrículas dos alunos da Educação Especial no contexto do ensino

comum. As políticas de inclusão escolar e a garantia legal de acesso a escola comum ampliaram sobremaneira o número de matrículas dos alunos da Educação Especial no contexto das redes públicas de ensino por meio do deslocamento dos alunos dos espaços especializados – instituições, escolas e classes especiais – para os espaços comuns de escolarização. Importante evidenciar que esse crescimento ocorrido de forma mais sistemática a partir dos anos 2000, caracteriza pela primeira vez na história da Educação Especial, marcada pela filantropia e pelo assistencialismo, uma responsabilização do poder público frente aos percursos escolares dos alunos da Educação Especial, sendo muito recente a luta pela educação como um direito público e subjetivo de todas as crianças. A presença de alunos da Educação Especial nas salas de aula do ensino comum fez com que quase a totalidade[2] dos professores tivessem experiência pedagógica com esses alunos em suas turmas gerando também uma demanda formativa a esses professores do ensino comum. E ainda, a compreensão da Educação Especial como área/campo responsável pelo suporte necessário ao ensino, a aprendizagem e a escolarização desses alunos, impulsionou a necessidade de ampliação do diálogo e da articulação pedagógica entre educação especial e ensino comum. Sobre o aumento do número de crianças/alunos da educação especial, merece referência ainda os intensos processos de patologização e medicalização[3] da infância e da vida que temos vivido de forma desmedida, o que tem ampliado significativamente os diagnósticos

2 No contexto do município de Santa Maria/RS podemos dizer que a totalidade dos professores do ensino comum já tiveram ou tem alunos da Educação Especial nas suas turmas.

3 Os processos de patologização e medicalização não são objetivos dessa escrita, mas merecem referência na medida em que tem definido vidas, balizado o acesso a serviços, e (re)configurado o campo educacional e da educação especial. É um antigo elemento constitutiva da área/campo que se reapresenta intensamente na atualidade e merece toda a nossa atenção e investimento ético, científico e político. Para saber mais sugiro as produções das professoras/pesquisadoras Maria Aparecida Moysés, Carla Biancha Angelucci e Claudia Rodrigues de Freitas.

na infância. E ainda, por meio da produção diagnóstica intensa temos acompanhado um remonte a centralidade diagnóstica como balizadora e decisiva de acesso a espaços e serviços.

O terceiro aspecto que merece destaque refere ao caráter transversal da Educação Especial presente desde a Educação Infantil até a Educação Superior. O avanço dos processos de escolarização e formativos dos alunos da Educação Especial a níveis mais elevados de ensino tem demandado a presença da Educação Especial para além dos espaços da Educação Infantil e do ensino fundamental, nas instituições de ensino médio, técnico e tecnológico, bem como, nas instituições de ensino superior. Tal aspecto também tem reconfigurado as práticas pedagógicas e as demandas formativas do próprio campo que agora precisa suprir as necessidades pedagógicas dos alunos do ensino médio, técnico, tecnológico e da Educação Superior.

O quarto e último aspecto refere a necessidade de uma reorganização das práticas pedagógicas no campo educacional, isso envolve educação especial e ensino comum. O principal argumento centra-se num elemento histórico e constitutivo do campo educacional que envolve os processos de não aprendizagem (ou de não ensinagem). Tal situação produz um grande contingente de crianças com fragilidades no que tange à aprendizagem, a construção do conteúdo escolar e aos fluxos de escolarização, bem como um grande contingente de professores que apresentam fragilidades na sua missão de ensinar e sentem-se desafiados frente à esse contexto. As pesquisas de Konig (2023), Lavarda (2023), Zambeli (2023), Costa (2023) Rosa (2022) apontam a necessidade de um estreitamento entre os campos da educação e da educação especial, bem como a presença de forma mais efetiva e sistemática da educação especial no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas em educação por meio de ações

de colaboração. Indicam ainda a importância da proposição/constituição de prática pedagógicas universais fundamentadas nos princípios da acessibilidade curricular. Nesse sentido, temos investido em movimentos investigativos que versem sobre práticas pedagógicas articuladas, colaborativas e universais.

Possibilidades e desafios na constituição de práticas articuladas, colaborativas e universais

Conforme já referido anteriormente, na constituição das práticas pedagógicas no contexto das políticas de inclusão escolar, evidenciamos a necessidade de articulação pedagógica entre Educação Especial e ensino comum. Essa articulação pode (e vem ocorrendo) em diferentes níveis que envolvem desde a articulação que ocorre entre o trabalho realizado no atendimento educacional especializado no contexto da sala de recursos multifuncional com o trabalho do professor do ensino comum, até a produção de articulações mais orgânicas e sistemáticas como as práticas de ensino colaborativo ou bidocência. Konig (2023) e Zambeli (2023) apontam os benefícios da ação docente compartilhada entre educação especial e ensino comum destacando o ganho no que se refere à aprendizagem dos alunos e a qualificação da prática docente. Porém, as mesmas autoras indicam as limitações na produção dessas práticas com destaque às dificuldades de organização do trabalho pedagógico e garantia de tempo para o planejamento colaborativo. Além disso, ganham evidências: a ausência de professores de Educação Especial para a produção da ação docente compartilhada; a não institucionalização dessas práticas nas redes de ensino[4] limitando-se

4 Refiro-me ao contexto do município de Santa Maria/RS. Porém essa observação poderia ser

à experiências pontuais, isoladas e em geral, vinculadas à produção de pesquisas no campo educacional; e a circulação de compreensões conceituais equivocadas quanto ao que se refere, por exemplo, o ensino colaborativo, reduzindo-o a conversas rápidas produzidas nos corredores ou sala dos professores.

No que se refere a produção das práticas pedagógicas, merece consideração a presença do profissional de apoio/monitor que tem afetado e alterado substancialmente as relações pedagógicas (Meirieu, 1998) produzidas no interior das salas de aulas. Conforme aponta Fonseca (2016) destaca-se uma proliferação massiva da presença desse monitor, que acaba por assumir funções que estão além da alimentação, higiene e locomoção, ficando evidente a responsabilização pedagógica frente ao processo de escolarização do aluno da Educação Especial e consequentemente, uma precarização da ação docente no campo.

Temos investido ainda na problematização de práticas que se caracterizam por processos de diferenciação curricular implicando num empobrecimento pedagógico. Nesse sentido, Xavier (2018) faz uma análise quanto ao uso de diferentes termos como adaptação curricular e flexibilização curricular que acabam por promover processos de diferenciação curricular caracterizados por um desinvestimento e empobrecimento pedagógicos. A autora defende e aponta a organização das práticas pedagógicas com base na acessibilidade curricular como forma de combatera as práticas de empobrecimento e de eliminar as barreiras para a aprendizagem.

Por fim anunciamos que práticas organizadas a partir da acessibilidade curricular (Rosa, 2022) e fundamentadas nos princípios do

---

ampliada a outros municípios do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil. Contudo, em alguns municípios e regiões brasileiras, já temos as práticas colaborativas, como o ensino colaborativo, instituídas nas redes de ensino.

Desenho Universal da Aprendizagem – DUA, a partir das contribuições de Rose e Meyer (2002, 2005, 2006) Sebástian-Heredeiro (2020) tem se apresentado como caminhos possíveis ao campo educacional no sentido de mediar aprendizagens, oportunizar a construção dos conteúdos escolares e operacionalizar os percursos de escolarização. As pesquisas de Costa (2023) e Lavarda (2023) apontam o quadro conceitual do DUA como um caminho possível a realização de práticas pedagógicas no contexto do ensino comum que tenham como fundamento a garantia da acessibilidade curricular a todos os alunos.

Considerações finais

O presente texto objetivou evidenciar pontos constitutivos do campo da Educação Especial que tem delineado à docência e as práticas pedagógicas, bem como, anunciar algumas possibilidades de organização do trabalho pedagógico visando a construção de práticas universais e acessíveis que possibilitem o ensino, a aprendizagem e os fluxos de escolarização a todos os alunos. Elencamos aqui alguns pontos, que na nossa análise, tem despontado como delineadores das práticas formativas e pedagógicas produzidas no campo da educação e da educação especial. Importante observar que são pontos interligados que se retroalimentam e formam uma complexa e interconectada rede que dá o tom, a forma e as característica do campo/área da Educação Especial na atualidade. Por fim, evidencia-se que a intenção centrou-se muito mais na produção da pergunta e no movimento interrogativo científico do campo do que na oferta de uma resposta. Nesse sentido, temos coletivamente um compromisso na produção de outros/novos movimentos investigativos, na continuidade do diálogo, na produção da reflexão e do conhecimento específico que nos anunciem outras/novas

pistas e direções e contribuam significativamente para o avanço das pesquisas, do conhecimento, da docência e das práticas pedagógicas em educação especial.

Referências

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

COSTA, J. M. da S. **O Desenho Universal para a Aprendizagem**: uma abordagem no retorno ao ensino presencial durante a pandemia da Covid-19. (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, UFSM, 2023.

FONSECA, M. da. **Das Políticas de Inclusão Escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, UFSM, 2016.

KONIG, F. R. **Educação Especial e ação docente compartilhada**: **movimentos, tendências e desafios** (Tese de Doutorado). Santa Maria, UFSM, 2023.

LAVARDA, E. S. **Práticas pedagógicas e acessibilidade curricular nos anos finais do ensino fundamental** (Tese de Doutorado). Santa Maria, UFSM, 2023

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ROSA, M. P. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial**: **possibilidades de acesso ao currículo** (Tese de Doutorado). Santa Maria, UFSM, 2022.

XAVIER, M. S. **Acessibilidade curricular**: refletindo sobre conceitos e trabalho pedagógico (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, UFSM, 2018.

ZAMBELI, L. **Desafios da inclusão na sala de aula comum**: prática de ensino colaborativo em uma escola da rede municipal de Santa Maria (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, UFSM, 2023

[PARTE I]

[EIXO 5]

CAPÍTULO 1

Inclusão e filosofias da diferença:

outro paradigma para a educação?

PEDRO ANGELO PAGNI

Universidade Estadual Paulista - Campus Marília

Esta conferência[1] aborda a inclusão sob o ponto de vista das filosofias da diferença e indaga se sua presença no debate atual sobre o assunto caracterizaria a emergência de outro paradigma para a educação. Ao propor a discussão desse tema geral, objetivamos, num primeiro momento, situar as filosofias da diferença no debate sobre a inclusão, analisar os deslocamentos que produz e o papel específico que desempenha nesse contexto epistêmico; posteriormente, focalizaremos um dos problemas dos quais se ocupa, ao assinalarmos os limites atuais dos saberes e poderes para darem conta da presença dos corpos deficientes e, principalmente, da inquietude que provocam quando, aliados a outros corpos dissidentes, se insurgem contra a sequestração operada por instituições como a escola; por fim, partilhamos com o público-leitor/a questões acerca da potencialidade da presença desses corpos e os encontros com as diferenças que propiciam à escola, graças à educação inclusiva – e apesar dela –, convidando essa instituição e aos cursos de formação (inicial e/ou continuada) de professores a se reverem profundamente em face da problematização apresentada desde as filosofias da diferença.

Ao nos referirmos ao debate sobre a inclusão, argumentaremos que as filosofias da diferença comparecem a esse debate oferecendo ferramentas que contribuem para as analíticas do poder adotada pelo modelo social para caracterizar o estigma presente nas barreiras atitudinais em relação às pessoas com deficiência ou pela interseccionalidade para diagnosticar as intersecções das diferenças sobre as quais recaem a dominação social em determinado contexto. Ganham maior vigor nesse debate ao serem apropriadas pela teoria queerpara, além das análises do poder, auxiliar na discussão sobre o estranhamento suscitado na relação com os corpos nos quais se inscrevem as diferenças de gênero e de sexualidade, evocando

1 Conferência de encerramento pronunciada no I Congresso Internacional de Educação Especial, em 13/11/2019.

uma dimensão ética na relação com esse outro a ser problematizada mais pela Filosofia do que pelas Ciências Sociais e pela Psicologia. E, na medida em que a teoria CRIP problematiza essa última teoria queer por não levar em conta a deficiência em sua analítica do poder e como um marcador da alteridade não abarcada nessa relação ética, amplia ainda mais as possibilidades de compor com as filosofias da diferença certa parceria conceitual, porém, ao que parece tem restringido sua estratégia ao paradigma científico do conhecimento e, particularmente, à pesquisa etnográfica desse outro denominado ironicamente de "deficiente" (Pagni, 2024a). Contudo, as filosofias da diferença também correm por fora desse debate epistemológico sobre a inclusão, dando relevo a essa dimensão ética nas relações com esse "outro", ao terreno estético no qual os corpos nos quais se inscrevem as diferenças se presentificam e aos acontecimentos (micro) políticos emergentes nos encontros com outros corpos. Isso significa que ocupam a margem desse debate ao pensar filosoficamente sobre problemas que lhe escapam, objetos que não são conhecíveis como fenômenos, mas somente pensados como acontecimentos ou artisticamente cartografados, compondo bricolagens que se ocupam da criação de conceitos, mediante os afetos e perceptos produzidos na experiência com esse outro (Deleuze; Guattari, 1992). A criação dessas bricolagens sugere um não saber sobre as diferenças desse outro como ponto de partida, promovida pela inquietude suscitada pela presença de seu corpo singular e do acontecimento advindo do encontro com ele, para que de relações como essa se produzam práticas e saberes potencialmente capazes de subverter a relação de poder nas quais sua existência, assim como as nossas, se encontra submetida. Distintamente, portanto, de se ocupar da representação social para falar desse outro – definido como um fenômeno a partir da normalidade definida paradigmaticamente pela ciência como "diferente" e/ou "deficiente" –, as filosofias da diferença elaboram a relação com ele, nos termos mencionados como

umparadigma estético-político (Pagni, 2023).

É desde esse paradigma estético-político, de algumas noções foucaultianas que gostaríamos de problematizar a presença dos corpos dissidentes, os encontros que promovem e as relações comuns que agenciam na escola, dando visibilidade àquilo que, historicamente, essa instituição sequestrou e continua a sequestrar – mesmo com tantas mudanças sofridas desde a sua emergência como instituição disciplinar até o formato contemporâneo à racionalidade econômica e gerencial, próprio à forma-empresarial. A nosso juízo a presença desses corpos – o modo como ocupam o espaço e o tempo –, como fazem circular o afeto com seus encontros e as relações intersubjetivas que agenciam com as diferenças visibilizam aquilo que, em uma instituição de sequestração como a escola,escapa ao "controle suplementar" (Foucault, 2016). A escola se restringiu cada vez mais, poderíamos dizer, à adequação do tempo escolar ao tempo de produção, à assunção de sua função específica de instruir, de ensinar e de informar as novas gerações às exigências de um mercado cada vez mais competitivo e à fabricação subjetivações alinhadas a uma racionalidade estritamente econômica, onde o corpo, os encontros e as alianças foram sequestrados, quando não atacados violentamente por apresentarem resistências, contrapontos e linhas de fuga a essa razão governamental. No contexto atual, o que se tem visto no interior dessa instituição é um quadro desolador de violência no qual os jogos de poder e saber se converteram numa luta de vida e morte (Preciado, 2020).

Os problemas referentes as lutas de vida e morte travadas na escola atraem ao menos duas posições (micro)políticas distintas no presente. Uma delas denuncia o anacronismo da escola, de seu funcionamento e de sua dinâmica em relação àquela exigida pela racionalidade econômica e gerencial, propagada aos quatro ventos por movimentos em prol de sua destituição ou de seu recrudescimento como instituição de sequestração. A outra se engaja, como ator social ou aliado, aos movimentos instituintes

produzidos pela presença dos corpos em que se inscrevem as diferenças, apostam na potência de seus encontros com outros corpos e de uma (con) vivência comum agenciada por eles como uma outra perspectiva para a escola, rogam por sua profunda transformação. As filosofias da diferença se posicionam em relação a essa segunda posição política, considerando ad disputas sobre a educação como parte da tática dos jogos de poder e como estratégia relevante para que, nessa atual luta de vida e morte, possa se tornar uma luta transversal de resistências, de encontros com as diferenças e de possibilidades para criar outros sentidos para essa instituição no tempo presente.

Um dos desafios a ser enfrentado, para isso, é o de que, ainda hoje, a educação inclusiva vem sendo abordada pelos educadores e pelos pesquisadores dessas áreas (geral e específica) excessivamente presos a um modelo social com significativo apelo médico, onde a deficiência é definida a partir da normalidade, sem muita abertura para se pensar a sociedade e a instituição educativa para a qual a norma seria a diferença. Afinal, com a presença dos corpos deficientes, o reconhecimento de seu papel dissidente colocaria em circulação outras práticas e saberes, demandando que a sua singularidade existencial, assim como tantas outras que já habitam o universo familiar e educacional brasileiro, forçasse a instituição educativa a uma radical transformação.

Desse ponto de vista, não bastaria apenas que ocorresse a oferta de serviços educacionais especializados, juntamente com um desenho universal e uma adaptação curricular voltada especificamente a esse público – com forte apelo ao modelo clínico e, mais raramente, ao modelo social, a fim de atacar as barreiras que aí se interpõem –, quase sempre associadas à acessibilidade e às tecnologias assistivas, conforme majoritariamente concebido pela educação especial na perspectiva da chamada educação inclusiva (sem deixar claro a que inclusão se refere). A razão é que tal concep-

ção hegemônica mantém intacta uma estrutura institucional, formalmente marcada pela disciplinarização, pela normalização e, mais recentemente, pela capacitação e pelo empresariamento desses corpos, no sentido de conformar suas dissidências, tornando-os úteis e socialmente funcionais, por isso, incluídos socialmente. Dessa forma, ela deixa intocado, da gestão ao currículo, passando pela sua pedagogia, todo o seu alinhamento aos mecanismos de dominação do Capital, às redes alimentadas por dispositivos de poder que, objetivamente, os domina e, subjetivamente, os excluem.

Caso se deseje perspectivar o acolhimento ético desses corpos na perspectiva das filosofias da diferença e propor uma educação inclusiva, seria fundamental uma radical transformação da escola – da gestão ao currículo –, passando pela pedagogia, a fim de que acolhessem as diferenças, as singularidades existenciais desses atores e de seus corpos nos quais se inscrevem a deficiência, dentre os múltiplos signos da diferença que os atravessam. As pesquisas desse ponto de vista, ao invés de conceber a educação inclusiva como uma utopia, nos termos em que por vezes parecem resvalar certas interpretações, deveriam colaborar para a elaborar uma heterotopologia sobre a presença dos corpos dissidentes, com vistas a visibilizá-los e empoderar seus movimentos, na escola, conferindo-lhes um lugar de expressividade nesse espaço e preparando o caminho para que se ganhem envergadura social, se aliem a outros corpos e se (re)posicionem na cena pública. Salienta-se, todavia, que o engajamento pressuposto pelas filosofias da diferença requer certa abertura para os atores sociais que atuam nessa instituição, assim como o desenho de uma cultura escolar que saia do registro da universalidade para assumir o das lutas locais de poder, transversais e ascendentes, particularizando-as no que se refere às comunidades em disputas, para então promover uma comunidade de aprendizagem mútua, onde as diferenças são acolhidas.

As lutas locais – por vezes anárquicas – dos educandos e, dentre

os marcadores da diferença, da deficiência inscrita em seus corpos, conjuntamente às práticas e aos saberes que formaram a ferro-e-fogo sua existência e a singularizaram, deveriam ser mapeadas e reconhecidas enquanto tais. Por sua vez, os educadores, ao reconhecer essas lutas, as acolheriam, interagindo com elas para modular esses conhecimentos, de sorte a fazê-los circular nas relações de poder institucional estratificadas, dando maior alternância aos processos de aprendizagem na comunidade pedagógica. Na verdade, esse desafio significaria admitir que a cultura da escola é múltipla e diversa, em busca de conferir à comunidade pedagógica formada algumas pontes de interlocução, no âmbito dessa diversidade cultural aí presente, e algumas saídas para se recriar em, para e com as dissidências advindas desses corpos. Dessa forma, estar-se-ia contribuindo para formar sujeitos engajados em suas lutas, reconhecidas socialmente, assim como propiciando um aprendizado no qual as alianças dos corpos são uma constante, estrategicamente relevantes, seja para as conquistas dos movimentos políticos dissidentes, seja para o aprimoramento constante da democracia.

Outra barreira a ser enfrentada seria a de que, diferentemente, a formação continuada de parte dos educadores em atividade e a formação daqueles a serem ainda qualificados demandariam uma reforma igualmente profunda, com vistas a prepará-los para essa outra visão política, epistêmica e pedagógica acerca da educação e, especialmente, da educação inclusiva. Desde os saberes acadêmicos a comporem o currículo, para essa formação, até as atividades para a sua continuidade deveriam ser inseparáveis da experiência prática, do trabalho reflexivo do exercício de alteridade que ela propicia e da abertura às práticas e saberes ancestrais. Essa formação dependeria também de uma qualificação acadêmica filosófica, científica e artística que extrapolasse os seus regimes disciplinares, compreendendo as transversalidades, a multi, trans e interdisciplinaridade exigidas pelas

epistemes, tanto da interseccionalidade quanto da decolonialidade. E, o que parece ser central, tal formação não estaria alheia a um engajamento prático, cotidiano e político, o qual adviria da própria condição diversa de seu corpo e singular de sua existência, marcado socialmente por diferenças e de uma multiplicidade ao redor da qual, na relação com os outros, poderia deles eticamente se aproximar, tornando familiar o que, em princípio, lhes pareceria estranho.

Esse desafio ético exige, além da avaliação de que práticas podem ser desenvolvidas em escolas formais, caracterizadas pela normatividade e pelo capacitismo, a sinalização de que a prática filosófica seria relevante, nesse território habitado por corpos em que se inscrevem as diferenças e, dentre elas, a deficiência. Para essa prática, as presenças desses corpos deficientes teriam se tornado um problema filosófico (Pagni, 2024a), um atributo de existências singulares e um sentido para que essas últimas almejassem exprimir maior penetração na comunidade que as forma e as atravessa.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Sociedade punitiva:* curso no Collège de France (1972-1973). São Paulo: Martins Fontes: 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia*. São Paulo: Ed 34, 1992.

PAGNI, Pedro A. *Biopolítica, deficiência e educação:* outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PAGNI, Pedro A. *Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola*: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2023.

PAGNI, P. A. A deficiência como problema filosófico: o pensar “deficiente” e sua potência instituinte na instituição escolar. *Kalagatos.* v. 21, n. 3, p. eK24059, 2024. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/13903. Acesso em: 8 nov. 2024a.

PRECIADO, Paul. Uma escola para Allan. *In:* PRECIADO, Paul. *Um apartamento em Urano.* Rio de Janeiro, Zahar, 2020, p. 195-199.

PARTE II

O QUE PESQUISAMOS

EIXO 1

Políticas Públicas e Educação Especial

EIXO 2

Práticas Pedagógicas e Educação Especial

EIXO 3

Interseccionalidade e Deficiência

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 1

O princípio da inclusão na educação infantil: uma análise das políticas educacionais

CAMILA FORESTI
Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó

PRISCILA VENDRAMETTO DA PAIXÃO
Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó

PATRÍCIA GRAFF
Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó

Inúmeros debates, investimentos e ações têm sido desenvolvidos no Ensino Fundamental desde, pelo menos, a produção e publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) – em 2008. No entanto, as etapas do Ensino Médio, Profissional e Superior, bem como a Educação Infantil, ainda carecem de investimentos em recursos, discussões e processos formativos para promover, adequadamente, a aprendizagem do público da Educação Especial. Em nossas pesquisas percebemos a escassez de publicações sobre esse tema na Educação Infantil, o que nos motivou a escolhê-lo como tema da pesquisa, considerando que, para a PNEEPEI, "a inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global" (Brasil, 2008, s/p).

Nos últimos anos, observamos o aumento no número de crianças com deficiências matriculadas na educação comum, em nosso país. Em 2023, o Censo da Educação Básica registrava 284.874 matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil (Brasil, 2023). Esses dados indicam a consolidação da inclusão nas escolas. Para Bruno e Nozu (2019, p. 695), "na última década, em razão da política de inclusão em vigor, acompanhamos significativa evolução de matrículas de crianças PAEE [público alvo da Educação Especial] em classes/escolas comuns no âmbito da Educação Infantil", evidenciando a necessidade de investimentos em formação, recursos humanos e infraestrutura nas escolas de Educação Infantil para garantir o direito à educação desse público.

Diante desse conjunto de elementos iniciais, que abrem a discussão sobre as políticas de inclusão na Educação Infantil, nosso estudo se orienta a partir da seguinte questão de pesquisa: Como as políticas de inclusão vêm sendo operacionalizadas na Educação Infantil

de Coronel Freitas/SC e de Xaxim/SC? O objetivo geral, que guiou a pesquisa, para responder a essa questão, visa analisar a operacionalização das políticas educacionais de inclusão na Educação Infantil de Coronel Freitas/SC e de Xaxim/SC.

O percurso metodológico seguiu uma abordagem qualitativa, sendo a primeira etapa uma análise documental, focada em políticas educacionais brasileiras que orientam a inclusão na Educação Infantil. Além da pesquisa documental, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para complementar as análises. A terceira etapa constituiu uma pesquisa de campo em instituições de Educação Infantil, em Xaxim e Coronel Freitas. O projeto tramitou pelo Comitê de Ética da instituição de vínculo das pesquisadoras e a sua execução só teve início após a aprovação nesse comitê. A produção de dados foi realizada por meio de grupos focais (rodas de conversa) com professoras do ensino comum e da Educação Especial, que atuam com crianças com deficiência, matriculadas na Educação Infantil nos municípios pesquisados.

As rodas de conversas foram gravadas com a autorização das participantes, expressa pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar a identidade das sete participantes, a transcrição dos dados não incluiu os seus nomes e instituições, utilizando códigos alfanuméricos. Esses códigos identificam características das participantes, como PR para professora regente, PEE para professora da educação especial, com um “X” para Xaxim e “CF” para Coronel Freitas, seguidos de um número correspondente à quantidade de participantes de cada município.

As análises que compõem o presente texto, são resultados da terceira etapa da investigação, que refere a pesquisa de campo. Os resultados da pesquisa nos mostram que as políticas de inclusão, presentes em documentos legais, garantem o direito das crianças com

deficiência à educação em escolas comuns. No entanto, as participantes da pesquisa relataram desconhecimento sobre essas políticas. Ao serem questionadas sobre sua compreensão das políticas de inclusão, desviaram da pergunta, limitando-se a definir o conceito de inclusão, como mostra a fala da participante PR2-X: "[...] é importante as crianças estarem incluídas nas salas de aula, [...] com eles também um período. Porque na vida ali fora, na sociedade, as pessoas têm que aceitar eles como eles são, para a inclusão ser melhor[...]".

O desconhecimento das docentes sobre as políticas de inclusão pode prejudicar a prática pedagógica e afetar a aprendizagem de crianças com deficiência, dado que as políticas produzem orientações importantes para os processos de escolarização. Nas rodas de conversa, ficou evidente que, além do desconhecimento sobre as políticas educacionais inclusivas, a inclusão não é abordada nos processos de formação continuada oferecidos aos professores do ensino comum nos municípios pesquisados, mostrando uma lacuna na formação. A partir desse quadro, parece-nos necessário um movimento que possibilite a sua incorporação como um princípio orientador nas formações continuadas, nos municípios pesquisados, para que as práticas pedagógicas possam impulsionar as aprendizagens dos estudantes com deficiência. Segundo a participante PR1-X: "só os segundos professores tiveram formação[...]" relacionada aos processos de inclusão em Xaxim. Em Coronel Freitas, segundo a participante PEE2-CF: "[...] não tive nenhum curso, nem uma formação pela prefeitura [...]", o que mostra uma situação ainda mais grave.

A formação continuada de professores sobre as perspectivas das políticas de inclusão constitui uma oportunidade importante para que os professores possam (re)pensar o seu fazer pedagógico, diante das vidas humanas que habitam as turmas em que atuam. Para Machado e Negrini (2023, p. 218), "uma escola inclusiva, desde a educação infantil,

implica em pensar e repensar seus espaços, tempos, formação docente, recursos pedagógicos e profissionais", o que reafirma a importância desses momentos serem pensados e ofertados nos espaços escolares.

Nesse contexto de frágil formação, parece-nos que o planejamento escolar como um exercício conjunto entre as professoras regentes e as professoras da Educação Especial, criaria melhores condições para a aprendizagem de todas as crianças. No entanto, nossas análises mostram que o planejamento é realizado apenas pela professora regente, que entrega o plano pronto às professoras da Educação Especial, que atuam como segundas professoras nas turmas, e não exercem função no planejamento das atividades. Quando o recebe, elas avaliam se é necessário fazer alguma adaptação, conforme expressa a fala da participante PR2-X: "não, a gente elabora o planejamento, passa pra PEE-X, ela vê as atividades, o quer adaptar, que precisa, que ela acha. Eu sempre digo pra ela que está flexível pra ela mudar aquela atividade do jeito que ela quiser trabalhar com eles[...]. Nesse registro, para Omote (1995a, p. 50-51):

> *[...] precisa haver um planejamento conjunto entre o ensino comum e o ensino especial ou, mais especificamente, um planejamento único da escola, realizado pelo conjunto de professores de ensino comum e de ensino especial e destinado ao conjunto dos alunos da escola.*

A criação de um ambiente escolar inclusivo requer a realização de atividades comuns, fundamentadas em planejamentos integrados e colaborativos. No entanto, a desarticulação entre os professores no planejamento evidencia que a escolarização dos alunos com deficiência é tratada como uma prioridade da professora da Educação Especial, reforçando a ideia de que a Educação Especial é dissociável da educação comum. Para Monteiro e Ribeiro (2019, p, 743), "as lacunas e os equívocos

existentes reforçam a ideia de que Educação Especial é um apêndice da Educação Básica". Os autores enfatizam a ideia enraizada na Educação brasileira, de que a Educação Especial não faz parte da Educação Básica. Além disso, em algumas falas fica evidente que a criança com deficiência também se caracteriza como um apêndice da Educação Básica, como discorre a PR2-CF: "às vezes, a criança está na escola por estar, porque nem a escola tem infraestrutura física e nem preparação para trabalhar com essas crianças".

O último excerto de materiais, que compõem as análises, mostra os desafios encontrados nos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs). Para PR2-CF: "[...] a gente identifica alguma dificuldade com a criança chama a família. Tem muita diferença daquela família que vai tentar buscar e daquela que diz a não que não vai atrás. Aí vemos que a criança perde por falta de estimulação". Entendemos que cada criança possui sua especificidade e as entrevistadas relatam a dificuldade na atuação direcionada, com cada criança, pois cada uma é de um jeito, o que nos parece um princípio aplicável a qualquer vida humana, compreendendo a sua constituição como diferença.

Os principais focos temáticos abordados nesse breve exercício analítico foram: a falta de conhecimento sobre as políticas inclusivas; a necessidade de formação continuada; o planejamento pedagógico, e; os desafios da inclusão, que revelam a importância de fortalecer a integração entre a educação comum e a especial, promovendo uma inclusão que considere as particularidades de todos os alunos. A partir desses focos, parece-nos que o investimento em políticas educacionais para a formação continuada que abordem a temática da inclusao é um pressuposto para que a educação inclusiva encontre condições para se tornar um princípio que orienta a Educação Infantil. Parece-nos importante que a inclusão seja vista não como uma tarefa individual,

mas como um compromisso coletivo, de toda a comunidade escolar.

As conclusões apontam que ainda são necessários esforços e investimentos que garantam as condições para que a escola possa acolher e escolarizar a todos, promovendo uma educação de qualidade, com currículos adequados e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-educacao-especial-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica,2023**. Brasília: INEP, 2023.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 687-701, abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199. Acesso em: 02 out. 2024.

MACHADO, Raíssa Anahy; NEGRINI, Tatiane. O Processo de Inclusão na Educação Infantil: o que Professores e Equipe Gestora nos Contam. In: **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 214-219, 2023. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10134. Acesso em: 02 out. 2024.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** [S.L.], v. 14, n. 1, p. 730-745, 1 abr. 2019.. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12203. Acesso em: 21 set. 2023.

OMOTE, Sadão. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003. p. 153-169.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 2

Perfil dos alunos ingressantes na licenciatura em educação especial inclusiva:

um estudo de caso

NELBA MARIA TEIXEIRA PISACCO
Universidade Estadual de Ponta Grossa

ELENICE PARISE FOLTRAN
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Políticas públicas voltadas à garantia dos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência foram ampliadas no Brasil a partir da última década do século XX, em conformidade com organismos internacionais. Para atendê-las, a formação de professores para a Educação Especial passou a ser uma das questões centrais das pesquisas e no debate educacional nesta área, especialmente, desde a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Estudos destacam que a formação inicial e continuada de professores é essencial para que a inclusão escolar seja efetiva, no entanto, com maior valorização da primeira (Amaral; Monteiro, 2019). Neste século, a literatura evidencia lacunas significativas nos currículos dos cursos das licenciaturas de diferentes áreas, com aumento nas produções sobre a formação específica de professores em Educação Especial na segunda década em relação à primeira, tema que continua a ser discutido (Amaral; Monteiro, 2019; Pletsch, 2020).

A oferta de Licenciatura em Educação Especial tem se dado a partir de ações localizadas, quase que exclusivamente nas regiões sudeste e sul do Brasil, com número ínfimo de cursos em vigência, muito aquém das necessidades do sistema educacional do país (Oliveira; Mendes, 2016; Amaral; Monteiro, 2019). Constata-se uma imprecisão até mesmo na forma de denominar o professor específico, ainda no século XXI, denominado o professor, profissional ou educador da EE (Vaz. 2019). Diante das lacunas, destaca-se a ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), por meio do Edital Nº 23/2023 – Parfor Equidade, para incentivar a da oferta de cursos de licenciatura, dentre os quais, em Educação Especial Inclusiva (CAPES, 2023).

Neste estudo, questiona-se: Quais os alunos que buscam a formação nesses novos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva? Objetiva-se identificar o perfil dos alunos que optam por cursar Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, com o intuito de compreender como ele se relaciona às demandas desta formação. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, cuja unidade em estudo é a primeira turma de um curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva de uma universidade estadual do Paraná, contemplada pelo Edital Nº 23/2023. É um estudo de caráter exploratório que busca evidências que podem ser relacionadas a um contexto mais abrangente. O Parfor Equidade (CAPES, 2023) destinou-se ao cumprimento da estratégia 15.5 do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) e, no caso da educação especial, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,1996).

O programa visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias, dentre outras áreas, na educação especial inclusiva; oferecer a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior; fomentar a implementação de projetos pedagógicos para a formação de professores que contemplem as especificidades do público-alvo do edital; e estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica (CAPES, 2023). Foram selecionados no edital 32 cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, com um total de 1.460 vagas. As propostas poderiam ser submetidas como primeira ou segunda licenciatura, nas modalidades presencial ou de educação a distância, por considerar as demandas de formação, o curso

da universidade estadual em estudo foi proposto no formato de primeira licenciatura e na modalidade presencial, com 4 anos de duração e teve início em agosto de 2024. A turma foi composta por 30 alunos. Quanto ao perfil dos ingressantes, a maioria é do sexo feminino (83,7%, 26); idade está distribuída entre 21 e 51 anos, sendo 40% com até de 30 anos. Com relação à formação: no Ensino Médio, 66,7% (20) fizeram formação geral ou técnica e 26,7% (8) formação de professor; 73,4 (22) possui graduação, sendo que 66,7% (20) possui licenciatura, sendo 53,3% (16) em Pedagogia, 13,3% (4) fez 2 ou mais cursos de graduação; 43,3% (13) possui pósgraduação lato sensu, 20% mais de uma, 30% (9) em cursos afinidade com a Educação Especial. A maioria fez graduação na instituição em instituição pública (46,7%), grande parte na instituição atual (40%). Quanto à atuação profissional, 76,7% (23) atua na educação, 60% na rede pública e 16,7% na privada, 40% (12) concursados, 36,7% (11) temporários e estágios remunerado sendo que 20% (6) atua em atividades similares a profissional de apoio.

Embora as limitações relativas à amostra, como o número de investigados e características da amostra que podem ser específicas ao grupo e instituição, bem como o fenômeno ser recente, que carece de resultados futuros para ser compreendido, o estudo permitiu algumas análises. O perfil dos alunos tem estreita relação com os objetivos do Parfor Equidade, como ação especial para a formação de professores da educação básica que não possuíam formação adequada na sua área de atuação nas escolas públicas CAOES,2023). O fato da maioria dos alunos ingressantes possuir outras licenciaturas, especializações e atuar na educação, portanto, receber formação continuada, pode confirmar as lacunas evidenciadas na literatura quanto aos currículos dos cursos, com professores frequentemente relatando insegurança e falta de preparo para atender adequadamente os estudantes público da

Educação Especial. Todos que atuam na educação afirmam a trabalhar com este público, nota-se parte deles em condição de temporários ou estágio. Novas pesquisas são necessárias para se refletir acerca de muitos aspectos relativos aos cursos de formação inicial de professores especializados em atuar junto ao público-alvo da educação especial, dentre eles, teóricos- metodológicos.

Referências

AMARAL, M. H. D.; MONTEIRO, M. I. B. A Formação de Professores no GT 15-Educação Especial da ANPEd (2011-2017): entre diálogos e (novas) pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial,** *25*, 2019, p.301-318.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Documento nº 555/2007, de 7 de janeiro de 2008. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Edital Nº 23/2023**. Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica. CAPES, 2023. Acesso em 01 de 09 de 2024. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/22092023_Edital_2239591_SEI_2232888_Edital_Conjunto_23_2023.pdf

OLIVEIRA, P. S. D.; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa,**

43, 2016, p.264-279.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial Brasileira?. **Momento-Diálogos em Educação,** 29(1), 2020, p.57-70.

SOUZA, C. T. R. de; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil1. **Revista Brasileira de Educação Especial,** 23(2), 2017, p. 279-292. https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009

VAZ, K. Professor, profissional ou educador: a concepção de professor de educação especial nas produções acadêmicas do campo específico da educação especial (2000-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial,** *25*, 2019, p.101-116.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 3

Narrativas familiares a respeito das políticas públicas educacionais em prol da inclusão dos filhos com Altas Habilidades/Superdotação

LUIZA TASSINARI KUHN
Universidade Federal de Santa Maria

ANDRÉIA JAQUELINE DEVALLE RECH
Universidade Federal de Santa Maria

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os dados do Censo Escolar (2024) apontaram um significativo aumento no número de matrículas para o público-alvo da educação especial, um total de 41,6% entre 2019 e 2023. Em 2023 foram realizados 1.771.3430 registros, dentre esse total de matrículas, 38.019 eram de estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Perante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNPEEI, (BRASIL, 2008, p. 15), são aqueles que apresentam "deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação". Por tanto, os alunos com AH/SD possuem direitos educacionais, como por exemplo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço que: "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 16).

Importante destacar que caso a escola exija um Laudo Clínico, deverá ser lembrada da Nota Técnica 04 (Brasil, 2014), que indica a não obrigatoriedade de Laudo Clínico para o aluno identificado com AH/SD frequentar o AEE, possibilitando que a família solicite que a escola ofereça para seus filhos esse atendimento. Contudo, observa-se que mesmo com o aumento significativo e com as políticas públicas educacionais que abrangem esse público, os alunos com AH/SD ainda são poucos reconhecidos nas escolas, permanecendo invisíveis nesse contexto.

Alguns estudos têm apontado que os familiares dos alunos com AH/SD tornam-se fundamentais no processo de inclusão escolar de seus filhos, visto que são eles que os acompanham e, em alguns casos, é o próprio núcleo familiar do sujeito que observa os primeiros indicadores de superdotação em seus filhos. Nesse texto, compreendemos os

familiares/núcleo familiar a partir de diferentes configurações, como "um grupo de pessoas que interagem a partir de vínculos afetivos, consanguíneos, políticos, entre outros" (WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2011, p. 23), podendo ser "[...] famílias separadas, recasadas ou reconstituídas, famílias monoparentais, famílias homoparentais e famílias socioafetivas" (FÉRES-CARNEIRO; MAGALHÃES,2011, p. 119).

Renzulli (2014) conceitua superdotação a partir da Concepção dos Três Anéis, o pesquisador ressalta a importância do sujeito apresentar ou ter potencial para desenvolver três comportamentos, que são: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Os comportamentos citados devem se manifestar ocorrendo uma interseção dos três, ou seja, um único comportamento não corresponde a superdotação.

Outro importante conceito que adotamos é a inteligência, que para Gardner (2001, p.18), se trata de um "[...] um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade", o autor propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas, definindo oito inteligências: Lógico-matemática, musical, físico-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal e naturalista.

Logo, a pesquisa teve como objetivo problematizar se as narrativas familiares condizem com as políticas públicas educacionais que respaldam a inclusão do filho com AH/SD. A pesquisa trata-se de um estudo de caso e contou com a participação de quatro famílias, as quais participavam do projeto extensionista vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Especial: interação e inclusão social – GPESP.

Dentre as entrevistadas, duas famílias possuem filhos matriculados em escolas públicas e duas famílias possuem filhos matriculados em escolas privadas. A pesquisa contou com entrevista

semiestruturada que dentre as perguntas, estava: "*A escola informou vocês a respeito das políticas públicas educacionais que orientam o atendimento educacional especializado?*". Através das narrativas familiares para responder à questão, foi possível verificar que os familiares identificaram algumas barreiras para a inclusão dos seus filhos, e perceberam que as escolas não possuíam um preparo para acolher/atender os alunos com AH/SD.

A Família 1 relatou que a escola apenas ofertou o AEE, após um laudo comprovando as AH/SD, "*Quando ela me disse sobre o laudo eu comentei, "mas vocês sabem que nas AH/SD a lei não exige laudo" e a coordenadora me respondeu "é política interna", então eu precisei marcar um neuro*" *(Família 1)*. Desse modo, percebe-se que mesmo instrumentalizada sobre as leis e a Nota Técnica 04/2014, os familiares precisaram de um Laudo que comprovasse a identificação do filho, para somente assim, garantir que ele frequentasse o AEE.

A Família 2 comentou sobre as concepções equivocadas que os profissionais da escola possuíam e mostraram não ter conhecimento sobre a políticas públicas educacionais, os familiares comentaram: "*quando comentei sobre aceleração a diretora me disse assim "mas ele sabe o nome completo?" e eu disse "sim, ele sabe", e ela perguntou "escrever o nome e sobrenome?", então eu respondi "é pré-requisito para a primeira série saber o nome e sobrenome?", então a diretora ficou em silêncio*" *(Família 2)*. Os familiares perceberam o despreparo que a escola possuía para o atendimento do seu filho com AH/SD e o quanto as concepções equivocadas estavam presentes.

A Família 3 enfatizou sobre a dificuldade com a professora do ensino comum, a qual não colabora de modo positivo para o enriquecimento do filho, os familiares relatam que: "*ele se sentia um peixinho fora da água, o tempo inteiro a profe falando "ele não quer*

fazer isso", "ele é muito resistente", "ele me desafia o tempo inteiro", "ele tem muitas perguntas e respostas" e eu já não sabia como ajudar" (Família 3). Enquanto a Família 3 possuía um acolhimento da equipe diretiva e da educadora especial da escola, a relação com a professora comum afetava o enriquecimento intracurricular do filho/aluno, por não compreender sobre a temática, tornando assim um ensino do qual, ele não se sentia pertencente.

Dentre as quatro famílias, apenas a Família 4 apresentou um relato positivo, que apesar da escola não ter conhecimento, quando posto a temática das AH/SD como pauta, os profissionais se dispuseram a estudar e colaborar para o enriquecimento do aluno. "*A gente tá aprendendo todo mundo junto, eu fico muito feliz em ver que essas experiências que a gente está tendo de aprendizado também estão contribuindo para que todos olhem as outras crianças com um olhar mais atento em relação das altas habilidades*" *(Família 4).*

Percebe-se a importância da relação família escola nesse processo de inclusão, Reali e Tancredi (2005, p. 241-242) reiteram esse assunto e complementam que "defende-se a importância de que a escola invista na promoção de um novo modelo de interação com as famílias de seus alunos, modelo esse que proporcione maiores conhecimentos sobre os alunos atendidos e mais conhecimento, pelas famílias dos alunos, dos trabalhos realizados pela escola.", tornando a experiência significativa como relatou a Família 4.

Concluindo, os familiares identificam as barreiras para a inclusão dos seus filhos e percebem quando as políticas públicas educacionais não são seguidas, até mesmo questionando as escolas sobre suas decisões. Foi possível analisar que a participação desses familiares no projeto de extensão citado anteriormente contribuiu para instrumentalizá-los de tal modo que souberam como reivindicar os direitos educacionais

e previstos nas políticas públicas educacionais, ficando visível que há posicionamento crítico dos familiares, reivindicando, da professora, da profissional de educação especial e da escola o enriquecimento do seu filho, o qual ele tem direito.

Referências

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO MEC. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. **Ministério da Educação**, 18 de março de 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especialchegam-a-mais-de-1-7-milhao.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília**: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

BRASIL. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar,** 2014. Brasília: MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=downloa

FÉRES-CARNEIRO, T.; MAGALHÃES, A. S. (2011). **A parentalidade nas múltiplas configurações familiares contemporâneas**. In: L. Moreira & E. Rabinovich (Org). *Família e Parentalidade*: olhares da psicologia e da história. Juruá, p. 117-133.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

REALI, A. M. DE R; TANCREDI, R. M. S. P. **A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva**. Paidéia, 2005, 15(31), 239-247. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/11.pdf>.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, A. M. R; WAGNER, A; TRONCO, C; ARMANI, A. B. **Os desafios da família contemporânea**: Revisando Conceitos. Porto Alegre: Artmed, 2011, cap. 1, p. 19-35. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/AMATTP.pdf>.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 4

Educação especial em um contexto neoliberal

JÉSSICA DANIELI RAMOS DA ROSA
Universidade de Passo Fundo

SANDRA DIANE BARICHELLO
Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

A conquista do respeito à individualidade nos espaços escolares e a luta pela celebração das diferenças é uma forma de visão idealista que pressupõe a educação especial, que implica conceber um rompimento e uma superação dos condicionantes sociais atrelados às representações de preconceito e práticas excludentes. O neoliberalismo requer da educação empresários de si, colocando a educação não mais como transformadora social, mas como um local de seletividade, competitividade e empreendedorismo, alocando a escola cada vez mais na lógica mercantil. “As categorias e as teorias que teimamos em não questionar criam invisibilidades e ausências que amanhã nos podem bater à porta com tanta veemência que nem sequer terão que pedir licença para entrar” (SANTOS, 2016, p. 12).

No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Pensando do modo neoliberal, as pessoas com deficiência não se enquadram neste sistema competitivo, pois suas singularidades devem ser postas de modo equitativo, pois não há como conduzir o processo de ensino e aprendizagem como se a turma fosse homogênea, como se todos partissem de um mesmo nível de conhecimento ou possuíssem as mesmas condições e aptidões para aprender.

O percurso metodológico deste estudo é o qualitativo “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO,2001, p. 21), de caráter bibliográfico. No decorrer elencamos questões para se pensar sobre como se dissemina o discurso neoliberal nos contextos escolares.

Discussão

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) se situa dentro do movimento mundial pela educação inclusiva, sendo a educação especial definida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da escolarização, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e disponibiliza os recursos/serviços a serem ofertados no ensino regular (BRASIL, 2008). O AEE, por sua vez, refere-se às ações complementares (no caso dos estudantes com deficiências e/ou transtornos globais de desenvolvimento) e suplementar (no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação) realizadas fora da sala de aula comum, em contraturno escolar, considerando as necessidades específicas do público alvo da educação especial.

Esta política surge como um tratado compensatório para orientar algumas práticas acerca da educação especial, que ainda estavam em dissonância com o que já estava sendo implementado em outros países. Como resultado, a educação, além de um direito fundamental, torna-se um componente estratégico na formação de uma cultura da modernidade, particularmente útil à manutenção e reprodução do capitalismo.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), defende a garantia de educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) trata especificamente de princípios, políticas e práticas no campo do ensino especial. O documento tem como meta a construção de uma "escola para todos", que ofereça condições de aprendizagem efetiva aos alunos com deficiências, inseridos nas escolas regulares. Tal proposição

foi anunciada como uma “estratégia educacional global”, expressando uma “focalização da política educacional, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não vinham tendo acesso à escola ou nela não conseguiam permanecer por conta de suas diferenças individuais” (GARCIA, 2004, p. 73).

Nota-se toda a importância dada na época para uma educação eficaz e de acesso de todos, amplamente difundida pela declaração, mas na contemporaneidade, ainda está em processo de implementação. O discurso do direito, do lindo e do amor por seres “especiais” ganhou cada vez mais espaços nos centros escolares, sendo uma política muito mais do afeto do que do direito, assim o liberalismo se propulsiona nos ideais de solidariedade humana.

Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de “parceria”, colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas). (KASSAR, 1998)

A legalização das desigualdades presentes nas escolas, que ainda se apoia no viés clínico que de uma maneira sutil diz até onde o estudante público alvo da educação especial pode ir, em nome de uma educação inclusiva, acaba delineando de maneira perversa, mas legalizada, o que o aluno pode ou não realizar dentro da sala de aula. Contudo, os mecanismos de que dispõe para reduzir a exclusão escolar não superam os elementos que geram as desigualdades educacionais, e que estão também vinculados à prática pedagógica e à acessibilidade ao currículo.

Neste processo há o professor de educação especial ou professor de AEE, que atua nas salas de recursos multifuncional[1] e que tem a missão de fazer a adaptação curricular juntamente com o professor de aula regular, dizendo por vezes, o que o aluno deve ou não aprender, como se tivesse absoluta verdade sobre isso. Assim, as escolas que possuem este profissional, por vezes pouco capacitado ou percebido pelos espaços escolares como educadores não pertencentes ao espaço de dialogicidade que deve ser o espaço escolar, estão sempre à disposição como melhores aplicadores de práticas e métodos que são eficazes na inclusão da pessoa com deficiência. Desta maneira, percebemos o indivíduo público alvo da educação especial como um sujeito com "possibilidades inatas", mas que precisa de técnicas especializadas para ser o que a escola deseja.

E por falar de práticas pedagógicas não podemos deixar as novas metodologias que emergem na ânsia de desenvolver habilidades e competências, como se esse fosse o único e fundamental papel da escola, pensando na formação de sujeitos aptos para a atuação no mercado de trabalho. Os sujeitos da modernidade, são classificados conforme seus desempenhos, capacidades e seus méritos, colocando como se todos estivessem em um mesmo nível de competitividade, cabendo a escola otimizar os saberes necessários para o futuro sucesso promissor em sua vida.

1 Sala de recursos multifuncional é o espaço da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (MEC, 2006).

Considerações finais

Depois de explorarmos as questões que nos propusemos a abordar neste trabalho, observamos que a temática deve ser ainda mais abordada a partir desta perspectiva, visto a insuficiência de políticas de educação especial e proposições inclusivas que favoreçam um pensamento a favor das diferenças e da garantia de direitos no sentido da superação das desigualdades educacionais.

Outra adversidade persistente que advém do pensamento neoliberal, que além de presente nas ações pedagógicas, também é apresentado em muitos documentos oficiais, onde a realização/ responsabilização pessoal depende muito mais de esforço pessoal do que de políticas públicas e da participação do estado para garantir direitos com qualidade. Onde a educação é voltada a interesses capitalistas, individuais e competitivos, esquecendo-se da função social que a educação possui.

Percebemos a escola cada vez mais engajada em abrir espaços para esta influência neoliberal do que realmente pensar o seu devido papel e questionar-se na coletividade sobre os interesses que este modelo pressupõe e se ele pensa realmente na propulsão de mais justiça e igualdade entre todos os envolvidos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2003.

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

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva:** Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental. BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Brasília, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todosconferencia-de-jomtien-1990. Acesso em 03 out. 2024.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Espanha, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=67b71703-c63e4cf9-8a71-f92ef9e80c0a. Acesso em: 03 out. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 5

Estado do conhecimento:

um olhar sobre a formação de professores para o trabalho com Altas Habilidades/Superdotação

DEBORA SILVANA VAZ SOARES

Universidade Federal de Santa Maria

A formação continuada de professores promove aos profissionais a oportunidade de adquirir novos conhecimentos para o aperfeiçoamento de saberes e práticas docentes. Integra-se a esse contexto a formação continuada para profissionais do atendimento educacional especializado voltada a atuação com alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Nesse sentido o compreender um campo a ser estudado, se estrutura inicialmente em conhecermos aquilo que já foi investigado, pesquisado e produzido dentro de um determinado tema. Assim o estado do conhecimento "(...) fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração" (MOROSINI, FERNANDES, 2014, p.158). Isso aborda segundo as autoras que a "construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que produz, mas a influência da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global" (MOROSINI, FERNANDES, 2014, p. 158).

Este trabalho busca apresentar os resultados obtidos através da elaboração do estado do conhecimento acerca da formação continuada de professores para o trabalho com AH/SD, o mesmo está vinculado ao projeto de pesquisa para elaboração de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), referente as contribuições do Curso de aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializo – AH/SD para formação e a prática dos professores, o qual procura discutir as possibilidades de novas propostas voltadas ao aluno com AH/SD. Procura-se realizar um levantamento de pesquisas já efetuadas que conversem com a temática apresentada.

Utilizou-se o espaço tempo entre os anos de 2018 e 2022, tendo como critério para a utilização deste período as edições dos Cursos de

Serviço de Atendimento Educacional Especializado para o estudante com AH/SD nos últimos 5 anos, sendo estes de maior divulgação e acesso para profissionais da educação de todo país. Inicialmente foram elencadas as seguintes plataformas para buscá-la: Catálogo de Teses & Dissertações CAPES, Scientific Eletronic Library Online - SciElo e Educ@-Plataformas da Fundação Carlos Chagas. Após levantamento inicial de dados, optou-se por adicionar também a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD) e Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBr). Assim buscou-se por teses, dissertações, monografias, artigos em periódicos e anais de eventos que contemplam tal temática. A partir do instrumento Brased, optou-se pela escolha dos seguintes descritores, inseridos posteriormente nos repositórios para busca: "formação de professores", "altas habilidades/superdotação", "formação continuada". Assim elegeu-se a seguinte equação para busca utilizando os operadores booleanos "AND" e "OR": Formação de Professores AND Altas Habilidades/Superdotação OR Formação Continuada. Salienta-se que ao realizar a busca na plataforma Educ@-Plataformas da Fundação Carlos Chagas, a equação foi alterada para atender os requisitos de pesquisa do repositório, já que o mesmo não aceita os operadores booleanos "AND" e "OR" juntos. Para tal utilizou-se a equação Formação de Professores AND Altas Habilidades/Superdotação AND Formação Continuada.

Após a busca de dados, foram encontrados 93 trabalhos, sendo estas 44 dissertações, 10 teses, 9 trabalhos de conclusão de curso e 30 artigos incluindo periódicos e anais de eventos. Para a escolha dos trabalhos foram utilizados como critério a presença de palavras-chave de acordo como os descritores elencados, sendo que primeiramente optou-se pela utilização de todos, o que levou ao resultado de 1 pesquisa de dissertação. Posteriormente utilizou-se trabalhos que possuíam dois

dos descritores associados, assim foram agrupadas “Altas habilidades/ Superdotação, Formação de Professores” e posteriormente “Altas Habilidades/Superdotação, Formação Continuada”. A partir destes critérios foram selecionados 30 trabalhos, constituídos de dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso e artigos de periódicos e anais.

Realizou-se então a leitura de resumos dos 30 trabalhos, buscando identificar nos mesmos os contextos apresentados relacionados à formação continuada de professores para o trabalho com alunos com AH/SD. Dos mesmos foram selecionados 10 trabalhos para a leitura na integra, já que estes trazem em si contribuições sobre a formação de professores em relação ao trabalho com AH/SD, embora os mesmos não estejam atrelados ao trabalho com este público no atendimento educacional especializado. Apenas um trabalho atende a todos os critérios de busca (Política de Formação Continuada de Professores: Contribuições do Curso Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal de Uberlândia), trazendo informações que serão importantes para os desdobramentos da pesquisa, já que o mesmo aponta a estudos acerca do Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado para o estudante com AH/SD na Universidade Federal de Uberlândia.

Referente aos resultados, observa-se que os objetivos que são trazidos pelas pesquisas, buscam em suma a análise de contextos de formação continuada, tendo como principal público professores da rede pública de ensino. Percebe-se que todos os autores inicialmente buscam o contribuir para a formação de saberes iniciais sobre as AH/ SD, sem o direcionamento direto para o AEE, ou para a sala de aula. Procurando a sensibilização e o início das discussões sobre o assunto no contexto de pesquisa. Ao longo das leituras percebe-se que os trabalhos apresentam semelhanças bibliográficas principalmente

quando falamos em relação AH/SD, sendo citados Renzulli e Gardner em todos os trabalhos, trazendo o Teoria dos Três Anéis e as Inteligências Múltiplas, fato este que se justifica em virtude de serem os percursos bibliográficos mais aceitos e utilizados pelos pesquisadores da temática de AH/SD em nosso país. Em vários trabalhos pode ser observada a trajetória histórica em relação à educação especial e logo em relação as AH/SD, estes em sua maioria com registros nacionais das políticas públicas. Outro aspecto amplamente discutido nos trabalhos é trazido na escrita de Oliveira (2018), Pereira (2019), Brito (2019), Almeida, Miguel (2020), Brero, Capellini (2022), Ozório (2021), são as questões referentes ao enriquecimento curricular, tendo como partida o modelo Triádico de Enriquecimento desenvolvido por Renzulli (1985). Mais do que trazer o modelo e seus tipos, os autores discutem a importância de compreender de forma adequadas as necessidades destes alunos, adequando realmente práticas que lhes possam ser construtoras de novos saberes. Quando observadas as discussões sobre a identificação Dorini (2019) e Pereira (2019) trazem gráficos segundo o Censo, dos últimos 10 anos; referentes aos números de matrícula de alunos com AH/SD nas escolas brasileiras. Ambas argumentam a discrepância entre os números mostrados no Censo e informações da Organização Mundial de Saúde que estima que 3 a 5% da população nacional deveria apresentar características de AH/SD. (SABATTELLA, 2008).

Conclui-se que a porcentagem de estudantes identificados é mínima, demonstrando com isso a invisibilidade e a falta de processos de identificação dentro das escolas. Esta questão referente a identificação, é atrelada por vários autores a falta de conhecimento dos profissionais, bem como a falta de formação continuada que contribua para a aprendizagem sobre a temática e por consequente em práticas adequadas para a identificação e para o desenvolvimento de trabalhos

posteriormente. Para a maioria dos autores, apresenta-se como resultados a verificação da necessidade de formação continuada em relação a temática de AH/SD nas escolas, e que o desconhecimento leva a não identificação, bem como a presença dos mitos. Para identificar é preciso dar acesso ao conhecimento a estes profissionais, e somente desta forma conseguirão extinguir com os mitos que produzem e elaborar metodologias adequadas de atendimento. Os trabalhos foram desenvolvidos ao longo dos últimos anos, mostrando que nesse espaço tempo ainda não conseguimos realizar medidas efetivas que consigam dar conta minimamente de todo o contexto nacional, parecendo que as formações são em nível efêmero em proporção a sua necessidade. Todas as pesquisas trazem um pequeno recorte de regiões do Brasil, cidades ou mesmo um contexto escolar, demonstrando com isso a grande necessidade de termos uma maior abordagem em nível nacional. Sabemos previamente e identificamos a partir do estado do conhecimento, que de acordo com as pesquisa, há a necessidade de continuação de formações; mas também necessitamos compreender como as mesmas estão contribuindo para o desenvolvimento do trabalho com alunos com AH/SD. Assim como descobrir as inquietações que os profissionais que efetuaram o curso e hoje atuam com os educandos possuem, para então ser possível um olhos sobre novos suportes formativos e recursos que venham a contribuir para o aprimoramento de seu trabalho.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 6

Formação dos professores que atuam no atendimento educacional especial, na rede estadual de ensino, no município de Santa Maria

ÂNGELA CRISTINA CURCINO GARCIA
8ª Coordenadoria Regional de Educação

LISANDRA MULLER DE OLIVEIRA CAETANO
8ª Coordenadoria Regional de Educação

ELOI PIOVESAN SCAPIN
8ª Coordenadoria Regional de Educação

O Atendimento Educacional Especializado é um direito Constitucional, conforme o Decreto Federal nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado- AEE, destinado aos estudantes público da Educação Especial. Esta modalidade de ensino surge trazendo um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma a complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes público da educação especial, matriculados no ensino regular, em qualquer nível de ensino.

Nesta perspectiva, há o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo a participação da família, buscando garantir o direito ao acesso e permanência de todos os estudantes, público da educação especial, matriculados na escola. No que se refere à comunidade escolar, é necessário priorizar a atenção ao trabalho efetivo do professor de Educação Especial, no desenvolvimento das atividades em Salas de Recurso, que referem-se ao AEE.

Igualmente importante e de extrema necessidade está o apoio e formação aos professores de sala regular e suas necessidades didático pedagógicas, pois a estes cabem a adaptação de atividades e o desenvolvimento das mesmas, em sala de aula, no dia a dia escolar.

A formação de professores que atuam com alunos com deficiência no Brasil passou por diversas evoluções ao longo dos anos, refletindo mudanças nas políticas educacionais e na compreensão sobre inclusão e educação especial. A partir da década de 1990, o Brasil começou a implementar políticas que promovem a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, foram marcos importantes, promovendo a formação de professores para lidar com a

diversidade.

Nos cursos de formação de professores, cresceu a inclusão de disciplinas voltadas para a educação inclusiva e a atenção a alunos com deficiência. Essa mudança visa preparar futuros educadores para trabalhar em ambientes diversos, equipando-os com conhecimentos sobre diferentes tipos de deficiências e metodologias adaptadas.

Reconhecendo que a formação inicial é apenas o começo, programas de formação continuada têm sido implementados para capacitar professores já em exercício. Essas iniciativas buscam atualizar conhecimentos e práticas pedagógicas, muitas vezes promovendo a troca de experiências com profissionais especializados.

Neste sentido, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, para atuar no Atendimento Educacional Especializado, é pré-requisito ser Graduado em Educação Especial ou com alguma outra Licenciatura, mas com Especialização em Educação Especial. Identificar a formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino, mais precisamente, na cidade de Santa Maria/RS, assim compilando um instrumento norteador que visa o planejamento de formações continuadas, de forma que seja possível acionar os profissionais da rede no desenvolvimento das temáticas pertinentes.

Com vistas a identificar a formação atual dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado das Escolas Estaduais de Santa Maria/RS, de modo quantitativo, efetivou-se um levantamento dos dados fornecidos pelo Sistema ISE (Informatização da Secretaria de Educação). Igualmente, na complementaridade dos dados encontrados, foi realizada uma pesquisa através de um formulário de resposta, então enviado por e-mail.

No processo de tabulação dos dados coletados, constata-se

que, atualmente, são 51 (cinquenta e um) professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, nas 34 (trinta e quatro) Escolas da Rede Estadual, especificamente no Município de Santa Maria. Com licenciatura em Educação Especial, há 46 (quarenta e seis) Educadores Especiais, sendo 14 (quatorze) com duas ou mais graduações e sete (sete) com graduação em Licenciatura. A nível de pós-graduação, há 22 (vinte e dois) professores com Pós-Graduação a nível de *Latu Sensu* na área da Educação Especial. Com mais de uma Pós-Graduação, há 23 (vinte e três) professores, sendo que apenas 4 (quatro) não possuem Pós-Graduação. No nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*, mestrado, há 12 (doze) professores com a titulação e 1 (um) concluindo. Com a titulação de doutor em Educação, há 2 (dois) professores, sendo que 3 (três) estão concluindo o Doutorado em Educação. Um professor, licenciado em Educação Especial, possui pós-doutorado e continua em formação, pois está cursando uma nova pós-graduação a nível de especialização.

Após análise dos resultados, percebe-se que todos os professores que atuam no atendimento educacional especializado, na rede estadual de ensino, no município de Santa Maria, possuem formação necessária para tal atuação. O número expressivo de Educadores Especiais, com graduação em educação especial, nos mostra a intencionalidade inicial de formação, bem como a formação continuada, além da formação exigida legalmente para atuação, demonstra a busca por novos conhecimentos, o aperfeiçoamento e a atualização.

Identificar a formação dos professores, ajuda a entender suas competências e áreas de especialização, permitindo que as ações planejadas sejam adaptadas às necessidades específicas dos educadores, garantindo que eles possam implementar práticas pedagógicas adequadas.

Com a identificação da formação, é possível criar programas

de formação continuada específicos que abordem as necessidades dos professores, usando os próprios professores como formadores, assim proporcionando a integração e troca de conhecimentos entre os educadores especiais, com formação de grupos de trabalho e equipes colaborativas, onde professores com experiências e formação distinta, possam compartilhar conhecimentos, melhores práticas e estratégias de ensino.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 7

E-book acessível para surdos sinalizantes:

trabalhos acadêmicos

EDUARDO THOMAZINI
Universidade Federal de São Carlos

ROSIMEIRE MARIA ORLANDO
Universidade Federal de São Carlos

Esta pesquisa é, em parte, o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso realizado no curso de Licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Contou com financiamento da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos[1] (ProEx-UFSCar) que "[...] é o setor responsável pela gestão das atividades de extensão realizadas pela UFSCar", em um projeto intitulado Acessibilidade em trabalhos acadêmicos para pessoas com surdez ou com deficiência auditiva, coordenado pela Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando, esse projeto contou com uma intérprete de LIBRAS para a produção do E-book.

Teve como ponto de partida o acesso ao livro Sua Língua e Seu Corpo[2], organizado por Deborah Janini, Patrícia Jimin e Catharine Moreira. Foi utilizado como uma Tecnologia Assistiva o QR Code, que encaminha o leitor para um vídeo acessível. Os QR Codes são um tipo de código de barras criado no Japão, eles possuem uma capacidade muito maior de armazenamento de dados e permitem que informações mais complexas sejam armazenadas se comparados ao código de barras comum como explica Karasinski (2013), sendo uma ferramenta extremamente versátil em suas possíveis formas de uso.

A reflexão sobre esse livro suscitou a seguinte questão para este trabalho: É possível a elaboração de um e-book acessível, acompanhado de um vídeo com interpretação em Libras do conteúdo de textos acadêmicos, para que uma pessoa surdo sinalizante tenha acesso a um conteúdo que foi originalmente elaborado em formato de texto?

Nesta direção, se entende que pessoas surdas ou com deficiência auditiva são pessoas que apresentam ausência ou perda parcial da

1 Disponível em: https://www.proex.ufscar.br/sobre. Acesso em: 12 dez. 2023.
2 JANINI, D. JIMIN, P. MOREIRA, C. Sua língua é seu corpo. São Paulo, SP: Grandir Produções, 2022.

audição. No entanto, isso não está somente relacionado a uma questão biológica, mas também a uma questão social e atitudinal. Existem várias ações sociais que tornam essa deficiência menos limitante, como o uso da língua de sinais, conforme apresenta Martins (2018, p. 60):

Os problemas sociais da surdez, portanto, dão-se pela falta de oportunidade e incentivo de uso da língua de sinais nos mais variados espaços sociais, e não pela falta de audição em si. Já que as línguas de sinais não apresentam empecilhos orgânicos para a pessoa surda, devem ser apresentadas como forma de comunicação, sendo mais natural que o aprendizado da língua oral, a qual demanda retorno auditivo. No entanto, destacamos a falta de políticas linguísticas que favoreçam a circulação da língua brasileira de sinais (Libras) nos mais variados espaços sociais [...].

Dessa forma, quando se fala sobre acessibilidade para pessoas surdas, a LIBRAS geralmente está intimamente envolvida, uma vez que quando se discorre sobre esse conceito o que se pretende é garantir que essas pessoas tenham independência, cidadania e participação social garantidas, como está descrito na Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) e também no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que mostra como a língua tem suma importância na garantia dos direitos das pessoas surdas.

Com o avanço da tecnologia uma ampla gama de recursos foram e têm sido desenvolvidos em prol de assegurar e facilitar o cotidiano das pessoas, como destaca Bersch (2017, p. 2, apud RADABAUGH, 1993) para as pessoas com deficiência não tem sido diferente, além de tecnologias novas, também vem sendo criadas várias estratégias e serviços para assegurar a acessibilidade para esse público, essas são chamadas de Tecnologias Assistivas, muitas vezes auxiliando na independência das pessoas com qualquer tipo de deficiência.

A Lei nº 13.146, Capítulo 1, Artigo 3º, define Tecnologia Assistiva

como: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Assim, tendo como ponto de partida a acessibilidade como direito, o foco da presente apresentação é a garantia da acessibilidade de pessoas surdas sinalizantes a trabalhos acadêmicos.

Tem-se como objetivo geral: Apresentar o processo de criação do E-book acessível para pessoas surdo sinalizantes e específicos: 1-Realizar levantamento em repositório institucional de dissertações e trabalhos de conclusão de curso sobre educação especial e acessibilidade. 2-Gravação de vídeos acessíveis com interpretação em LIBRAS e criação de QR Code; 3-Realização de diagramação do E-book. 4-Publicação e divulgação de E-book acessível.

Metodologicamente, o presente trabalho se caracteriza como pesquisa de revisão sistemática e se valeu da abordagem de pesquisa qualitativa. Os procedimentos metodológicos tiveram como norteador os passos descritos por Koller (2014) para a realização desse tipo de pesquisa. A coleta e seleção dos trabalhos acadêmicos[3] se deu no repositório da UFSCar.

Os dados registrados em tabelas foram encaminhadas para a intérprete de LIBRAS, os resumos foram interpretados, gravados em vídeos e publicados no *YouTube*®, posteriormente utilizou-se os *links* desses vídeos acessíveis para a criação de QR Codes que juntamente com os resumos dos trabalhos foram utilizados para diagramar o interior do e-book. O e-book foi publicado pela Editora de Educação e

3 Estes resultados foram apresentados como trabalho de Comunicação Oral no Décimo Congresso Nacional de Educação.

Acessibilidade da Universidade Federal de São Carlos (EDESP-UFSCar) e está disponível para *download* gratuito[4].

Em suas páginas, cada capítulo apresenta o título dos artigos e teses, seguido pelo nome dos autores e o resumo, além das palavras-chave, data de publicação, link do trabalho no repositório. Por fim, o e-book foi indexado, a editora atribuiu o ISBN e a ficha catalográfica da biblioteca comunitária da UFSCar, ambos estão presentes na página de expediente do e-book.

Durante o processo de criação desse material, alguns desafios foram encontrados, o primeiro ocorreu na fase de coleta de dados, mais especificamente na revisão sistemática, durante as buscas por TCC percebeu-se que apenas 13 se encaixavam nos critérios de exclusão, sendo esse, um número bem baixo de produções, o que indicou claramente que apenas uma pequena parcela dos cursos de graduação estavam de fato pesquisando a respeito de assuntos relacionados a educação especial, decidiu-se então por expandir as buscas para as dissertações de mestrado, a fim de aumentar este número para a produção do e-book, os resultados encontrados foram ainda mais preocupantes quanto a quantidade, apenas 15 dissertações passaram pelos critérios, mesmo embora o número total delas fosse quase o triplo do que o total de TCC, porém a soma dos TCC e dissertações já tornava possível a criação do e-book, então decidimos não incluir as teses de doutorado.

O segundo desafio encontrado e limitação deste trabalho, diz respeito ao curto período do projeto ProEx, pretendiamos colocar legendas nos vídeos acessíveis das interpretações dos resumos, além de também uma maior participação da bolsista nas outras etapas do

4 Link para o download gratuito do livro: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/Ebook-acessibilidade-em-trabalhos-academicos-para-pes soas-surdas.pdf

trabalho, porém isso não foi possível, como apenas alguns dos vídeos foram legendados, decidimos por retirar as legendas e infelizmente não tivemos tempo de envolver a intérprete de LIBRAS mais aprofundadamente no trabalho.

Com a expansão das ferramentas digitais novas formas de acessibilidade surgem todos os dias, dando novas possibilidades de uso para os QR Codes no futuro, dignas de serem exploradas e testadas em prol da independência e autonomia das pessoas com deficiência e na garantia da acessibilidade enquanto direito.

Percebeu-se que a versatilidade e usabilidade da tecnologia, mais especificamente dos QR Codes pode ser importante instrumento para a possível diminuição de dificuldades enfrentadas por pessoas surdas ou até com outras deficiências, dependendo apenas da criatividade daqueles envolvidos no desenvolvimento de novas tecnologias assistivas para estes públicos. Portanto, a criação de materiais acessíveis, como o do presente trabalho, precisam ser testadas e avaliadas. Somente assim é possível determinar com exatidão se eles realmente terão uma boa usabilidade para seus públicos-alvo. Seria interessante realizá-lo em uma nova pesquisa futura utilizando um questionário avaliativo de usabilidade.

Referências

BERSCH, R. **Introdução À Tecnologia Assistiva** . Porto Alegre. Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf**.** Acesso em: 25 set. 2023.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 28 ago. 2023.

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). Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 28 ago. 2023.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática *In*: HOHENDORFF, J. V.; COUTO, M. C. P. de P.; KOLLER, S. H.; **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2014.

JANINI, D; JIMIN P; MOREIRA, C. **Sua língua é seu corpo**. São Paulo, SP: Grandir Produções, 2022.

KARASINSKI, L. **O que significa cada quadrado de um QR Code?** Tecmundo, 2013. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/qr-code/37372-o-que-significa-cada-quadrado-de-um-qr-code.htm#:~:text=Cada%20quadradinho%20faz%20a%20sua,aqui%20s%C3%A3o%20chamados %20de%20m%C3%B3dulos. Acesso em: 28 dez. 2022.

MARTINS, V. R. de O. Letramento para estudantes surdos. In: CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. Campos; CIA, Fabiana; GONÇALVES, Adriana G. (org.). **Letramento para o estudante com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. Pg 60-76.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 8

Perfil de professores surdos que atuam na educação básica

LARA FERREIRA DOS SANTOS
Universidade Federal de São Carlos

LODENIR BECKER KARNOPP
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) defende a educação inclusiva aos alunos com deficiência. A população surda é parte deste movimento, e, conquistou e assegurou seus direitos linguísticos e educacionais por meio de leis e decretos relevantes. A Língua Brasileira de Sinais, Libras, ganhou visibilidade nos últimos vinte anos, em decorrência de políticas públicas visando à acessibilidade (Brasil, 2002). Porém, após a difusão do Decreto 5.626 (Brasil, 2005) e mais recentemente da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 2021), a educação bilíngue de surdos tem sido foco de discussões. Entende-se a educação bilíngue de surdos como uma modalidade escolar, oferecida em Libras como primeira língua, e em português escrito, como segunda (Brasil, 2021).

Nestes moldes, compreende-se a centralidade da Libras no contexto educacional, visto que é a língua de constituição das pessoas surdas. A linguagem humana se constitui e desenvolve no meio social (Vigotski, 2008); assim, a aquisição da primeira língua da criança deve ocorrer por meio de interações com outros sujeitos que a utilizem, assegurando o desenvolvimento pleno da língua e, consequentemente, da cognição.

De acordo com o Decreto 5.626, o profissional responsável pelo ensino da Libras é nomeado professor ou instrutor de Libras; deve ter formação em nível superior para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, porém admite formação mínima em nível médio; destaca-se a prioridade de pessoas surdas nos cursos de formação previstos (Brasil, 2005).

Considerando tais princípios, infere-se que o profissional

responsável por inserir a criança surda no universo da Libras deve ser o **Professor Surdo**, nomeado desta maneira neste estudo - em concordância com Rocha e Nascimento (2019, p. 8), quando afirmam que "a denominação 'instrutor' revela a representação de incapacidade atribuída às pessoas surdas, como se elas não fossem capazes de assumir uma função de professor". Além de ser modelo linguístico e identitário (Giammelaro; Gesueli; Silva, 2013; Pessoa, 2023), trata-se de uma referência importante, especialmente em ambientes educacionais inclusivos, onde a maioria dos profissionais é ouvinte e desconhece a Libras.

Pesquisas acerca da formação inicial do Professor Surdo ainda são incipientes, bem como sua presença no contexto da educação básica. Albres (2014) apresentou a trajetória de formação inicial de professores surdos de Libras. A pesquisa apontou algumas falhas e limitações formativas, que culminaram em docentes surdos pouco reflexivos sobre seu fazer e sobre como fazer, independente da etapa educacional em que atuassem.

Sobre o perfil do profissional que atua na educação básica, de acordo com Rocha e Nascimento (2019) boa parte dos professores surdos aprovados em editais e concursos são contratados como instrutores, ou seja, com formação em nível médio. As autoras afirmam que este movimento se dá, possivelmente, em virtude de descrença e desvalorização do educador surdo, visto como incompetente na tarefa de atuar como professor. Ou seja, muitos profissionais, capacitados para o trabalho docente, têm atuado como meros "instrutores" de Libras - revelando o quanto as redes públicas de ensino pouco têm feito no sentido de valorizar uma educação de surdos para surdos (Lacerda; Albres, Drago, 2013).

Diante do exposto, e da baixa incidência de produção científica

acerca da temática, o presente estudo tem como objetivo central apresentar e problematizar o perfil profissional de Professores Surdos que atuam na educação básica. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla (Santos, 2024, em andamento), em que se visa a oferta e avaliação de um curso de formação continuada para Professores Surdos que atuam em escolas públicas nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul[1].

Método

O estudo proposto configura-se como estudo de caso. Professores Surdos de São Paulo e do Rio Grande do Sul foram contatados por *e-mails* enviados a escolas e divulgação ampla em redes sociais, visando o recrutamento de participantes para a realização de um curso de formação continuada *online*, objeto de estudo da pesquisa mais ampla. Os requisitos para os participantes foram: ser usuário fluente da Libras; ser surdo; atuar em escolas da educação básica, no ensino da Libras. Foram recrutados 09 professores. Também foi aplicado um questionário, elaborado a partir do *Google Forms*, em português e em Libras, para coletar informações básicas sobre o perfil do profissional.

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CAAE 78102924.4.0000.5504) e todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados

Os dados contidos no questionário revelaram que dos 09

1 Os estados foram escolhidos em virtude do local de origem e da Instituição das pesquisadoras envolvidas no estudo.

participantes do estudo, 06 residem no estado de São Paulo e 03 no Rio Grande do Sul. A faixa etária dos Professores Surdos varia de 21 a 56 anos, e o tempo de atuação em escolas na rede de ensino varia de 01 a 20 anos. Todos têm formação em nível superior completo e 02 têm mestrado.

Quanto ao local de trabalho, foram obtidos os seguintes dados: 06 Professores Surdos atuam na esfera municipal e 03 na rede estadual de ensino, atendendo crianças e adolescentes surdos desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, conforme o perfil da escola. As escolas referidas caracterizam-se da seguinte forma: 05 são escolas de surdos, 03 são escolas regulares inclusivas e 01 escola de educação especial.

Quanto à identificação do cargo para o qual foram contratados, 06 são Professores (de Libras, regentes ou substitutos) e 03 são Instrutores de Libras. Os salários variam de dois mil reais a seis mil e oitocentos reais ao mês.

Embora esta não seja uma pesquisa quantitativa e o número de participantes seja pequeno (mesmo com ampla divulgação da pesquisa em dois estados distintos), os dados revelam aspectos importantes acerca do perfil profissional dos professores surdos na atualidade.

Nota-se, pelo tempo de atuação dos profissionais, que a legislação tem se cumprido na prática, visto que há profissionais concursados há mais de vinte anos na rede de ensino. Porém, a maioria das escolas que contrata tal profissional são escolas de surdos, revelando que o Professor Surdo ainda não é frequente em escolas regulares. Lacerda, Albres e Drago (2013) já apontavam a necessidade de políticas públicas que assegurassem a contratação deste profissional, fundamental na educação bilíngue de surdos, todavia revelaram a necessidade de tal compromisso também nas escolas ditas inclusivas.

Os dados que mais chamam a atenção dizem respeito à forma de contratação e variação salarial. Considerando que todos os Professores têm formação em nível superior, seria adequado que os cargos que ocupam condizessem com tal formação - porém 03 são contratados como Instrutores Surdos (ou seja, admitidos com formação em nível médio), e são os que apresentam menor faixa salarial. Os dados corroboram com as afirmações de Rocha e Nascimento (2019) acerca da desqualificação do profissional surdo, mesmo diante de sua função crucial, e ainda com a constatação de que "É necessário criar condições e visibilidade para o profissional educador surdo" (p.11).

Considerações Finais

Diante dos dados apresentados, e da legislação atual que prega a educação bilíngue como modalidade de ensino, conclui-se que o perfil do Professor Surdo ainda está muito aquém do desejado no contexto educacional nacional - tanto com relação ao número e tipo de contratação em diferentes modelos de escola, quanto à valorização profissional por meio de salários condizentes com sua prática e funções.

Espera-se, a partir da divulgação de dados como estes, que o Estado se responsabilize pela efetivação legal da modalidade de educação bilíngue de surdos, partindo da premissa básica de que não se faz educação de surdos sem a presença de profissionais surdos, com condições dignas de trabalho.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese de Doutorado (Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRASIL . **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL . **Lei 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. DOU, 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.191**. Altera a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. DOU, 03 de agosto de 2021.

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

GIAMMELARO, C. N. F.; GESUELI, Z. M.; SILVA, I.R. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação & Sociedade** [online]. 2013, v. 34, n. 123, pp. 509-527.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

PESSOA, E. C. **Educação bilíngue de surdos**: a influência do Instrutor Surdo na aquisição de linguagem de estudantes surdos. Trabalho de Conclusão de Curso.48f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2023.

ROCHA, D. S.; NASCIMENTO, L. C. R. Professor ou instrutor? Reflexão sobre a profissão do educador surdo. **Revista Sinalizar**, v. 4, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed., 2008 [1934].

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 9

As universidades federais e o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação

ALESSANDRA DE OLIVEIRA
Universidade Federal de Alfenas

ALINE JULIANE DO LAGO
Universidade Federal de Alfenas

ADÍLIO RENÊ ALMEIDA MIRANDA
Universidade Federal de Alfenas

Pessoas identificadas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) podem ser compreendidas como aquelas que apresentam "potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes" (Brasil, 2008, p. 15), além disso, "apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (Brasil, 2008, p. 15). De acordo com o Artigo 59 da LDBEN 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os estudantes identificados têm direito a uma educação que atenda suas necessidades, com metodologias, currículos e técnicas específicas para o seu pleno desenvolvimento. Também é assegurado, por meio dessa lei, que os professores sejam capacitados para promover a inclusão desses educandos nas classes comuns. De acordo com o documento elaborado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) "Saberes e Práticas da Inclusão" (Brasil, 2006, p. 133) "os alunos com altas habilidades estão contidos em uma faixa de 1% a 10% de qualquer população, independentemente de etnia, origem ou situação socioeconômica". O Brasil, de acordo com o IBGE (2023), contempla uma população de 203 milhões pessoas, aproximadamente. Portanto, considerando o percentual máximo estimado pelo MEC (2006), teríamos em torno de 20 milhões de pessoas com AH/SD no país. Todavia, de acordo com o censo de 2022, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, foram matriculados 26.589 estudantes com AH/SD na educação básica e 2.969 no ensino superior (INEP, 2023). Isso quer dizer que, apesar de, no Brasil, haver baixo percentual de estudantes identificados com AH/SD, estes existem e frequentam as escolas e universidades do país. Portanto, temos como desafio a identificação dessas pessoas e o preparo das instituições para atender às suas demandas.

No Brasil, as pesquisas e o interesse pela temática AH/SD, tem se expandido (Iorio; Chaves; Anache, 2016), porém, apesar desse avanço, os estudos relacionados ao ensino superior ainda são poucos. Como expresso por Oliveira et al. (2020, p. 06), em uma revisão na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) relacionada às pesquisas produzidas sobre AH/SD no ensino superior, "os resultados apontaram que o estudo sobre a temática ainda é incipiente (sete produções) e recente, com a primeira pesquisa sendo finalizada em 2011". Além do desconhecimento, mitos difundidos no senso comum, como, por exemplo, a ideia de que a pessoa com AH/SD tenha sempre uma trajetória escolar brilhante em todas as áreas do conhecimento ou que apresente, necessariamente, um quociente intelectual (QI) excepcional (Winner, 1998), acabam por corroborar para a dificuldade na identificação desses indivíduos. Em termos de políticas e ações voltadas para estudantes com AH/SD, além de pesquisas acadêmicas, pode-se dizer que a educação básica se encontra um pouco mais avançada quando comparada com a educação superior. Diante desse panorama, a necessidade de ações específicas no contexto universitário para acolher e promover a inclusão de estudantes com AH/SD torna-se urgente. Por isso, é importante considerar o Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Seu objetivo relaciona-se à ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Especificamente, em seu Item X, aborda-se a garantia de "acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (Brasil, 2010).

Para cumprir o instituído no Decreto, especialmente em relação ao item citado, os serviços ou núcleos relacionados à acessibilidade e inclusão são instrumentos importantes. Os estudantes identificados com

AH/SD fazem parte do público-alvo da educação especial e necessitam de ações e estratégias específicas para sua inclusão e atendimento adequado, inclusive no âmbito acadêmico. O processo de inclusão refere-se à criação de ambientes que acolham e envolvam todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, características ou necessidades, reconhecendo e respeitando a diversidade. O atendimento adequado refere- se às ações específicas e personalizadas para atender às necessidades individuais de cada estudante. Essas ações podem envolver estratégias pedagógicas diferenciadas, materiais adaptados, enriquecimento curricular, suporte emocional, entre outras medidas, para assegurar que cada aluno AH/SD desenvolva seu potencial.

A despeito do que propõem o Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e da LDBEN, no que se refere aos direitos dos estudantes com AH/SD no ensino superior, questiona-se: “Em que medida tais legislações estão sendo cumpridas nas Universidades Federais do país? O que as universidades federais têm feito para a inclusão e o atendimento adequado dos estudantes com AH/SD, considerando suas características, interesses e necessidades específicas? Para responder à problemática, optou-se por uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa documental. Após o tratamento dos dados, será realizada análise de dados quantitativos por estatística descritiva e qualitativa por análise de conteúdo. A etapa de coleta de dados, já finalizada, envolveu a análise de documentos institucionais, como atas de reuniões, regulamentações e reportagens, todos publicizados nos portais eletrônicos oficiais das 68 universidades federais brasileiras. Os documentos foram analisados para identificar a existência e atuação de núcleos ou serviços para à inclusão, ações relacionadas às AH/SD, e informações sobre a formação docente sobre o tema.

Os resultados preliminares, que envolvem, até o momento, dados de 06 universidades, demonstram que todas possuem um núcleo ou serviço relacionado à inclusão. Todavia, o conteúdo e as ações divulgadas nos portais, em sua maioria, relacionam-se à inclusão dos outros grupos que compõem a Educação Especial, a saber: Pessoas com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Duas universidades possuem ações relacionadas diretamente às AH/SD, sendo algumas delas: palestra sobre a temática, produção de documento orientador e orientações sobre como favorecer à inclusão dos estudantes no ensino superior. Existe, preliminarmente, um indicativo da necessidade de maior capacitação dos profissionais atuantes nas universidades, considerando que, conforme disposto nas legislações, isso favorece a inclusão desse grupo de estudantes.

Referências

BRASIL. Lei n° 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da república Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. Ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006, 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf. Acesso em: jun. 2023.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Diário Oficial da União, Brasília, DF,

20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama**. 2023. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_camp aign=portal. Acesso em: 11 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. Resultados do Censo de Educação Básica, 2019. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard. Acesso em: 13 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Superior 2022 Brasília: Inep, 2023. Disponível em: http://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao. Acesso em: 03 dez. 2023.

IORIO, N. M.; CHAVES, F. F.; ANACHE, A. A. **Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas Habilidades/Superdotação**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 413-428, mai./ago. 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula de. et al. **Altas habilidades/superdotação no ensino superior**: análise de dissertações e teses brasileiras. Psicologia Escolar e Educacional, 2020, v. 24, p. 01-07.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Artes Médicas. 1ª ed. Porto Alegre. 1998.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 10

Inclusão de estudantes público da educação especial em escolas do Campo de Sistemas Municipais de Ensino Piauienses:

perspectivas de gestores educacionais

MADSON EVANDRO DA SILVA MELO
Universidade Federal da Grande Dourados

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Universidade Federal da Grande Dourados

A transversalidade da Educação Especial no contexto da Educação do Campo tem evocado desafios para as políticas educacionais brasileiras contemporâneas, com vistas à garantia do direito à igualdade e à diferença no processo de escolarização de estudantes camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimentos e altas habilidades superdotação (Nozu, 2024).

Nessa perspectiva, Jesus e Anjos (2012) destacam a importância de compreender como os diversos contextos brasileiros estão empreendendo ações nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo.

Diante dessa exortação, o objetivo deste trabalho é analisar a inclusão de estudantes público da Educação Especial em escolas do campo de sistemas municipais de ensino de piauienses, a partir das perspectivas de gestores educacionais.

No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), "considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números".

A abrangência do estudo envolveu o estado do Piauí, na região Nordeste do Brasil. De forma mais precisa, foi indicado um município de cada mesorregião do estado do Piauí, a saber: Norte Piauiense, Centro-Norte Piauiense, Sudoeste Piauiense e Sudeste Piauiense. Considerando os dados do Censo Escolar, foi levantado, em cada mesorregião, o município com o maior registro de matrículas de estudantes público da Educação Especial em escolas do campo.

Após identificados os municípios, procedeu-se o contato com os representantes pelos sistemas municipais de ensino para o convite e as tratativas éticas de pesquisa. Após manifestação formal dos sistemas

municipais de ensino, a pesquisa tramitou em Comitê de Ética da Universidade Federal da Grande Dourados, tendo sido aprovada para iniciar a produção de dados.

Foram convidados a participar da pesquisa os quatro gestores municipais de educação, um de cada sistema de ensino piauiense selecionados. Para tanto, cada participante foi contatado individualmente para a apresentação da pesquisa. Após ciência da proposta de investigação, os participantes assinaram o TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

A técnica utilizada para produção de dados foi a entrevista com uso de um roteiro semiestruturado (Manzini, 2003), construído a partir dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. As entrevistas foram realizadas no período de outubro de 2023 a maio de 2024. Duas entrevistas foram realizadas presencialmente e duas de forma remota, considerando a disponibilidade dos participantes. Os dados orais forma registrados em gravador de áudio ou de videochamada.

Os dados oriundos das entrevistas foram submetidos à Análise Temática. Esse método permite utilização em diferentes enquadramentos teóricos e distingue-se pela identificação de temas ou padrões e significados contidos nos dados. Braun e Clarke (2006, p. 5) a descrevem como “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes”. A partir desse processo, foram elaborados eixos temáticos de análise. Neste trabalho, serão apresentados três deles.

No primeiro eixo, Materiais pedagógicos e de acessibilidade em escolas do campo piauienses, os resultados sugerem, a partir dos relatos dos gestores, que os sistemas de ensino dispunham de materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade para as escolas do campo.

Entretanto, alguns gestores destacaram a insuficiência de materiais e recursos, bem como informaram que estes instrumentos eram os mesmos utilizados nas escolas urbanas. Além disso, foi evidenciado nos enunciados o trabalho dos professores das escolas do campo na adaptação de materiais e metodologias destinados aos estudantes público da Educação Especial.

Já no segundo eixo, Planejamento pedagógico em escolas do campo piauienses, a maioria dos gestores relatou a existência de um planejamento pedagógico entre os professores que articule o trabalho para a inclusão dos estudantes público da Educação Especial nas escolas do campo. Discursos relacionados de uma proposta pedagógica idêntica a de escolas urbanas foram ressonantes.

Por fim, no terceiro eixo, Formação continuada de professores em escolas do campo piauienses, os gestores afirmaram que os sistemas de ensino oferecem programas de formação continuada para os docentes, tanto presencial quanto online. Contudo, estes programas não alcançam todas as escolas e os professores. Os participantes relataram que os programas abrangem temas variados, dentre eles a inclusão escolar. Todavia, as especificidades dos estudantes camponeses público da Educação Especial não são contempladas nos cursos de formação de professores.

Os resultados sinalizam importantes elementos de análise crítica, de modo a contribuir para a construção política de interfaces mais sólidas da Educação Especial e da Educação do Campo, promovendo a articulação dessas duas áreas para qualificar o processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial oriundos dos territórios do campo piauienses.

Ao analisar as políticas e práticas em municípios piauienses, este estudo aponta para a necessidade de uma maior intersetorialidade

das políticas sociais e um fortalecimento das ações que assegurem aos estudantes público da Educação Especial tanto o atendimento de suas necessidades educacionais específicas quanto da observância das suas diferenças socioculturais (Nozu, 2017).

A pesquisa, portanto, serve como um passo importante na busca por soluções que contemplem as realidades e necessidades desses estudantes, promovendo uma educação inclusiva e contextualizada.

Referências

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in Psychology**. Qualitative Ressearch in Psychology, Abingdom, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: http://doi.org/10.1190/1478088706qp063oa.

JESUS, Denise Meyrelles de; ANJOS, Christiano Félix dos. Tecendo interfaces entre a educação especial e a educação do campo: o cenário do Espírito Santo. In: **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. *Anais*... Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1820-1829.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Almeida; OMOTE, Sadão. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e educação do campo**: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. Educação especial na educação do campo, indígena e quilombola: quais são as diretrizes políticas brasileiras? Momento - **Diálogos em Educação**, v. 33, n. 2, p. 56–80, 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 11

Educação especial na perspectiva inclusiva nos cursos de licenciatura em matemática: uma revisão sistemática de literatura

KARIELE COUTINHO MELADO
Instituto Federal do Espírito Santo

ANTÔNIO HENRIQUE PINTO
Instituto Federal do Espírito Santo

EDMAR REIS THIENGO
Instituto Federal do Espírito Santo

Este estudo apresenta uma Revisão Sistemática de Literatura, em âmbito nacional, que analisou a discussão sobre inclusão educacional na formação docente em matemática, e seus resultados na escolarização do público da educação especial. Dessa forma, objetivou verificar o panorama em que se encontram as produções científicas brasileiras, publicadas no período de 2008 a 2023, no que se refere à formação docente em matemática sob a ótica da inclusão na perspectiva da educação especial. Identificando às prescrições oficiais que foram definidas a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de (2008).

A legislação brasileira assegura o direito à matrícula no ensino regular do estudante público da Educação Especial, amparado no artigo 205 da Constituição Federal (1988) uma vez que prevê "a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Com o intuito de compor políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos os estudantes e repensando as questões estruturais e culturais para tornar a escola um ambiente inclusivo, o governo federal instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que objetivou o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência. Todavia, foi a partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, que a garantia da matrícula da pessoa com deficiência tornou-se efetiva nas escolas regulares. Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a LBI em seu artigo primeiro destina-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania. Essa determinação envolve todos os níveis

de ensino da escola regular, seja ela pública ou privada.

A lei traz ainda uma série de inovações na área da educação, como consta em seu artigo 8º constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I – recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência. Já o artigo 7º menciona que o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos. Portanto, a matrícula da pessoa com deficiência nas instituições públicas e particulares de ensino é compulsória e a sua recusa, procrastinação, suspensão, cancelamento, bem como a cobrança de valores adicionais, se motivadas pela própria deficiência, configuram crime punível com pena de reclusão e multa.

A partir da instituição dessas e de outras políticas, a discussão sobre inclusão educacional tem gerado um amplo debate, verificando-se, ao longo do tempo, mudanças em relação a conceitos, metodologias e condutas adotadas, o que vem a refletir como está ocorrendo a escolarização do público da educação especial. Nesse debate, adiciona-se a tensão observável entre o ensino comum e especial, que por vezes se manifestam dissociados um do outro (Cruz; Glat, 2014). Os autores apontam que a ausência dessa associação, está na dispersão direcionada à Formação de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

No ano de 2019, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, designou novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e instituiu a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Em seu capítulo IV dos cursos de licenciatura,

artigo 12, parágrafo quinto, implementou sobre a organização do currículo o dever de contemplar as seguintes temáticas: marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais. Recentemente, a Resolução CNE/CP Nº 4/2024 em seu art. 14, § 2º, versa sobre os cursos de formação inicial que deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial. Contudo, estudos como o da professora Rosana Glat (2021) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, revelam as dificuldades de professores diante de situações de ensino, evidenciando a necessidade de uma formação inicial que fomente uma prática docente reflexiva, provida de conhecimentos específicos para atuação em espaços que incluam o público da Educação Especial.

Direcionando para o estabelecimento de uma proposta de formação para tornar o licenciado em matemática instrumentalizado para trabalhar na escola inclusiva, no sentido de atender as prescrições legais para a atuação desse profissional na escola. Esta Revisão Sistemática de Literatura passa por uma síntese envolvendo planejamento, rigor acadêmico, abrangendo evidências e tendências relacionadas ao tema da Educação Especial na perspectiva inclusiva aplicadas na licenciatura em matemática. O trabalho envolveu um estudo qualitativo, seguindo fases e etapas de seleção e análise, utilizando o buscador de trabalhos acadêmicos BUSCAd (Mansur; Alto, 2021). Dessa forma, a ferramenta auxiliou no rastreio de trabalhos presentes nas seguintes bases de dados:

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (T&D); Scientific Eletronic Library Online (Scielo); Periódicos Capes; Directory of Open Access Journals (DOAJ) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), fazendo a importação e a organização das pesquisas A consulta às bases ocorreu no mês de maio de 2024, com os operadores booleanos AND e OR para a definição dos strings compostos por descritores em português.

A finalidade foi atender o seguinte objetivo proposto, analisar pesquisas que discutem a perspectiva inclusiva na Educação Especial para formação docente em cursos de Licenciatura em Matemática. A partir de um protocolo de buscas desses dados reuniram-se produções científicas, a primeira seleção, alcançou 29 trabalhos, que por sua vez, seguiram para o tratamento, sendo submetidos aos critérios de exclusão que foram assim definidos: Pesquisas que não estejam voltadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva na licenciatura em matemática; Pesquisas que se referem a outro nível de ensino e Pesquisas publicadas (concluídas) anteriores a 2008. Dos 29 trabalhos, quatro foram pré-selecionados e encaminhados para avaliação dos pares, realizada por dois pesquisadores da área de Educação, além dos pesquisadores autores.

Os avaliadores foram consultados com o seguinte questionamento: o foco de interesse apontado nas pesquisas envolvendo a disciplina de Educação Especial na licenciatura em matemática contempla uma perspectiva inclusiva? Os pesquisadores atribuíram pontuação à questão proposta, seguindo os critérios mencionados a seguir. Os trabalhos foram lidos e avaliados por pares em uma escala de 1 a 5, onde: 1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = não estou decidido; 4 = concordo; 5 = concordo totalmente. Para inclusão na próxima etapa, as pesquisas deveriam obter média maior ou igual a 6. Após a leitura

dos artigos, estes foram classificados com base no tema de interesse e sua forma de abordagem, resultando em duas categorias. Foram elas: (1) reflexões para a formação inicial docente em matemática a partir da perspectiva sócio-política como proposta para a formação docente e (2) formação inicial em matemática para a inclusão educacional: currículo na licenciatura, e ações didáticas na licenciatura. Os resultados revelaram uma carência de trabalhos envolvendo a abordagem inclusiva na graduação em matemática, apontando uma insuficiência na formação inicial no que se refere ao trabalho com pessoas com deficiência. Ademais, não se verificaram pesquisas que abordam a formação inicial em matemática, fundamentada em políticas públicas inclusivas, o que evidencia a necessidade de investigação nesse campo.

A maior parte dos trabalhos encontrados na busca envolvendo a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a licenciatura em matemática faz reflexões a partir de experiências realizadas por instituições ou grupos específicos que atuam no ensino superior. A partir dessa constatação, é possível verificar a escassez de trabalhos que se propõem a elaborar propostas gerais para a formação docente orientadas à inclusão, em que há o intuito de se trabalhar a Educação Especial a partir das políticas públicas inclusivas. Percebe-se, também, um número expressivo de publicações que discutem o tema a partir das perspectivas dos atores envolvidos no processo formativo. A análise dos textos mencionados traz em pauta a reflexão acerca do papel e responsabilidade das instituições de ensino superior para a formação de docentes qualificados. Há urgência que seus projetos políticos pedagógicos incluam disciplinas, articulando projetos e ações à concepção sócio-histórica da pessoa com deficiência, voltados à inclusão e que envolvam a atuação crítica e reflexiva dos licenciandos, em relação ao cumprimento da lei. Entretanto, não pode ser apenas

um requisito para atender determinações legais, já que se faz inadiável formar bons profissionais para atuar com esse público, historicamente já marginalizado.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Senado Federal. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).Brasília: MEC/CNE, 2024.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, abr./jun. 2014.

GLAT, R. **Empoderamento das pessoas com deficiência intelectual e múltipla**: a proposta político social do Programa de Autogestão e Auto defensoria. APAE Ciência, v. 1, p. 19-21, 2021.

MANSUR, D. R; ALTOÉ, R. O. **Ferramenta Tecnológica para Realização de Revisão de Literatura em Pesquisas Científicas**. Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco, Vitória, v. 10, n. 1, p. 8-28, 2021.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 12

Os marcos da formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino público do DF em atendimento aos estudantes com autismo

CLÁUDIA COSTA DA ROCHA CERQUEIRA RAMOS

Secretaria de Educação de Educação do Distrito Federal

O presente resumo elucida sobre a pesquisa de dissertação intitulada "Formação Continuada Docente para Inclusão Escolar com Estudantes Autistas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) e vinculada às pesquisas do Grupo de Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe)[1], como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Este arcabouço teve como objetivo geral analisar o processo de formação continuada das professoras efetivas e dos professores efetivos da SEEDF que atua em Classes Comuns Inclusivas (CCI)[2], nos Anos Iniciais, com estudantes com autismo, buscando levantar os elementos que delimitam esse processo bem como as possibilidades.

A partir desse objetivo e, também, dos objetivos específicos ratificamos a compreensão e necessidade de análise dos marcos históricos na tríade *formação continuada-inclusão escolar-autismo* a partir de caminhos epistemológicos, fundamentação teórica e políticas públicas. Sabe-se que a formação continuada docente no Brasil, nas últimas décadas, a partir de uma conjuntura social e histórica, é marcada pela falta de investimento na educação pelo poder público e, que, historicamente, atravessa por progressos e retrocessos sobretudo a partir de 1990 com latentes configurações do neoliberalismo no usufruto dos Organismos Internacionais perpassando por políticas públicas em meio a projetos distintos e antagônicos a partir de uma

1 Endereço eletrônico: https://gepfape.com.br.

2 As Classes Comuns Inclusivas, como chamada no DF, são previstas na Estratégia de Matrícula e é publicada no final de cada ano para ser usada no início do ano subsequente. É constituída por estudantes oriundos das classes comuns ou das classes especiais e atendem estudantes com deficiências (DI, DF, DMU, DV, DA, TEA e estudantes AH/SD). A modulação dessa turma é prevista a redução de estudantes no ensino público da educação básica do DF. Esses alunos são matriculados em classe comum inclusiva, o que dá direito a redução no número de alunos que não apresentam essas características (Resolução CEDF nº 1 de 28/03/2018).

concepção polissêmica e contraditória. Portanto, formas distintas de formação docente, evidenciando a distinção dos papéis sociais de quem pensa e de quem executa, como corrobora Freitas, “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (Freitas, 2018, p.29) concedendo, assim, a interesses mercadológicos e marcado por um viés neotecnicista (Freitas, 2018), marcada pela precarização e proletarização da materialidade do trabalho docente no país.

Em razão disso, defendemos por uma formação continuada docente a partir da perspectiva ontológica de investigação, organização e análise que se configura a partir da categoria central – a práxis- fundamentada em Vásquez (1968), Gramsci (1932) e Marx (2002) a partir da filosofia que não omite a interpretação do mundo, mas a sua transformação como sujeitos concretos e historicamente constituídos em sua forma objetiva e subjetiva, em uma busca humanizadora (Saviani, 2001), com autonomia profissional (Contreras, 2012), em uma atitude libertária (Freire, 2011) e, ainda, emancipadora crítica (Vasquez, 1968; Curado Silva, 2018) em um processo histórico e inacabado, respeitando à diversidade no contexto educacional. E é nesse processo educativo contraditório que o paradigma da inclusão surge nos espaços escolares marcada por políticas públicas no âmbito nacional, internacional e, inclusive, no DF que visam a garantia de acesso, permanência, aprendizagem e participação das pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial, incluindo as pessoas com autismo.

Assim, sob a égide da equidade e do não capacitismo, discriminação, independente de situação cultural e socioeconômica a formação docente ‘é necessário que o corpo docente seja consciente do papel-filosófico-político que ocupa na sociedade e no processo revolucionário”, como parafraseia Gramsci (2004b). Corroborando com

essa ideia, Vygostki (1997) centraliza seus estudos na possibilidade dos sujeitos e não dos seus déficits mostrando que estes se desenvolvem a partir das suas potencialidades e habilidades por meio de estímulos para a formação de compensação e superação de uma conjuntura sociocultural. Para apreendermos o objetivo geral dessa pesquisa, realizamos um trabalho investigativo que sucedeu-se a partir de uma realidade concreta que suscitou não ficar na aparência, mas mergulhar na essência correlacionada a tríade formação continuada-inclusão escolar- autismo adotamos os pressupostos básicos do Materialismo-Histórico-Dialético permitindo conhecer e interpretar a realidade a cerca da temática proposta em um processo histórico para compreender a materialidade dos fenômenos e conceber conhecimentos inerentes à totalidade que estamos entrepostos. Nesse bojo, também, centramos no aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural que nos oportunizou a pensar que o estudante com autismo se constitui como sujeito histórico-social no contexto da educação inclusiva; real e necessária.

A finalização deste trabalho científico, dissertação de mestrado, no qual nos propusemos, os dados coletados apontaram que os professores efetivos em relação ao a proposta da educação inclusiva em atendimento aos estudantes com autismo, no ensino público do DF, nos anos iniciais, se torna desafiadora, entre tensões e ambiguidades. Visto que necessita melhoramento nas barreiras em relação à aprendizagem do estudante a partir de um trabalho coletivo, diálogo entre a escola e a comunidade, com o intuito de intervenção nas alterações de socialização e comportamento do estudante com autismo. Quanto à formação continuada docente, o tema da pesquisa, 50% dos professores participantes sentem-se capacitados em trabalhar com esse público-alvo da educação especial, justificada pela a realização de cursos em Nível Latu Sensu, pós-graduação, custeado pela própria categoria. E, outros

50% suscitaram pela falta de formação continuada, número elevado de estudantes apesar da redução previstas nos documentos oficiais do DF[3] e cursos superficiais que limitam a compreensão do transtorno. Apesar que, contraditoriamente, vão se constituindo por marcas subjetivas 'desafiados', 'preocupados' e 'ansiosos', mas ao mesmo tempo se sentem em um processo de 'aprendizagem' e 'descoberta' ao realizar o seu trabalho pedagógico com estudantes com autismo, marcados pelo sentimento de humanização em meio ao processo histórico. Além disso, a oferta de cursos pela Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE[4]) necessita ser ampliada aos professores da rede pública de ensino do DF.

Por fim, conclui-se que a escola inclusiva é uma realidade. Por conseguinte, a transformação no âmbito educacional se faz necessária, não semente com o intuito de responder políticas públicas, mas para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação pela oferta de serviços educacionais e de recursos de acessibilidade para a eliminação de barreiras. E, além disso, oportunizar a diversidade humana na constituição de sujeitos históricos e culturais respeitados pela sua singularidade e potencialidade no processo de ensino-aprendizagem e, concomitantemente, sua inserção social.

Referências

CONTRERAS, J. A Autonomia dos Professores. Trad. Sandra Tabucco. Venezuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis**

3 Endereço eletrônico: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-202417jan24.pdf. Vale ressaltar que durante a escrita da dissertação utilizamos a Estratégia de Matrícula de 2022. Esse documento é elaborado anualmente.

4 Endereço eletrônico: https://www.eape.se.df.gov.br/

na Formação de Professores na Perspectiva Crítica: perspectiva Crítica-Emancipadora. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma Empresarial da Educação**: A Nova Direita, Velhas Ideias. Disponível em: https://expressaopopular.com.br/livraria/9788577433445reforma-empresarial-daeducacao-a-nova-direita-velhas-ideias/. Acesso em: 8 out. 2024.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos de Cárceres. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Pontes, 2002.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão, Paradigma da Próxima Década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 13

Formação continuada aos professores na área da deficiência visual

LUZIA ALVES DA SILVA
UNILA

LUCIA TEREZINHA ZANATO TURECK
UNIOESTE

VANDIANA BORBA WILHELM
SEED/PR

O intuito desse relato é abordar parte de uma pesquisa em desenvolvimento sobre o papel de instituições educacionais: Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP Estadual de Cascavel/PR e o Programa de Educação Especial (PEE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, enquanto protagonistas no processo de formação continuada de educadores que atuam com estudantes com deficiência visual. A ênfase é dada à articulação entre as instituições e a aspectos relativos aos conteúdos formativos abordados.

O CAP é um programa da política de Educação Inclusiva na área da deficiência visual. Uma das atribuições é oferta de formação continuada aos professores das SRM na Área da DV. Como serviço público de Educação Especial, o CAP integra o PEE da Unioeste como comunidade externa. Em quinze anos, a parceria entre esses serviços tem qualificado o processo de formação continuada aos professores das SRM na área da DV. A análise do desenvolvimento dessa parceria é a temática deste relato de ações que articulam a Educação Básica e o Ensino Superior.

O objetivo desse relato é refletir sobre o processo de formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área da deficiência visual apresentando a relevância dessa atuação conjunta na disseminação de conhecimentos da área, bem como, enquanto um espaço de discussões para fortalecer a troca de experiências entre os docentes e vínculo entre os diferentes espaços formativos (educação básica e ensino superior).

A produção desse relato é a análise qualitativa de documentos (projetos, relatórios, produções científicas) que nortearam a realização dos cursos de formação entre as duas instituições. Além disso, as autoras atuaram/atuam, enquanto profissionais nesses espaços, o que possibilita explicitar de maneira criteriosa a descrição da organização

dos momentos formativos e contribui para fortalecer bases teóricas do trabalho, na medida em que permite retomar a leitura e aprofundar textos referenciais.

O CAP fundamenta seus cursos na Teoria Histórico-Cultural, especificamente no estudo dos "Fundamentos de Defectologia", de Vigotski, conta com a presença de professores com deficiência visual egressos da graduação e pós-graduação na Unioeste, vinculados ao movimento social das pessoas com deficiência e integrantes do PEE, com histórico junto aos grupos de pesquisa HISTEDOPR e GEPEBES. O grupo traduziu a obra do espanhol para a língua portuguesa, publicando-a pela EDUNIOESTE, em 2019. Essa trajetória possibilitou aprofundamento na teoria vigotskiana quanto à educação da pessoa com defeito na visão e a base científica sobre a personalidade do indivíduo acometido pela cegueira.

A abrangência do CAP abarca cinco Núcleos de Educação: Assis Chateaubriand, Cascavel, Foz do Iguaçu, Goioerê e Toledo, 59 municípios, com 40 SRM na área da deficiência visual e 61 professores do AEE que atuam nessas salas. Um dos atributos do CAP é o acompanhamento do trabalho realizado nas SRM da área visual e as orientações pedagógicas aos docentes, além de planejar e ofertar os cursos de formação continuada, conforme a Instrução nº 013/2011- SEED – SUED.

O CAP oferta diversas formações, algumas vinculadas ao PEE da Unioeste em projetos de extensão universitária. Para expressar parte da formação continuada realizada, selecionamos o curso de Estimulação Visual, ofertado no ano letivo de 2021, que deu origem ao Grupo de Estudos sobre a Baixa Visão, que se constituiu como permanente, ofertado nos anos 2022, 2023 e em andamento em 2024.

Em 2021, no contexto da Pandemia, CAP precisou reorganizar-se para dar sequência ao processo de formação continuada e atender a uma

das demandas mais necessárias: as especificidades da baixa visão. O curso de formação "A baixa visão e a estimulação visual: compreendendo algumas particularidades e possibilidades do AEE" teve 20 horas online, em oito encontros. O estudo justificou-se pelas particularidades dos estudantes com baixa visão e as insuficiências na formação pelas trocas de docentes na distribuição de aulas. Ao término do curso, a equipe ouviu dos 72 cursistas considerações positivas quanto à importância da formação realizada, a necessidade de manter espaço coletivo para diálogo de aproximação dos professores dos diferentes municípios, dado que o trabalho é solitário para a maioria; houve o reconhecimento das trocas pedagógicas e sequência de conteúdos abordados, sugerindo continuidade.

Em 2022, foi aprovado o "Grupo de estudos para professores das SRM na Área da DV e AEE ao aluno com baixa visão", com objetivo de manter diálogo permanente junto aos professores, contribuindo com a compreensão de que o processo de bom trabalho de estimulação visual resulta no pleno desenvolvimento das funções visuais dos alunos, visando à independência escolar, atividades da vida diária e orientação e mobilidade. Esse grupo de estudos foi mensal e contou com 67 professores, contribuição teórica e prática de profissionais externos ao CAP e recebeu avaliação positiva ao término do ano letivo.

Já no ano de 2023, com o PEE, o "Grupo de estudos sobre a baixa visão: a necessidade do estudo permanente e a atuação dos professores das SRM na Área da DV" manteve a dinâmica dos encontros e participação de outros profissionais. Percebeu-se o fortalecimento do grupo, que mesmo *online* consolidava uma disciplina de frequência e discussão coletiva. 62 professores concluíram a formação.

Problematizando a clareza quanto às necessidades visuais do estudante, o que o AEE pode ofertar para melhorar a eficiência visual, o

CAP e PEE sublinhavam com embasamento teórico que tais intervenções pedagógicas devem aliar-se às perspectivas do professor quanto ao vir a ser desse estudante, um ser social, histórico e cultural. A concretização do trabalho educativo é resultado da atuação prática fundamentada em referencial teórico que explicita uma concepção de aprendizado, de desenvolvimento e de deficiência. Com a inegável prevalência da Teoria Histórico-Cultural é possível repensar a prática pedagógica e acreditar nas capacidades das pessoas com cegueira ou baixa visão, pois, "o desenvolvimento da personalidade se move por uma contradição; o defeito, a inadaptação, a inferioridade, não somente é uma deficiência, uma insuficiência, uma magnitude negativa, senão que também um estímulo para a supercompensação" (Vigotski, 2019, p. 73).

Trazer o aporte teórico consiste no esforço em constantemente demarcar de onde partimos, para seguir com o processo de formação continuada dos professores no AEE. Demonstrar que a concepção progressista acerca da deficiência, da firme convicção de que a cegueira ou a baixa visão não são incapacidades, mas que podem converter-se na força motriz do desenvolvimento humano, o que ocorre a partir dos processos de aprendizagem, do vencimento do sentimento de menos valia, da apropriação dos diferentes recursos que são disponibilizados nas SRM e do trabalho intencional realizado pelo professor do AEE com o aluno, família e professores do ensino comum. Tais elementos fazem a diferença na vida desses estudantes e contribuem para a conquista da autonomia e inserção social. Nessa perspectiva progressista, acompanhando as intervenções dos professores participantes pode-se perceber mudanças significativas de concepção e planejamento do AEE, tornando gratificante o fazer pedagógico acerca do processo de formação continuada.

Em 2024, está em andamento o mesmo projeto agora intitulado

"Grupo de estudos sobre a baixa visão: o trabalho pedagógico dos professores das SRM na Área da Deficiência Visual e as particularidades da baixa visão". O grupo mantém seu caráter permanente, online, participativo, com propósito de engajamento na discussão coletiva e troca de experiências, apropriando-se de novas aprendizagens, de recursos pedagógicos e auxílio mútuo. O direito à educação foi consagrado na Constituição de 1988, todavia, ainda há pessoas fora da escola; quanto mais ao se tratar de pessoas com deficiência, considerando que o processo de inclusão escolar percorre um trajeto de avanços e retrocessos.

A formação continuada de professores é um espaço com potencial positivo para a área da educação especial, como objetivou-se demonstrar pelo relato da experiência aqui delineada. O alcance de resultados positivos na avaliação dos cursistas e no ingresso de estudantes com deficiência visual nos cursos de graduação da Unioeste ratifica a valorização desse espaço formativo. Na contramão das políticas de gestão educacionais atuais, os profissionais envolvidos em tais ações empenham-se na promoção de cursos e grupos de estudo que possibilitem o acesso aos conteúdos científicos que tenham em sua base elementos sólidos de formação humana, como a teoria vigotskiana.

Referências

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Instrução nº 013/2011- SEED – SUED**. Assunto: orientações para organização e funcionamento dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAPs. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes/anos_anteriores Acesso em: 28 set. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p. ISBN: 978-85-7644-360-5.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 14

Atendimento educacional especializado e a formação de professores na Escola Amazônica

MARIA FRANCISCA NUNES DE SOUZA
Universidade Federal do Amazonas /
Instituto de Natureza e Cultura

RENILSON DA SILVA PEREZ
Secretaria de Educação de Benjamin Constant

MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS
Universidade Federal do Amazonas

Este trabalho é um recorte de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica/UFAM. A investigação visou averiguar se está sendo oferecida a formação continuada pela SEMED aos professores que atuam na educação especial e ensino regular no período de 2009 a 2019. Adotamos a pesquisa de campo e documental, com a abordagem qualitativa. A técnica do questionário, com 4 professores que atuam no serviço de Atendimento Educacional Especializado. Como principal resultado, obteve-se que a SEMED realizou formação continuada no período de (2004-2009). Contudo, existe uma descontinuidade, no período de 2017 a 2019, dessas atividades de formação. Na sociedade contemporânea o ser humano é considerado um sujeito de direitos políticos, civis e sociais. Dentro dos direitos sociais destaca-se a educação, que ganha força na legislação nacional, uma vez que é considerada como um instrumento de emancipação e libertação e, por isso é *sine qua non* fomentar a educação de qualidade.

Neste contexto, surge a questão norteadora: Será que há formação dos educadores para atuar na escola pública, com ênfase na educação especial na perspectiva de educação inclusiva no município de Benjamin Constant? Como objetivo maior, analisar se acontece a formação dos educadores para atuar na escola pública com ênfase na educação inclusiva dos estudantes com deficiência. Quanto ao objetivo específico, se buscou averiguar se está sendo oferecida a formação continuada pela SEMED aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e ensino regular no período de 2009 a 2019.

Foi realizada uma investigação de campo e documental com uma abordagem qualitativa. A análise documental foi feita na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil,2008), a Resolução 02/2001 e a LBI 13146(Brasil, 2015). Também analisamos documentos locais como a Resolução para o funcionamento

da Educação Especial (Resolução/ 2008/ CME/BC) e por fim, foi aplicado um questionário a gerente de educação inclusiva e quatro professores, no decorrer das atividades do Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, realizada no Atendimento Educacional Especializado.

A educação das pessoas com deficiência torna-se uma questão de direitos humanos, por isso, em 2008 a PNEEPEI (Brasil, 2008) sanciona em seu texto que os estudantes com deficiência devem ser matriculados preferencialmente nas salas comuns, tendo em vista que eles aprendem e demonstram melhor desempenho educativo junto com as demais crianças. Neste contexto "a educação inclusiva tem como pressuposto da educação de qualidade para todos [...]igualdade de oportunidades" (OLIVEIRA, 2004, p.73). Os professores que atuam no ensino regular se deparam com pessoas com deficiência na sala de aula. Neste sentido, o docente deve estar preparado para demonstrar conhecimentos técnicos e conhecimentos culturais científicos, a fim de atuar com o olhar nas diferenças e na organização da sala de aula, visando um desenvolvimento global no desempenho e aprendizagem do estudante.

A formação de professores visa a apropriação dos futuros docentes com práticas, técnicas e saberes direcionados ao desenvolvimento de pedagogias inclusivas para suprir as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Concorda-se com o pensamento da Arantes (2006, p.56), em sua argumentação referente a construção práticas inclusivas do professor: "[...] pela mediação da ética responde à superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam [...] configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a qualidade [...]". Logo, a LDB 9394/96 preconiza o serviço da educação especial como uma modalidade de educação que perpassa transversalmente todos os níveis, etapas e modalidades de educação de

forma não substitutiva ao ensino regular, mas com o viés complementar e suplementar ao ensino comum. Ainda argumenta no Art. 59, Inc III, que as instituições de ensino devem ofertar aos alunos com deficiência "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o AEE, bem como professores do ensino regular[...]". Nesta direção tanto na Resolução CNE/CEB 02/2001, a Resolução CNE/CEB nº 4, como na LBI (Brasil, 2015) recomenda a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores para atuar no AEE. A Lei N º 1.237/2015, que aprovou o PMEBC/AM, apresenta no diagnóstico realizado no ano de 2013 a coexistência de seis escolas contempladas no Programa de implementação de SRM pelo MEC (Benjamin Constant, 2015, *Apud* Brasil, MEC/INEP/DEEP, 2013).

Constatou-se também os serviços de Educação Especial nos Centros de AEE. Esta instituição atende estudantes com deficiência no horário do Contraturno de forma complementar e suplementar. De acordo com os dados da Secretária da escola (2019), foi constatado o atendimento nos turnos matutino e vespertino uma demanda de setenta e um (71) estudantes com deficiência. O Centro de Educação Inclusiva objetiva a oferta do AEE, conforme as orientações da PNEEPEI (Brasil, 2008), deve acontecer de modo transversal em todos os níveis e modalidades de ensino até os estudos posteriores. Este tem o princípio de complementar e suplementar a escolarização dos estudantes com deficiência. Sobre a formação dos professores (Brasil, 1996) estabelece que os sistemas de ensino assegurarão docentes com especialização específica em nível médio ou superior, bem como, professores do ensino regular, com formação na área, para suprir as diferenças de aprendizagem dos educandos nas classes comuns. Em convergência a estas orientações apresenta-se, a Lei PME, Lei N° 1.237/2015, com a

meta “4.3) [...] fomentar a formação inicial e continuada de professores e professoras para o AEE [...]”. Nesta corrente, o Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino (Benjamin Constant, art. 68, 78, 2015) enfatiza a importância da formação de docentes e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Como resultados obtivemos que os professores possuem a formação inicial no curso de nível superior em Pedagogia. Quanto a formação continuada, detectamos que um deles tem formação em nível de Especialização em Educação inclusiva. Os demais têm formação continuada de curta duração (extensão) em cursos como Libras (60h), ofertada pelo INC/UFAM e cursos ofertados pela SEMED em parceria pelo Programa Nacional de Educação Inclusiva direito a Diversidade-PEIDD, conforme a Resolução /CD/FNDE nº 27(Brasil, 2007). Caiado e Laplane (2009) abordam sobre os objetivos deste PEIDD foi a promoção da educação inclusiva em todas as regiões brasileiras, mas elas fazem críticas devido a formação ter sido aplicada como pacotes pronto a regiões com diferenças geográficas, históricas, econômicas e culturais. Nestes eventos formativos foram realizadas oficinas de I a VI. A sexta (VI) oficina aconteceu no ano de 2011, no Município polo de Benjamin Constant, abarcando os municípios que constituem Alto Solimões (Tabatinga, Jutaí, São Paulo de Olivença, Atalaia do Norte, Amaturá, Santo Antonio do Içа, Tonantins, Fonte boa). Naquele ano de 2004 aconteceram seis oficinas vinculadas ao PEIDD e no de 2009 aconteceu a 5ª edição, bem como a adesão ao Projeto Educação na Diversidade da SEDUC/AM. Nas pesquisas de Arcanjo (2017), Filho Oliveira (2017); Andrade (2018) relataram a ausência de formação específica na área, bem como a formação continuada.

A pesquisa revelou que houve algumas ações voltadas a formação dos professores. Algumas formações foram momentâneas,

pontuais como, por exemplo, o PEIDD. Porém, nos estudos realizados nas pesquisas evidenciou a descontinuidade de ações de formação no período 2017-2019, a falta de formação específica na área de educação especial para os professores do AEE e dos professores que atuam nas escolas comuns com o intuito de um trabalho coletivo, conjunto e mais efetivo para o desenvolvimento global dos estudantes com deficiência.

Referências

ARANTES, V. A. Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Regular de Ensino. IN: MANTOAN, M. T. E. PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos**. Summus. São Paulo, 2006.

ANDRADE, D. de L.**Educação Inclusiva: O Processo de Ensino Aprendizagem dos Deficientes Visuais em duas Escolas Públicas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Amazonas, 2018.

CAIADO, K. R.M. LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Programa educação inclusiva: direito a diversidade uma análise a partir da visão de gestores de um município Polo. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

FILHO OLIVEIRA.C. Políticas para acessibilidade: inclusão dos estudantes com deficiência. IN: **Anais Simpósio do Autismo no Contexto da nclusão Amazônico.** Manaus, 2019.

MÜLLER, P. R. **Os caminhos da Educação Especial em Benjamin Constant**. Relatório final de PIBIC. INC/UFAM,2012.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 15

Capacitação para professores da rede pública de Balneário Camboriú:

identificação e enriquecimento para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)

JULIANA ANDREATTA FABER

Departamento de Educação Especial- Polo AHSD

GABRIELA ZAGURSKI SIEBERT

Departamento de Educação Especial- Polo AHSD

O projeto de capacitação dos professores da rede pública de Balneário Camboriú tem como foco a formação contínua e especializada, voltada à identificação e atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Em muitas escolas, a superdotação é subestimada, resultando em alunos que não recebem o suporte necessário para desenvolver seu potencial. A proposta do projeto é oferecer uma capacitação adaptada às necessidades dos professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

As formações ocorreram durante as *horas-atividade*, período reservado para planejamento e desenvolvimento profissional. Em Balneário Camboriú, essas horas são organizadas de forma que os professores de uma mesma área tenham esse tempo no mesmo dia, possibilitando uma formação abrangente e direcionada. Cada dia foi dedicado a um grupo específico, garantindo que a maioria dos professores participasse de forma eficiente, com foco em suas necessidades.

Essa abordagem permitiu que as formações fossem integradas à rotina dos docentes, sem comprometer o tempo de aula. O conteúdo foi ajustado conforme os desafios de cada área, dando a todos os professores a oportunidade de aprimorar suas práticas com foco na identificação e atendimento de alunos com AH/SD.

Na Educação Infantil, a capacitação foi realizada no *EpistemeBus*, um ônibus originalmente destinado ao descarte pela frota da prefeitura, mas que foi revitalizado e adaptado para funcionar como uma sala itinerante. O *EpistemeBus* percorre os núcleos infantis, oferecendo capacitações práticas e orientações aos professores, ajudando-os a identificar alunos com AH/SD desde cedo. Além da capacitação, o ônibus oferece apoio contínuo, auxiliando na inclusão de atividades lúdicas e enriquecedoras nas aulas, com foco no desenvolvimento cognitivo,

criativo e socioemocional.

Esse projeto é uma resposta à crescente necessidade de um ensino mais inclusivo, que reconheça as diferentes formas de inteligência e superdotação, conforme proposto por Joseph Renzulli. O objetivo é capacitar os professores a reconhecer não apenas habilidades intelectuais, mas também talentos em áreas como criatividade, liderança, habilidades sociais e artísticas.

O projeto tem como principais objetivos:

- **Identificação Precoce e Eficiente**: Apresentar indicadores gerais do comportamento superdotado, incentivando os professores a observar sinais de AH/SD em diferentes faixas etárias, com foco no comportamento, desempenho acadêmico e interações sociais.
- **Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas Inclusivas**: Fornecer aos professores ferramentas práticas para aplicar estratégias baseadas no *Modelo Triádico de Enriquecimento* de Joseph Renzulli, que desafiem e estimulem os alunos de forma criativa e engajante.
- **Capacitação Diferenciada por Segmento**: Oferecer formação específica tanto para professores da Educação Infantil, no *EpistemeBus*, quanto para professores do Ensino Fundamental durante as *horas-atividade*, respeitando as necessidades de cada faixa etária e suas áreas de conhecimento.
-

O projeto foi desenvolvido em três fases principais:

1 - Diagnóstico Inicial: Durante a reestruturação do Polo AH/SD, identificamos uma lacuna significativa no encaminhamento de alunos com potenciais indicadores de AH/SD. Professores relataram

dificuldades em identificar esses alunos, especialmente na Educação Infantil, onde a experiência com sinais de superdotação em crianças pequenas é limitada.

Em concordância com a pesquisa de mestrado de uma das autoras, realizada com os professores do município, que apontou a necessidade de formação continuada, destacando que embora o município siga diretrizes para atendimento de alunos com AH/SD, há uma diferença entre o que é proposto nas políticas públicas e o que ocorre nas escolas. Essa discrepância evidencia a urgência de formações mais específicas (FABER, 2022).

Após revisar o número de alunos atendidos pelo Polo, que no início do ano era de apenas 60 (muito inferior aos 5% estimados pela literatura), comparado ao total de alunos atendidos pelo município, ficou claro a necessidade de melhorar o processo de identificação e encaminhamento.

2 - Formação Teórica e Prática no Ensino Fundamental: Durante as *horas-atividade*, os professores participaram de encontros mensais voltados à capacitação para atendimento de alunos com AH/SD. O primeiro passo foi apresentar os indicadores gerais de superdotação, proporcionando uma visão holística sobre inteligência e reconhecendo que o talento pode se manifestar de várias formas, além do desempenho acadêmico.

Em seguida, discutimos a *Teoria dos Três Anéis* de Joseph Renzulli, que define a superdotação como a combinação de habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Essa abordagem foi essencial para que os professores compreendessem as características dos alunos superdotados.

Por fim, apresentamos o *Modelo Triádico de Enriquecimento*, com três tipos de enriquecimento:

- **Enriquecimento Tipo I**: Exposição a uma ampla gama de experiências, como palestras, visitas e oficinas, que incentivam os alunos a explorar novos interesses.
- **Enriquecimento Tipo II**: Desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação, preparando os alunos para investigar e aplicar o conhecimento de forma independente.
- **Enriquecimento Tipo III**: Investigação e produção criativa, onde os alunos conduzem projetos baseados em seus interesses, resultando em produtos ou serviços compartilhados com uma audiência real.

Essas estratégias foram discutidas com foco em como os professores podem aplicá-las em sala de aula, promovendo uma educação mais personalizada e inclusiva.

3 - Capacitação Itinerante no *EpistemeBus* para a Educação Infantil: O *EpistemeBus* ofereceu formação prática diretamente nos núcleos infantis, capacitando os professores a identificar sinais precoces de superdotação em crianças pequenas. Além de conhecerem os indicadores gerais, os docentes receberam orientações sobre mitos que cercam a superdotação, como a assincronia no desenvolvimento e a sobre-excitabilidade, que muitas vezes levam a diagnósticos errôneos.

Em ambas as capacitações, apresentamos estratégias possíveis e projetos realizados no município que seguem o *Modelo de Enriquecimento de Renzulli* (1997), demonstrando como essas iniciativas podem ser aplicadas de forma dinâmica para beneficiar o desenvolvimento integral de todas as crianças, não apenas os alunos com AH/SD.

Apesar de as formações ainda estarem em andamento, já houve um aumento significativo no número de encaminhamentos de

alunos com indicadores de AH/SD, especialmente devido ao uso do instrumento LIVIAH, desenvolvido por Susana Perez. Espera-se que, ao final do projeto, os professores estejam mais capacitados a reconhecer as diversas formas de superdotação, aplicando estratégias pedagógicas que incentivem o desenvolvimento de cada aluno em seu máximo potencial (PÉRES, 2016).

O impacto do projeto será avaliado com base no aumento do número de alunos identificados e na qualidade das intervenções pedagógicas. O objetivo é atingir a maior porcentagem de identificação da população estudantil até o final do próximo ano. O nível de engajamento dos alunos nas atividades de enriquecimento será um indicador importante, refletindo a adequação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes.

O projeto de capacitação de professores de Balneário Camboriú tem se mostrado essencial para promover uma educação inclusiva que valorize as múltiplas inteligências e talentos dos alunos com AH/SD. A implementação de atividades de rastreamento, como o uso do LIVIAH, já impactou positivamente a identificação desses alunos. Ao capacitar os professores de maneira diferenciada, o projeto assegura que cada aluno possa desenvolver seu potencial máximo.

A formação contínua, associada às estratégias baseadas no Modelo de Enriquecimento Escolar e ao uso do EpistemeBus, tem se mostrado eficaz. O objetivo de identificar e promover o enriquecimento dos alunos com AH/SD reflete o compromisso do município com uma educação mais equitativa e inclusiva, promovendo uma formação de qualidade para todos.

Referência

Educação em movimento: Ônibus reformado leva aprendizado às ruas de Balneário Camboriú. Balanço Geral Itajaí, YouTube, 9 out. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sfssiTqJXVo&ab_channel=Balan%C3%A7oGeralItaja%C3%A D. Acesso em: 11 out. 2024.

FABER, Juliana Andreatta. **A inclusão de alunos com altas habilidades, superdotação nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022 Disponível em:<http://Siaibib01.univali.br/pdf/Juliana%20Andreatta%20Faber%202022.pdf>

PÉREZ BARRERA, Susana Graciela; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. T**he Schoolwide Enrichment Model**: A How-To Guide for Educational Excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 16

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI e seus impactos na prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado - AEE

CONSTANTINO MAIA DA SILVA JUNIOR
UECE-MAIE/FAFIDAM/FECLESC

JOSÉ ERNANDI MENDES
UECE/MAIE

Introdução

No contexto das políticas públicas educacionais referentes a Educação Especial, a sua obtenção e garantia são sinônimos de luta e de enormes desafios travados nos bastidores das grandes massas hegemônicas dominantes do nosso país. Compreendendo deste modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, que foi sancionada em 2008, surge como resultado das lutas por sistemas educacionais inclusivos.

Desta feita, é necessário que se compreenda a origem do conceito de política pública. Acredita-se que não haja um conceito "fechado" ou um "melhor conceito" para significar o que é política pública, assim, Souza (2006) com fundamento em autores como Mead, Lynn, Peters e Dye acrescenta o seguinte:

> *Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma de atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não" (SOUZA, 2006, p.24, grifos do autor).*

Isto posto, a PNEEPEI surge num momento de democratização da escola, onde tornou visível os dilemas vivenciados pelos estudantes com deficiência que se encontravam marginalizados, ainda sob um contexto de "encaixe" nas escolas públicas. Mészáros (2002, p. 11) nos adianta que "o simples acesso à escola é necessário, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos".

Deste modo, com base na Convenção sobre o Direito das Pessoas

com Deficiência facultada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 2006, e ratificada no Brasil como emenda constitucional em 2008, traz à educação especial sua organização em três princípios:

> *Constituição de um arcabouço político e legal, fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação de barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2010, p. 9).*

Por conseguinte, cabe as escolas inclusivas com apoio nas políticas educacionais, desenvolver propostas pedagógicas inclusivas, nas quais, os alunos Público-Alvo da Educação Especial – PAEE, tenham atendidas as suas especificidades, propondo a eliminação de barreiras que prejudiquem o acesso e a aprendizagem, assim como a participação dos "alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares" (BRASIL, 2010, p. 20).

A partir de então, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, passou a reordenar e a articular a educação especial como uma modalidade de ensino. Desta forma, as práticas pedagógicas dos docentes nas escolas públicas tornam-se práticas de múltiplas dimensões devido ao crescente número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares.

De acordo com Saviani (2003, p.13), objetiva-se na escola "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", assim, a escola é o ambiente excêntrico em que se proporciona a partilha do ato educativo e a socialização de conhecimentos. Portanto, no contexto das pessoas com deficiência no ambiente escolar, deve-se

encarar as diferenças como elemento fundamental das relações sociais.

Destarte, a PNEEPEI como documento organizador da educação especial nos sistemas escolares e por meio da oferta do AEE, fundamenta-se ocultamente no princípio de que a educação deve ser

> *Guiada pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garanta a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos (ARROYO, 2007, p. 38).*

Objetivos

Objetiva-se com esta pesquisa em andamento, relacionar a influência da PNEEPEI, com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE em escolas inclusivas da rede municipal de ensino do município de Ibicuitinga – Ceará.

Métodos

Esta pesquisa se desenrola sob uma perspectiva metodológica qualitativa de cunho documental, na qual foi avaliado a PNEEPEI de 2008, e a análise bibliográfica de importantes autores como Saviani (2003), Mészáros (2002), Souza (2006), Arroyo (2007), entre outros. As análises de documentos educacionais, sob uma perspectiva crítica das políticas públicas, representam uma fonte natural de conhecimento.

> *Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda*

> *uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).*

Resulados e conclusões

Analisamos que a PNEEPEI estabelecida como documento orientador não traz em seu corpo muitas novidades sobre a educação especial, mas reafirma o que em outros documentos já era previsto. O propósito da política é suprir as carências educacionais dos alunos PAEE.

Além da PNEEPEI, outros documentos orientadores e normativos da educação especial, atribuem ao professor do AEE uma série de responsabilidades para a execução da sua prática pedagógica. Deste modo, como destaca Nóvoa, "quando na literatura educacional se encontra sobre competências e saberes dos professores, na verdade serve mais para controle do que para autonomia ou liberdade" (NÓVOA, 2022, p.8).

Isto posto, a prática pedagógica dos professores do AEE, encontram-se limitadas às grades das políticas que o orientam. Surgem, portanto, vários questionamentos. Após a implementação da PNEEPEI, a formação inicial de professores os capacitam para o trabalho com os alunos PAEE? De que forma as universidades públicas estão capacitando e formando professores para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas?

Estes apontamentos, nos fazem compreender que a política de educação especial é um documento que precisa de atualizações, assim como proposto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI a partir do ano de 2016. A SECADI chega à seguinte conclusão sobre o Atendimento Educacional Especializado:

> *O atual desenho estabelecido para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem conferido demasiada responsabilidade da educação especial ao professor e aos centros desse segmento (...). O modelo da oferta do AEE, apenas no contraturno, não permite que outros arranjos e necessidades locais de alunos e escolas sejam contemplados. Propõe-se como atualização, a redefinição da escola regular como lugar de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação especial, onde os serviços devem ser planejados e geridos – retirando a centralidade apenas no contraturno e devolvendo à escola a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2018).*

Por conseguinte, a PNEEPEI, precisa dar atenção as especificidades dos educandos bem como liberdade e autonomia aos professores do AEE, que por sua vez estão na centralidade do desenvolvimento da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Sobre a proposta de atualização da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/65721-ministro-apresentapanorama-sobre-educação-especial-e-discute-necessidade-de-atualização.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação especial, 2010, p. 9-20.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, István. Para **além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NÓVOA, António. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, v 27, 2022, p.8. https://doi.org/10.1590/S1413-2478202022270129.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n 16, p. 20-45 jul/dez, 2006.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 17

Capacitando para incluir:
a segunda licenciatura em educação especial inclusiva na UFRN

MICHELLE ANGÉLICA MIRANDA DA SILVA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

TALITA FÁTIMA MELO VIEIRA DA SILVA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

VALENTINA DE MEDEIROS GASTELÚ
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ADRIANE CENCI
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A formação em Educação Especial no Brasil, considerando o contexto de formação em licenciatura específica, esteve restrita a poucas universidades, com oferta centrada em universidades das regiões sul e sudeste (Oliveira, Mendes, 2017). Esse cenário está sendo alterado a partir desse ano, 2024, com a implementação de cursos de licenciatura em Educação Especial Inclusiva fomentados pelo Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE

O Programa lançado no Edital nº 23/2023, é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desenvolvida em colaboração com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Sendo uma ação que compõem um programa que já ocorre desde 2009, o PARFOR, que busca ofertar a professores da rede pública de ensino cursos de licenciatura compatível com a área de atuação.

O PARFOR EQUIDADE é voltado à formação de professores em licenciaturas específicas para atender às redes públicas de educação básica ou às redes comunitárias de formação por alternância, que ofertam a educação escolar indígena, quilombola e do campo, além de educação especial inclusiva e educação bilíngue de surdos. Desse modo, prevê a criação de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia Intercultural Indígena, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Educação Escolar Quilombola,

Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. Os cursos podem ser ofertados como primeira ou como segunda licenciatura; podem ser propostos na modalidade presencial ou ensino a distância (Capes, 2023).

Conforme resultados divulgados, serão financiadas 32 propostas de criação de curso de Educação Especial Inclusiva no país, com uma

estimativa de oferta de 1790 vagas (Capes, 2024). Um dos cursos criados é o da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foco deste trabalho.

O Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFRN, ofertado na modalidade a distância, vem sendo construído coletivamente por professores da universidade e representantes das secretarias estadual e municipais de educação e da União dos Dirigentes Municipais de Educação do RN (UNDIME/RN), em uma série de reuniões e diálogo aberto desde meados de setembro de 2023. A definição de ser uma segunda licenciatura foi embasada em pesquisas e em levantamentos junto às redes públicas de ensino que apontaram a demanda de formação dos profissionais já em atuação. A modalidade a distância foi definida por atender melhor professores que residem e rabalham no interior e tem menos oportunidades de formação e também porque se avaliou que é uma organização mais coerente com a rotina desse estudante trabalhador. A concretização do Curso contou com os apoios da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN, da Direção do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo. As aulas iniciaramem setembro de 2024.

O objetivo deste trabalho é apresentar o curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFRN vinculado ao PARFOR EQUIDADE.

Quanto ao método, o presente estudo tem abordagem qualitativa, natureza descritiva e configura-se como pesquisa documental que, de acordo com Gil (2019) é aquela que se apoia em documentos elaborados com finalidades diversas. Os principais documentos analisados são o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2023) e o Edital Nº 23/2023 da

Capes. Apoiando a análise dos documentos, está a vivência no processo de criação e de implementação do Curso.

Como resultados aponta-se que o Curso tem carga horária total de 1200 horas, distribuídas em quatro semestres. É ofertado na modalidade a distância, com apoio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle Mandacaru, sendo previstos também encontros presenciais semestrais, tendo dois pólos referência: Macaíba e Currais Novos. Cada pólo com 30 vagas para discentes.

De acordo com o PPC (2023), o público são docentes licenciados em qualquer área do conhecimento que atuam na rede pública na docência no Atendimento Educacional Especializado, na Educação Especial em classes comuns, na gestão/coordenação/assessoria pedagógica e na docência em classes comuns. Atendendo a estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com altas habilidades/superdotação, além de estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, como TDAH e dislexia (Brasil, 2008; Rio Grande no Norte, 2016, 2024).

O Curso, em conformidade com as diretrizes nacionais (Brasil, 2008, 2011, 2015) e do estado do RN (Rio Grande do Norte, 2016, 2024), deverá assegurar perfil de profissional orientado por princípios éticos, com sólido conhecimento acerca da Educação Especial Inclusiva e dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), para atuação que prioriza a colaboração nos seguintes âmbitos: 1) docência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a garantia dos direitos de acessibilidade e de aprendizagem dos(as) estudantes com NEE, no contexto das escolas comuns ou outros espaços que oferecem o AEE; 2) docência nas classes comuns da educação infantil e do ensino fundamental, com base no trabalho colaborativo junto aos(às) professores(as) do ensino comum e outros(as) profissionais

da escola, para a promoção de participação, interação, aprendizado e desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes; 3) atuação nos contextos de Gestão

Educacional e Escolar, no que se refere às secretarias de educação, às diretorias de ensino e às unidades escolares, tendo como diretriz a gestão democrática para a organização de sistemas e unidades escolares inclusivos, bem como na proposição de projetos e políticas que favoreçam a educação inclusiva; 4) docência especializada em outros lócus como classes hospitalares, serviços de ensino itinerante, ambiente domiciliar, instituições especializadas, entre outros contextos emergentes (PPC, 2023).

De modo a subsidiar esse perfil formativo, os estágios têm destaque, estando presentes em todos os semestres, num total de 300 horas, orientando os estudos. Assim, no primeiro semestre há o Estágio Gestão na Educação Especial Inclusiva; no segundo semestre o Estágio Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil, no terceiro é ofertado o Estágio Educação Especial Inclusiva no Ensino Fundamental, por fim, no quarto o Estágio no Atendimento Educacional Especializado (PPC, 2023).

Reitera-se que tanto o desenho do perfil formativo, como a proposta geral do Curso, foi construída no diálogo com as redes públicas de ensino, buscando atender às demandas de formação a partir das configurações que a educação especial inclusiva assume na rede estadual do RN e nos municípios do estado.

O PARFOR EQUIDADE, como política pública, representa um avanço no país, ao democratizar o acesso à qualificação profissional para docentes da rede pública de ensino, os capacitando para atuar em contextos de diversidade e inclusão. O Curso, no âmbito desse Programa, destaca-se como um passo fundamental na ampliação da formação de professores voltados para atuação na educação inclusiva

no estado do Rio Grande do Norte.

Embora o curso represente uma grande conquista, ele ainda se configura como uma oferta única, uma vez que o Programa está financiando uma única turma. Dada a alta demanda e a relevância crescente da Educação Inclusiva nas políticas educacionais, é essencial que haja esforços para garantir a permanência e a ampliação dessa formação.

Referências

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

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei n. 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, DF, 7 jul. 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 23/2023**: Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE. Diário Oficial da União, 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resultado final do Edital Conjunto nº 23/2023**, com retificação. Diário Oficial da União, 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2019.

OLIVEIRA, Patrícia Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n.1. São Paulo, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN**, 23 de novembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Diário Oficial do RN, 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria SEI Nº 4522, de 26 de setembro de 2024**. Institui diretrizes operacionais para a modalidade Educação Especial Inclusiva, na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do RN, 2024

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, na modalidade a distância.** Centro de Educação, UFRN, 2023.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 18

Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no estado do Paraná

PATRICIA DA SILVA ZANETTI
SEED/PR

ISAURA MONICA SOUZA ZANARDINI
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

O presente trabalho é parte resultante de uma pesquisa de mestrado, na área da Educação, Políticas Sociais e Estado, que investigou as políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná, mediante revisão bibliográfica e documental. Analisou-se: na década de 1980, a Deliberação n.º 004/83 - CEE e a Deliberação n.º 020/86 - CEE; na década de 1990, o documento Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial, de 1994; na década de 2000, a Deliberação n.º 02/03 - CEE e o documento Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos da SEED, de 2006.

O objetivo foi compreender como estabeleceram-se as políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná no período em que este Estado implementou políticas que proporcionaram a matrícula dos alunos com deficiência visual na rede regular de ensino, garantindo-lhes o atendimento educacional especializado através de apoio de professores da educação especial no contraturno a sua escolarização. É também neste período da história que se iniciaram as discussões em torno da inclusão escolar das pessoas com deficiência, rompendo-se assim com o paradigma da integração.

Mesmo a partir da difusão do paradigma da inclusão escolar, a educação de pessoas com deficiência visual tem se constituído em um desafio, pois se vê na pessoa cega ou com baixa visão uma condição muito difícil, sendo este um prejuízo considerado irreparável pelo senso comum. Contudo, muitos são os exemplos de pessoas acometidas pela falta da visão, total ou parcial, que têm alcançado êxito acadêmica e profissionalmente, fato esse que muitas vezes é explicado como consequência de características pessoais independentes do contexto sociocultural de vida do indivíduo.

A educação de pessoas com deficiência visual apresenta uma

concepção de deficiência que parte da visão mística e biológica ingênua (Vigotski, 2019), assim, o extermínio ou abandono, institucionalização, integração e inclusão são as práticas que têm sido adotadas na educação deste segmento social. Isto pôde ser verificado no estudo histórico de como as pessoas cegas e com baixa visão foram tratadas e educadas nas sociedades primitivas e nos modos de produção escravista, feudal e capitalista (Carvalho, 2009).

No Brasil, os registros da oferta de uma educação mais sistematizada, relacionada às pessoas com deficiência, apoiada pelo Estado, possui como referência "a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos SurdosMudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial" (Silveira Bueno, 1993, p. 85). No Brasil, ficou evidente que essas instituições eram mais asilares do que educacionais (Silveira Bueno (1993).

No Estado do Paraná, a educação da pessoa com deficiência visual teve início de forma sistemática, apenas com a constituição, em 1939, do Instituto Paranaense para Cegos. No Paraná, apenas em Curitiba criou-se um instituto de cegos e mantenedor de uma escola especial para esse segmento social.

Na década de 1970 é que no Paraná outra instituição para a educação de pessoas com deficiência visual foi instituída, a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Visuais APADEVI, em Curitiba, fundada em 1972 (Tureck, 2003). O apoio à escolarização dos alunos passa a ser a prioridade da política no Estado do Paraná para a pessoa com deficiência após a década de 1980, com a constituição dos Centros de Atendimento Especializado, nas áreas de deficiência auditiva, física e visual, explicitando-se que a educação dos indivíduos com deficiência

nessas áreas deveria ocorrer na escola comum em contraturno à escolarização (Silva, 2013).

O percurso estabelecido para a educação da pessoa com deficiência visual ao longo da história é fundamentado na filantropia, baseada em uma concepção teórica conservadora e acrítica, onde a deficiência é vista apenas como sinônimo de fracasso e incapacidades. Para Vigotski (2019), essa compreensão equivocada se baseia na concepção mística que vê na deficiência o corpo frágil e o espírito elevado e a valorização do padecimento. Ainda, se baseia na concepção biológica onde um órgão pode substituir o outro, em uma compensação mecânica.

Lev Semionovitch Vigotski (1986-1934) compreendia a deficiência a partir da concepção sociopsicológica ou histórico-cultural, que vê no defeito possibilidades positivas e preconiza que, através de uma reorganização psíquica, a pessoa com deficiência poderia superar seu defeito, permitindo, assim, a supercompensação. “Esse é um processo orgânico contraditório à primeira vista, que transforma a doença em supersaúde, a debilidade em força, a intoxicação em imunidade e tem o nome de supercompensação” (Vigotski, 2019, p. 70).

Na perspectiva histórico-cultural, o defeito não é compreendido como sinônimo de deficiência, limitação e incapacidade, mas principalmente como fonte geradora de energia motriz, a qual pode levar à constituição de uma superestrutura psíquica capaz de reorganizar toda a vida da pessoa, tornando-a alguém de plena valia social: “A criança irá querer ver tudo se é míope, ouvir tudo se apresenta uma anomalia auditiva; irá querer falar se tem dificuldades de fala ou se é gaga. O desejo de voar se manifestará nas crianças que têm grandes dificuldades inclusive para saltar” (Vigotski, 2019, p. 76).

Para Vigotski (2019), a educação das pessoas com deficiência

visual deve ser “organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve fazer realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social, e eliminar a palavra e o conceito de ‘deficiente’ em relação ao cego” (Vigotski, 2019, p. 160-161).

Pensar a educação da pessoa cega e de baixa visão é ter como fundamento que estas podem ser educadas, podem adquirir conhecimento, não de modo fantástico, ou por um esforço próprio individual, mas as condições para isto devem ser estabelecidas, já que, para Vigotski (2019), “Desse modo, a *leitlínea* na psicologia do homem cego está dirigida à superação do defeito por meio de sua compensação social, por meio do conhecimento da experiência dos videntes, por meio da linguagem. A palavra vence a cegueira” (p. 153).

Deste modo, constata-se que, na história da educação da pessoa com deficiência e nas políticas organizadas e ofertadas para este segmento social, existe a constante presença do assistencialismo e da filantropia, não apenas no controle e efetivação de serviços, bem como na influência das elaborações das políticas.

Os Centros de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais – CAEDV que ofertavam o atendimento aos alunos com deficiência visual no contraturno, foram a principal característica na oferta da educação especial para esses alunos no Estado do Paraná, predominando a oferta no ensino regular. O trabalho estava voltado para os alunos cegos, desde intervenção precoce, estimulação essencial e o período preparatório para a alfabetização, salientando o desenvolvimento tátil, braile, sorobã, atividades de vida diária, orientação e mobilidade, apoio escolar, preparação para o trabalho e socialização. Para os alunos com baixa visão, o atendimento era dirigido para o desenvolvimento do funcionamento visual, através de exercícios específicos adaptados a cada caso, com orientações de oftalmologistas (Tureck, 2003). Atualmente,

os CAEDVs constituem as Salas de Recursos Multifuncionais tipo 2.

Na busca por melhor apoio à escolarização de alunos com deficiência visual, em 1999, o MEC/SEESP repassou para o DEE/SEED um CAP - Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual, que possui como principal objetivo a produção de livros didáticos em braile para os alunos cegos e a formação continuada de professores; atualmente são seis CAPs no Estado.

Muitos avanços são necessários ainda, para além da premissa da escolarização na rede regular de ensino, principalmente quando as concepções místicas e biológicas são as predominantes na execução das políticas.

Referências

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

SILVA, Vera Lucia. Ruiz. Rodrigues. **Educação da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980:** coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. 2013.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira:** integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar:** um estudo de alunos com deficiência visual. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 19

Família de alunos público da educação especial:

o que dizem os documentos oficiais

AURILUCIA ARAÚJO GALENO
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

DAMIANA DA COSTA SANCHEZ OLIVEIRA
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

KARINY ARAUJO DELGADO TROVO
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) visa garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino. Em seu objetivo, a política cita a participação da família e da comunidade no processo de inclusão escolar, no entanto não traz mais informações sobre a sua participação nesse processo.

Autores como Cia e Silva (2002) consideram a família como possíveis aliadas do desenvolvimento escolar de seus filhos. Ao considerarmos a importância da família para a inclusão escolar, objetivo deste trabalho em Andamento é apresentar um levantamento, por meio de uma revisão documental, de como a família é abordada em diferentes documentos norteadores da Educação e Educação Especial. Para isso foram selecionados os seguintes documentos: A constituição Federal (Brasil, 1988), Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001).

Na Constituição Federal, a palavra Família é mencionada por pelo menos 53 vezes. O documento reconhece a família como a base da sociedade e, entre as vezes que ela é mencionada, trata-se sobre benefícios sociais, educação e dentre outros direitos e deveres que a famílias possui. O foco à família volta a aparecer no Decreto Legislativo nº 186, de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, anexo à Constituição, na sessão de Atos Internacionais Equivalentes à Emenda Constitucional. Apesar das referências, tais documentos não explicitam de que forma a família poderá contribuir junto as escolas e outras instituições.

Já na Política Nacional de Educação Especial (1994), que é

um documento direcionado às pessoas com deficiência, a palavra família aparece no texto cinco vezes. Destacamos alguns dos trechos em que a família é abordada ao longo do documento: O texto sobre as salas de "estimulação essencial" afirma que "a participação da família é fundamental nos programas de estimulação" (Brasil, 1994, p. 21), monitorando sua importância na estimulação de pessoas com deficiência. O documento também destaca a "carência de programas adequados para a orientação da família do aluno atendido na educação especial" (Brasil, 1994, p. 32), uma necessidade que persiste até hoje. Além disso, as diretrizes gerais recomendam "adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno" (Brasil, 1994, p. 59), indicando a necessidade de criar formas para que as famílias contribuam e participem da aprendizagem do aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996), no seu primeiro capítulo, menciona a família na construção dos processos formativos educacionais. Percebe-se, no entanto, que o capítulo V dedicado à Educação Especial não menciona a família. Já na continuação do capítulo, V-A, que trata da Educação Bilíngue de Surdos, o inciso 3º cita os pais ou responsáveis quanto à matrícula em escolares regulares de seus filhos surdos. Considera-se que a LDB 9394/96, a lei-referência para a educação nacional, trata de forma passageiro o termo família. E, no que tange a Educação Especial, não há atenção a este segmento na participação no processo inclusivo educacional.

A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta no seu primeiro artigo, parágrafo único, a palavra família, quando trata da necessidade de interação entre escola-família para identificar a necessidade de Atendimento Educacional Especializado. O art. 6º da resolução indica no item III: "a colaboração

da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário". Ainda a mesma resolução, no art. 7º, esclarece que o processo educativo inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais, como denomina o documento, para além da escola é relevante a participação da família, bem como de outros agente e recursos da comunidade. Entende-se que a relevância da família no processo de escolarização contribui e fortalece o processo educativo inclusivo.

Maturama e Cia (2015) destacam que o relacionamento entre família e escola é considerado um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar na Educação Especial. O art. 9º, inciso 2º, da resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece que, com base na avaliação pedagógica, a equipe pedagógica e a família devem decidir conjuntamente sobre o retorno do aluno à classe comum. Essa ideia é reforçada no art. 10º, inciso 3º, que afirma que a equipe da escola especial e a família devem decidir conjuntamente sobre a transferência do aluno para a escola regular (Brasil, 2001). Assim, a resolução sugere que a família tenha um papel decisivo na escolha sobre a permanência do aluno com deficiência na escola regular.

Em 2007, o governo brasileiro implementou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) para apoiar a política de inclusão escolar (Brasil, 2007). O Decreto nº 7.611/2011 integra o AEE à proposta pedagógica da escola, ressaltando a importância de "[...] envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes" (Brasil, 2011, art. 2º, parágrafo 2º). Cia e Silva (2022) afirmam que uma parceria entre familiares e profissionais da escola, com um objetivo comum e compartilhando recursos, possibilita o desenvolvimento de um trabalho eficaz que contribui para o ensino e

aprendizagem dos alunos com deficiência.

Considerando a importância da família no contexto educacional, os documentos específicos indicam que o processo educativo dos alunos com deficiência ocorre gradativamente por meio da parceria entre família e escola. Destaca-se que um bom relacionamento depende de esforços bilaterais, incluindo comunicação e espaços comuns de discussão (Maturama; Cia, 2015). Glat (1996) já havia enfatizado a relevância da família no processo educativo, indicando que essa questão precisava, desde o século passado, ser mais investigada e que a participação das famílias deveria ser mais destacada em documentos legais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de Out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: chrom extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://inclusaoja.com.br/wpcontent/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf Acessado em: 08 de Out. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 04 de Out. de 2024.

BRASIL. LDB, **Lei 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acessado em: 11 de Ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para Educação Básica/Secretaria de Educação Especial**. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf Acessado em: 10 de Jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá

outras providências. Diário oficial da União, Brasília, 18 de nov. 2011.
CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira da. **Relação família e escola:** Pesquisas em Educação Especial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 123p. Disponível em: ISBN: 978-65-5869-935-4 [Digital] Acesso em: 04 de Out. de 2023.

GLAT, Rosana. O papel da família na interação do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 04, p. 111-118, 1996.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação FamíliaEscola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 349-358, 2015.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 20

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil:

um panorama da produção científica no Portal de Periódicos da Capes (2013-2021)

CÂNDICE SCHNEIDER ZIMMER

Secretaria Municipal de Educação de Novo Barreiro

ZELMIELEN ADORNES DE SOUZA

Universidade Federal de Santa Maria

Em toda a sua trajetória histórica, a educação escolar passou por diferentes momentos de reclusão, exclusão e segregação, fortalecendo e mantendo as desigualdades e discriminações quanto ao direito de todos ao acesso à educação, construindo assim um espaço escolar restrito e desigual. Considerando essa trajetória, foi desenvolvida uma pesquisa no ano de 2022 com o foco na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, a qual partiu da seguinte questão: de que forma a educação inclusiva está sendo assegurada perante as políticas educacionais e como elas repercutem na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil? Como objetivo geral, buscou-se mapear a produção científica acerca do TEA em publicações nacionais disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, tendo como objetivos específicos analisar a relação entre as políticas e a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, e entender como a inclusão de crianças com TEA vem sendo assegurada diante das políticas educacionais brasileiras.

A Educação Infantil é, geralmente, um dos primeiros contatos que a criança realiza fora de seu vínculo familiar, etapa onde se inicia a socialização e a convivência com diferentes crianças. Essa etapa de escolarização contribui fundamentalmente para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo, sendo de suma importância para a formação social das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, em seu artigo 29, define a educação infantil, como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Sobre isso, Carneiro (2012) ressalta a necessidade de a Educação Infantil ser vista como imprescindível no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com

deficiência, sendo espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que contribuirão com a permanência e o crescimento da escolarização dessas crianças.

Nesse sentido, entende-se a importância da inclusão de todas as crianças. Infere-se que a sanção de Leis, Decretos e Políticas Públicas, que abordam a inclusão, impulsionam e subsidiam o aparecimento de produções científicas, as quais tratam, em específico, sobre a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. Segundo Bortoletto (2018, p. 31), o convívio de crianças com e sem diagnóstico de TEA é benéfico, pois possibilita que crianças autistas vivenciem "espaços desafiadores, estimuladores e que promovem encontros sociais importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento, [e] as demais se enriquecem com oportunidades de aprender com as diferenças, vivenciando novas maneiras de construção do conhecimento e de comunicação". Desse modo, é importante destacar os estudos científicos para o rompimento de estereótipos e paradigmas impostos historicamente, buscando uma equidade educacional, que garanta um amplo acesso e condições adequadas de permanência. O campo político exerce influência notória sobre o educacional e, reciprocamente, estabelecendo relações indissociáveis.

Diante disso, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, de modo a estabelecer relações entre os referenciais bibliográficos e a prática cotidiana. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador ter acesso a uma gama de informações e produções, com vasta abrangência em comparação com aquela pesquisa realizada diretamente. O estudo teve como base o levantamento e a análise de produções científicas disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que é um órgão federal vinculado ao Ministério da Educação. A escolha

deste portal se deveu em função de ser considerado uma das maiores bibliotecas virtuais do país, possuindo inúmeras publicações e produções científicas nacionais e internacionais. Para a análise dos dados foram consideradas as produções científicas nacionais publicadas no acervo da CAPES até o ano de 2022. Foi utilizado como critério, selecionar artigos que abordassem as especificidades da Educação Infantil no que tange à inclusão de crianças com TEA, conforme as Políticas Educacionais.

O levantamento foi realizado em diferentes etapas. Na primeira delas, a pesquisa foi realizada de forma mais ampla, utilizando a nomenclatura do Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. A busca gerou um total de 32 artigos científicos, nos quais foi realizada a leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos, na intenção de encontrar produções que abordassem em específico a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Aplicando os critérios de inclusão e de análise, apenas duas produções foram consideradas. Na segunda etapa, a pesquisa foi feita a partir da frase "autismo na Educação Infantil" e, como resultado, foram obtidas 59 produções. Todos os resumos foram analisados e, utilizando os mesmos critérios da pesquisa, restaram cinco artigos. Assim, foram totalizados sete artigos, publicados em seis periódicos científicos diferentes. A revista que apresentou maior incidência de publicação foi a Revista Brasileira de Educação Especial, com duas publicações. As outras cinco revistas, Revista Informática na educação: teoria & prática, Psicologia e saúde em debate, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação e a Revista Zero-a-seis, tiveram respectivamente uma publicação cada. Em todos os artigos não houve repetição de autores.

No que diz respeito à localização geográfica, das sete publicações analisadas no estudo, três foram publicadas no estado de São Paulo, estabelecendo uma predominância de 42,9%. As demais publicações

estão distribuídas nos estados do Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. A distribuição das publicações realizadas, compreendeu o período entre 2013 e 2021, respectivamente ano da primeira e da última publicação dos artigos analisados neste estudo. No ano de 2013 e 2014, houve a publicação de um artigo em cada ano, referente ao tema abordado, e nos anos seguintes - 2015, 2016, 2017 e 2018 - não houve incidências de produções científicas relevantes ao estudo. No ano de 2019, apareceu o índice mais alto de publicações, totalizando quatro produções e no ano de 2021 apresentou o registro de um artigo. Ante o exposto, observa-se primeiramente ser baixa a frequência e o número de publicações, exceto no ano de 2019, que apresentou alta significativa de estudos que abordem especificamente às políticas públicas educacionais em relação à inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, considerando as demandas e a importância dessas discussões para o âmbito educacional, visto que a procura é cada vez mais significativa. A partir da análise das publicações, sublinha-se que grande parte dos estudos reforça o direito instituído pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela LDB (BRASIL, 1996), que assegura o acesso de pessoas com deficiência à educação, preferencialmente em escolas regulares, sendo ofertado de forma obrigatória e gratuita nas instituições públicas. Pode-se observar que as publicações apresentam parecer favorável e explanam contribuições significativas sobre a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, destacando as vivências sociais e suas respectivas interações e os estímulos e propostas que contribuirão para o desenvolvimento integral de cada um.

As pesquisas, cuja metodologia é o estudo de caso, relatam algumas considerações em torno da inclusão de forma prática. Os estudos mencionam as questões de adaptação, comunicação e interação

entre as crianças, os recursos e propostas pedagógicas oferecidos aos alunos e a formação dos professores referente ao tema. Assim, é possível observar que os estudos analisados destacam a relevância das políticas públicas para a manutenção e o andamento do processo de inclusão no sistema educacional. Nelas são assegurados direitos imprescindíveis para o desenvolvimento de cada ser humano. Considerando os pontos citados no estudo, ressalta-se a necessidade e a importância de que ocorra a inclusão de crianças com TEA, desde a etapa da Educação Infantil, por proporcionar e oportunizar experiências sociais e vivências construtivas e significativas para o desenvolvimento de todos as crianças, possibilitando também aos seus pares a convivência com as diversidades, cultivando o respeito mútuo com o ser humano.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2020].

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BORTOLETO, Luiza Zanin. **Pesquisa Bibliográfica**: Autismo e Inclusão na Educação Infantil. 2018. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan. 2012.

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

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 21

O Atendimento Educacional Especializado no município de Palmas – TO:

considerações sobre a formação e prática pedagógica docente

ANA CECÍLIA FERREIRA REIS

Universidade Federal do Tocantins

O presente estudo intitulado “O Atendimento Educacional Especializado no município de Palmas – TO: considerações sobre a formação e prática pedagógica docente”, é um recorte da dissertação realizada durante o Mestrado Ensino em Ciencias e Saúde – PPGECS, vinculado à Universidade Federal do Tocantins – UFT e concluido em 2023. O trabalho foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica, documental e da pesquisa de campo.

O objeto da pesquisa foi a formação continuada e os sujeitos foram os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE, ofertados nas Salas de Recursos Multifuncionais, do municipio de Palmas –TO. Foram pesquisados nove professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, das Regiões Norte, Sul e Plano Diretor Sul, da capital.

A rede municipal de educação possui 66 Salas de Recursos Multifuncionais distribuídas pelas 82 escolas e centro municipais de educação infantil e contam com 66 profissionais atuando no Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa foi realizada no ano de 2022 e havia cerca de 1300 estudantes atendidos pelo AEE.

A pesquisa teve como objetivo geral o de compreender os processos de formação e prática pedagógica dos docentes do Atendimento Educacional Especializado do município de Palmas/TO e teve ainda como objetivos específicos: a) conceituar o Atendimento Educacional Especializado; b) descrever o AEE no município de Palmas/TO; c) apresentar a formação dos docentes que atuam no AEE.

Para contribuir com o aporte teórico foi realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD um levantamento com o objetivo de buscar referências e endossar este estudo. Os termos escolhidos para a busca foram: “Atendimento Educacional Especializado”; “Formação Docente” e “Inclusão”, organizados

pelo boleano AND. Os filtros selecionados para o refinamento da busca foram os seguintes: a) Tipo de Documento foi as Dissertações; b) Idioma – Português; c) Área de Concentração - Educação Especial; d) Ano de Defesa – 2017 a 2023.

Os resultados da busca após os filtros acima mencionados, apontou 48 pesquisas, na análise individual das produções. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionadas seis teses para servir de aporte teórico para o estudo em questão. Além disto, para referenciar a construção do embasamento teórico, foram utilizados autores como Libâneo (1998), Gatti (2010), Nóvoa (1992), além das legislações que tratam do direito das pessoas com deficiência.

Como metodologia de pesquisa, utilizamos o questionário do tipo survey, com questões fechadas e também a entrevista semiestruturada, que buscou compreender a formação destes docentes, as condições de trabalho e os desafios enfrentados. Para o tratamento das informações optou-se pela Análise Textual Discursiva.

A pesquisa surgiu da necessidade de aprofundar as questões da formação continuada destes professores para a atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial, buscando compreender sua formação, realidade e o cenário de atuação.

Considerações

O estudo apontou que os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado compreendem que existe há necessidade de formação continuada, principalmente no que tange a temas voltados para o autismo, desenho universal para aprendizagem e trabalho colaborativo. E que a Secretaria Municipal de Educação deveria ser mais atuante, prncipalemnte em relação a oferta de curos, capacitações e

especialziações.

Também foi averiguado as situações de trabalho deste profisisonais que mostrou condições inadequadas das estruturas físicas das Salas de Recusos Multifuncionais, a ausência de materiais pedagógicos e de tecnologia assistiva.

Referências

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, dezembro de 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158. Agosto/2002, p. 23.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 22

Os rumos das pesquisas no campo da formação de professores no contexto da educação especial inclusiva

LOYANE GUEDES SANTOS LIMA
Universidade de Brasília

KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA
Universidade de Brasília

A discussão sobre a formação de professores é uma temática complexa e necessária, por evidenciar uma diversidade epistemológica. É basilar a compreensão da importância desse objeto, visto que fundamenta o direcionamento dos cursos de formação inicial e continuada no Brasil, com ênfase na pedagogia e nas licenciaturas. Desta feita, a formação de professores coaduna com o percurso inicial de busca pela valorização por meio do processo de profissionalização docente, permeada de contradições entre o trabalho e a profissão docente. Essa composição histórica demarca a importância de pensar na formação de professores por meio da categoria trabalho, como fundante do ser social e cultural.

Com esteio nessas questões, o presente estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, com a base de dados primária a Revista de Educação Especial. A escolha se justifica devido sua notoriedade com o objeto de ampla divulgação científica na temática abordada. Optou-se pelo recorte temporal 2008 – 2024, diante do marco histórico e político do início da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PENPEI (2008), reafirmada em 2023. O objetivo foi investigar que aspectos são evidenciados em produções brasileiras sobre a formação de professores no contexto da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Para análise categorial e pesquisa bibliográfica, fundamentou-se em Marx, Vigotski, Gramsci, Curado Silva, Kassar, Pletsh, Melo e Michels.

Os primeiros resultados indicaram 14 artigos publicados na revista, selecionados a partir dos seguintes descritores/ termos expressos nos títulos: “formação de professores”, “formação docente”, “formação inicial”, “formação continuada”, entrelaçados a especificidade das palavras: “inclusão escolar”, “educação especial”, “educação inclusiva”, “perspectiva inclusiva”. A análise dos dados ocorreu por meio da leitura ampla dos trabalhos e elaboração de tabelas de registro, onde eram

transcritas informações sobre as pesquisas: ano de publicação, títulos, autores, palavras – chaves, universidades, objeto de estudo, objetivos, métodos e resultados. Após leitura dos artigos e análises qualitativa, emergiram 4 categorias que apresentaram as seguintes discussões: 1) a formação inicial e continuada de professores: para a práxis pedagógica, 2) a formação de professores por categorias: as deficiências específicas, 3) a formação de professores e inclusão: revisão literária das produções; e por fim, 4) as políticas de formação para a inclusão escolar: o que os números dizem.

Dentre os resultados alcançados, evidenciou-se que a primeira categoria se constitui de contradições, Leite e Pantaleão (2024) defende a necessidade do aumento de conteúdos práticos na formação inicial sem abandonar os valores culturais e sociais, Lima Rodrigues (2017) apresenta um curso de formação continuada "Pedagogia Expressas em Educação Inclusiva" (p.709) e evidencia questões subjetivas e identitárias da profissão docente que estimule a pedagogia expressiva. Denuncia-se do despreparo dos professores para o trabalho com a inclusão e importância da experiência teórica na práxis pedagógica inclusiva. A segunda categoria, destaca as peculiaridades da formação de professores em determinada deficiência, de modo a ampliar a vivência e o processo de ensinoaprendizagem do estudante com surdez e autismo na escola comum. Kranemer, Lopes, Zilio (2020) problematizam ausência de investimento para tal formação bilíngue, ou seja, do professor especialista, e há fazem proposições com a experiência em minecurso de formação para o ensino de química com estudantes surdos e para formação de professores de creche voltado para crianças com autismo.

Dando seguimento, a terceira categoria, analisa as políticas educacionais, legislações e ações governamentais entre 1994 a 2018 e os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, com recorte

para a formação de professores e Educação Especial. Nas palavras de Carmo, Fumes, Mercado e Magalhães (2019, p.20), "A formação docente, muitas vezes, nem é citada nas políticas que tratam de inclusão escolar de pessoas com deficiência, e quando são, estas aparecem secundarizadas e generalizadas", com ofertas de custo baixo, como na modalidade de Educação à Distância – EAD, dificultando a compreensão da política de formação adotada no país. Em contraposição, Carmo, Fumes e Silva (2022) apontam um número elevado de docentes da Educação Especial na Educação Básica no Brasil e destacam melhorias no nível de formação: em 2019 mais de 1.000.000 de docentes que trabalhavam na Educação Especial em classes comuns do ensino regular eram graduados com licenciatura, sendo mais de 500.000 com algum curso de especialização.

E por último, a quarta categoria, sobre o prisma do Estado do Conhecimento, interpelam pesquisas em diferentes bases de dados (Revista Brasileira de Educação Especial, CAPES e BDTD), tensionando-se a urgência na promulgação de legislações que reestruturem o currículo e carga horária da formação de professores na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Para além dos aspectos mencionados, discute-se a autoeficácia docente; articulação entre teoria e a prática, a necessidade formação continuada e postura, comprometimento e disponibilidade dos professores na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal.

Frente a esses achados, parece haver um descompasso entre a formação inicial e continuada de professores, pesquisas e políticas educacionais para o contexto da inclusão das pessoas com deficiências. Apesar do silenciamento teórico nos resumos e às vezes no próprio texto dos artigos analisados, percebeu-se as contradições existentes entre as concepções de educação dos autores. Ora luta por mais prática,

ora por mais práxis. Afirma-se o aumento do nível de formação de professores, mas alerta para o despreparo docente com formações de baixo custo para o trabalho com a Educação Especial, em modalidades à distância. Destaca-se as contradições do próprio objeto, que inicia com habilitações específicas e depois licenciaturas em Educação Especial. E agora a Resolução 4º/2024, identificada como Base Nacional Comum para Formação (BNCF) é concebida como política para formação de professores com o direcionamento apenas para a formação inicial. Em contexto geral se tem disciplinas na temática da inclusão, mas sem legislação específica, que torne obrigatória. Para o trabalho específico com o público da Educação Especial, em atendimentos especializados, exige-se ainda a especialização na área.

Depreende-se, dessa forma, que as pesquisas além de denunciar as problemáticas, devem fomentar proposições que transformem a realidade. Assim, reforça-se as principais propostas encontradas, a urgência na reestruturação curricular, e ampliação das políticas educacionais no âmbito da formação de professores e Educação Especial.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: Acesso em: 11 abr. 2024.

Carmo, B. C. M. do, Fumes, N. de L. F., & Silva, V. T. M. da. (2022). Os docentes da Educação Especial no Brasil: um retrato do final do século XX até os dias atuais. **Revista Educação Especial**, 35, e29/1–19. https://doi.org/10.5902/1984686X70001. Acesso em: 12. Out. 2024.

CARMO, B. C. M. do, FUMES, N. de L. F., MERCADO, E. L. de O., & Magalhães, L. de O. R. (2019). Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 32, e113/ 1–28. https://doi.org/10.5902/1984686X39223. Acesso em:

12. Out. 2024.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Mercado das Letras, 2018.

GRAMSCI, Antônio, **Cadernos do cárcere**. Vol. 2, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolariza**ção de alunos com deficiências. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207–224, mai.-ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-3493-0207.pdf. Acesso em: 30 dez. 2015.

LEITE, L. de S., & ALVES, E. P. (2024). A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a Educação Especial em pauta. **Revista Educação Especial**, 37(1), e16/1–28. https://doi.org/10.5902/1984686X74657 . Acesso em: 12. Out. 2024.

LIMA-RODRIGUES, L. M. S. (2017). Formação ativa e expressiva de professores: "bagunçando o coreto" para estimular a inclusão!. **Revista Educação Especial**, 30(59), 709–722. https://doi.org/10.5902/1984686X28428. Acesso em: 12. Out. 2024.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC: CED: NUP, 2017. p. 23-58.

MELO, Douglas Christian Ferrari de, RAFANTE, Heulalia Charalo Rafante e GOMES, Jarbas Mauricio Gomes. **Gramsci e a Educação Especial**. Rio de Janeiro. Campos dos Goytacazes –, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Visor Dis, S. A. Madrid, 1997.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 23

Desafios e experiências do profissional de apoio em atendimento aos alunos com TEA no ensino superior

MARIA HELENA RODRIGUES ANDRADE
Unimontes

HELIA ELIZENE SOUTO
Unimontes

REMINGTON DIAMANTINO FRANÇA
Unimontes

TÂNIA MIRTES PEREIRA ALKIMIN
Unimontes

Como base a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência e Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015) assegura-se que o Transtorno do Espectro Autista é definido por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, abrangendo aspectos como reciprocidade social e comportamentos não verbais. Além disso, para o diagnóstico, é necessário que haja padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A Lei de Inclusão tem implicações significativas no âmbito universitário, uma vez que busca garantir que as universidades brasileiras sejam acessíveis e inclusivas para todos, independentemente das limitações ou deficiências que os estudantes possam ter.

Neste estudo daremos ênfase aos alunos autistas na Universidade, público que vem crescendo de maneira significativa nos últimos anos. O autismo, oficialmente reconhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição complexa e multifacetada que afeta o neurodesenvolvimento humano. A respeito disso, o Manual Diagnóstico e Estratégico de Transtornos Mentais (2014) pontua que, o TEA é definido por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, abrangendo aspectos como reciprocidade social e comportamentos não verbais. Além disso, para o diagnóstico, é necessário que haja padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Ainda nesse sentido, o artigo 2º da Lei nº13. 146 de 6 de Julho de 2015 define “pessoa com deficiência como aquela que possui um impedimento de longo prazo, seja físico, mental, intelectual ou sensorial, que, ao interagir com barreiras, pode dificultar sua plena participação na sociedade em condições de igualdade”.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estratégico de Transtornos Mentais - 5ª Edição, o autismo é uma condição que se enquadra na definição de deficiência mencionada na lei. Nesse sentido, Silva (2012)

em seu livro *Entenda o Autismo*, um estudo realizado pela ONU concluiu que, aproximadamente 70 milhões de pessoas no mundo têm transtorno do espectro autista, que se manifesta por sintomas que impactam a socialização, comunicação e comportamento, sendo a interação social a mais afetada.

A mesma legislação reconhece que as barreiras podem ser de diferentes tipos, incluindo físicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas. A presença do professor de apoio para alunos com autismo nas universidades é algo relativamente recente, que visa proporcionar suporte personalizado e adequações necessárias para garantir a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes. Esses profissionais desempenham um papel fundamental ao atuar como facilitadores da experiência educacional dos alunos, auxiliando não apenas nas questões acadêmicas, mas também nas interações sociais e emocionais, tendo em vista as particularidades e desafios que podem ser enfrentados pelos mesmos em um ambiente universitário.

Estudantes com autismo têm potencial acadêmico, no entanto, enfrentam obstáculos específicos na adaptação ao ensino superior, como dificuldades de organização, regulação emocional, interações sociais complexas e sensibilidade sensorial. Com o auxílio de um profissional de apoio esses desafios podem ser minimizados, proporcionando o bem-estar, a seguridade emocional e consequentemente a permanência do aluno na universidade.

Para o desenvolvimento deste Relato de Experiência utilizamos a abordagem metodológica descritiva, detalhando nossa experiência e desafios enfrentados como professores de apoio na Universidade. A amostra foi selecionada entre os acadêmicos autistas atendidos pelo núcleo de acessibilidade.

O professor de apoio atua como um mediador entre os estudantes

com autismo, os professores e a administração da Universidade. É importante salientar que a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) é a primeira Universidade do país a contar com estes profissionais para acompanhamento dos alunos. A instituição conta com a parceria do Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI) no desenvolvimento de ações que promovam acessibilidade aos alunos com deficiências ingressos por meio do sistema de cotas através da Resolução 080 do CEPEX Unimontes 2021 e da a Política de Acessibilidade Resolução 01do CONSUL 2018 que asseguram o direito ao professor de apoio aos acadêmicos e a permanência destes profissionais na instituição.

O trabalho do professor de apoio envolve uma série de responsabilidades, que muitas vezes, o conhecimento pedagógico e a prática se completam. Para melhor aproveitamento dos acadêmicos, algumas vezes foram necessárias a solicitação de extensão dos prazos para entrega de trabalhos e em determinados momentos, devido às dificuldades de socialização, a prática de trabalhos em grupo podem desencadear sofrimento neste público.

No que diz respeito aos acadêmicos que cumprem dependência em outra turma, há que se aprimorar o tratamento inclusivo pelos colegas, uma vez que por desconhecimento ou despreparo sinais de exclusão passam percebidos. Alguns acadêmicos preferem realizar provas e trabalhos avaliativos em sala de aula, devido aos esclarecimentos que o próprio professor regente pode oferecer durante aplicação, porém nem sempre o silêncio que o aluno com autismo necessita para se concentrar é respeitado, e conversas paralelas tiram o foco dos mesmos. Provas adaptadas, com enunciados mais claros e específicos, que levem o aluno a identificar o que realmente ele aprendeu da disciplina também são essenciais. O progresso do aluno é frequentemente monitorado pelo professor de apoio, permitindo ajustes contínuos nas estratégias de

suporte conforme as necessidades evoluem.

"Assim como um diamante precisa ser lapidado para brilhar, uma pessoa com autismo merece e deve ser acolhida, cuidada e estimulada a se desenvolver"(SILVA, p. 07/2012). Essa frase ilustra de maneira poética a importância do suporte e estímulo que os professores de apoio podem oferecer aos acadêmicos com autismo, ajudando-os a crescer e brilhar, assim como um diamante lapidado. No entanto, diversos desafios são encontrados. A falta de compreensão sobre o autismo, a carência de treinamento adequado para tanto os profissionais de apoio quanto para os professores regentes, a necessidade de conscientização por parte dos colegas de classe e até mesmo a falta de recursos nas universidades podem dificultar a efetividade desse suporte.

O papel do professor de apoio para alunos com autismo nas universidades é vital para promover a inclusão e o sucesso acadêmico desses estudantes. Esses profissionais desempenham um papel multifacetado, oferecendo suporte personalizado, orientação social e emocional e adaptações acadêmicas. Apesar dos desafios, a presença desses profissionais é um passo importante em direção a um ensino superior mais inclusivo e acessível para todos.

Em conclusão, nossa experiência como profissionais de apoio pedagógico tem sido incrivelmente gratificante ao contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de acadêmicos com autismo na Universidade. Através da dedicação para compreender suas necessidades individuais, adaptações cuidadosas e comunicação eficaz, tem sido possível criar um ambiente inclusivo e enriquecedor para esses alunos. A parceria estabelecida com os professores e equipe acadêmica tem sido fundamental para garantir a eficácia do suporte.

Ao testemunhar o progresso e o crescimento dos estudantes, sentimo-nos honrados em fazer parte de suas jornadas educacionais e

inspirados a continuar promovendo a igualdade de oportunidades para todos os acadêmicos, em especial aos nossos brilhantes alunos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. **Associação Americana de Psiquiatria**. DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 2013

BRASIL. **Lei nº 13146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 16/08/2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa e. **Mundo Singular** - Entendendo o Autismo. Fontanar 2012.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 24

Mapeamento da atualização e formação complementar na educação especial através de cursos online abertos massivos

KASSANDRA DE OLIVEIRA CARNEIRO
Instituto Federal do Espírito Santo

NAHUN THIAGHOR LIPPAUS PIRES GONÇALVES
Instituto Federal do Espírito Santo

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece no Art. 59 um perfil para atendimento dos educandos com deficiência ao propor que os sistemas de ensino assegurarão ”III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Nessa assertiva cabem uma diversidade de formações, todas com especialização adequada, mas em termo de docência há de se pensar em licenciaturas.

A formação assume um delineamento mais direcionado quando se correlaciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual a resolução n°4 de 2009 afirma no ”Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

Em todos os casos o processo de atualização e aperfeiçoamento acaba se firmando como condicionante do avanço tecnológico, aumento da demanda e do grau de complexidade que cada educando expressa. Nesse ponto, a alternativa para uma formação complementar de curta duração com ênfase nas necessidades específicas poderia ser almejada através de uma atualização de curta duração através de Cursos Online Abertos Massivos – MOOCs, contudo como encontrar, escolher e realizar tais formações? Que eixos temáticos são predominantes nas formações da área de Educação Especial? O que falta e é necessário ser constituído?

O objetivo dessa pesquisa foi destacar e pôr em análise a formação complementar ofertada nas plataformas virtuais sustentadas pelos MOOCs, especificamente na área da Educação Especial em um panorama brasileiro da região centro-oeste. Portanto a pesquisa aponta para a divulgação dos conhecimentos relativos à Educação Especial na perspectiva inclusiva e sua visibilidade nos institutos federais traçando parte de

um mapeamento qualitativo. São apresentados dados regionais de uma pesquisa exploratória com proposições e sugestões que colaboram para ampliação da acessibilidade a formação e sua popularização científica.

Os MOOCs segundo João Mattar (2013) são formações que extrapolam os espaços físicos das salas de aula para promover o ensino e aprendizagem em tendências inovadoras e atrativas com materiais didáticos interativos: imagens, músicas, jogos, vídeos e aplicativos (SILVA, 2017), um dos aspectos centrais é a rapidez no acesso ao conteúdo e poucas restrições, muitas vezes não havendo pré-requisitos de formações com ampla acessibilidade, com qualidade e geração de certificação gratuita dentro dos institutos federais.

Em suma são cursos que podem potencializar divulgação de conhecimentos científicos e informações relevantes, de acordo com Silva (2017) com carga horária de no máximo 60 horas, podem usar de atividades mais lúdicas e interativas aos usuários, para uso dessa tecnologia formativa é preciso certa autonomia por parte do usuário no acesso a internet através de dispositivos como celular, computador, tablet ou notebook. Pode-se visualizar nos MOOCs uma flexibilidade de horários de estudos, cronogramas e planejamento para realização das atividades o que também exigirá certo desenvolvimento da responsabilidade por parte do usuário.

Mapear tais cursos na região centro-oeste exigiu uma metodologia de investigação e interação virtual. Para tal fora realizado o rastreio das plataformas virtuais por links dos institutos federais que disponibilizam os MOOCs até 2022. Trata-se de uma pesquisa documental, pois considera as fontes, o sites e suas informações, como documentos e propõe uma análise comparativa com direcionamento da localização e obtenção do material de forma a tecer um monitoramento e validação para pesquisas futuras (GIL, 2019).

A percepção aqui estabelecida pelas formações complementares nos MOOCs situa tais plataformas como potentes ambientes para enriquecimento sobre conhecimentos que permeiam a educação especial na perspectiva inclusiva. A questão é que os resultados encontrados demonstram que ainda há uma carência no que diz respeito à produção cientifica na área da Educação Especial que sustentem a produção e divulgação dos MOOCs, sobretudo nas instituições educacionais federais.

A região centro-oeste é uma das regiões que ainda carece de atenção nessas questões, contudo há de se pensar que o modelo virtual facilita o acesso em demais regiões. Nos 5 institutos federais da região centro-oeste foram rastreados até maio de 2022 apenas dois cursos, sendo um para LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e outro para AEE, ambos com carga horária menor que 60 horas que é máximo do MOOC, especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, IFMS (Mato Grosso do Sul), Libras Básico - Turma 2022/1 (40h), https://cursoslivres.ifms.edu.br/; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, IFGoiano (Goiás), Práticas educativas para estudantes com necessidades educacionais específicas/ (20h), https://mooc.ifgoiano.edu.br/. O eixo voltado a educação dos surdos é uma constante de grande presença nos MOOCs das demais regiões, o que pode ser associado ao forte movimento popular histórico que se constitui no Brasil, outro eixo são os cursos associados a práticas inclusivas, o que de certa forma corresponde aos cursos iniciais apresentados nessa região.

Em consideração, mesmo com poucos cursos na região centro-oeste, o acesso livre a população e a qualidade preservada nos Institutos Federais sustentam o diferencial dos MOOCs para a formação complementar na educação especial numa perspectiva inclusiva, o que colabora para uma sensibilização social e divulgação científica de qualidade

com profissionais especialistas da área. A pesquisa ainda levanta questionamento e reflexão sobre o investimento necessário e os aspectos ligados a formação docente em sua incompletude formativa na educação especial, uma vez que se observam diferentes especificidades de cada público-alvo. Assim, tais meios de formação possibilitam ampliar não só o currículo mais preencher as lacunas para formação de professores da educação regular como aliados do processo inclusivo.

Nesta assertiva nosso grupo de pesquisa observou por monitoramento das demais regiões do Brasil que os MOOCs passaram a ter um grande crescimento em 2023, tanto na educação especial quanto em outras áreas se firmando cada vez mais como potentes formas de divulgação científica de conhecimentos específicos, resguardada a qualidade nos Institutos Federais para compor a atualização nas formações, principalmente com intuito de promover estratégias de inclusão, sensibilização e acessibilidade quando associada a área da Educação Especial. A pesquisa aponta que talvez seja necessário prover um encontro global desses cursos num catálogo nacional dos Institutos Federais, de modo a incentivar mais formações, ampliar a divulgação e facilitar o acesso

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Resolução n. 04**, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6° ed. São Paulo: Atlas 2019.

MATTAR, João. **Aprendizagem em ambientes virtuais**: teorias, conectivismo e MOOCs. Teccogs, n. 7, 156 p, jan.-jun, 2013

SILVA, Henrique Salustiano. **Revisão sistemática sobre o uso dos MOOCS no Brasil.** Especialização em Tecnologia da Informação. Constantina, Rio Grande do Sul. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12046/TCCE_TICAE_EaD_2017_SIL VA_HENRIQUE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jul 2022.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 25

Gestão do complexo municipal de educação especial e a avaliação dos estudantes da educação especial

JULIA GRAZIELA BERNARDINO DE ARAUJO QUEIROZ

Universidade Federal de Santa Maria

FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI

Universidade Federal de Santa Maria

A rede municipal de ensino de Manaus tem em sua estrutura o Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE) responsável pelos atendimentos aos estudantes público-alvo da Educação Especial como processo de avaliação e encaminhamento e também oferta de atendimentos aos referidos alunos nas áreas de fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, assistência social, pedagogia e psicopedagogia. A perspectiva da educação inclusiva traz consigo a necessidade do gerenciamento de ações articuladas entre diferentes setores na sociedade. No âmbito das secretarias de educação o trabalho dos gestores tem um papel importante no estabelecimento de sistema educacional inclusivo.

Desse modo o estudo objetivou conhecer e analisar as ações da gestão referente ao Complexo Municipal de Educação Especial considerando que a direção do CMEE coordena todos os processos que envolvem os encaminhamentos dos estudantes para os atendimentos. O estudo apresenta um recorte da pesquisa de doutorado concluída e desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa. A produção os dados deram-se por meio de uma entrevista semiestruturada com a diretora do CMEE, considerando os seguintes eixos analíticos: organização do trabalho no que tange ao processo de avaliação, encaminhamentos e decisão sobre espaços escolares a serem frequentados pelos estudantes público-alvo da educação especial. Quanto à análise dos dados, baseou-se nas contribuições do pensamento sistêmico (Maturana; Varela, 2001).

Na rede de ensino de Manaus, o cargo de gestão do CMEE é coordenado por um servidor estatutário com formação em Pedagogia. Quanto às principais ações desenvolvidas durante a gestão, enfatizou que “Nossa ação tem como carro chefe a avaliação biopsicossocial e os programas especializados, os nossos programas estão fazendo a diferença no desenvolvimento dos alunos” (Coordenação CMEE).

Acrescenta ainda que faz parte desse processo de avaliação “o estudo de caso, no qual duas equipes avaliam os estudantes e no dia seguinte realizam o estudo de caso” (Coordenação CMEE).

Verifica-se que o trabalho desenvolvido pela gestão no CMEE está centrado na avaliação realizada pela equipe multiprofissional que atua diretamente nos encaminhamentos, para os serviços de apoio, como AEE e atendimentos da área da saúde. Observa-se que as ações realizadas pelo CMEE objetivam garantir o apoio aos estudantes ao AEE, contudo centra-se ainda no aspecto médico clínico. Compreendemos a importância da avaliação, realizada por uma equipe de profissionais que visam o desenvolvimento do estudante e corroboramos Bridi (2011), Anache; Araújo (2016); no sentido de que a avaliação não deve ser concebida apenas para identificação do estudante e decisão sobre frequência no AEE ou outro serviço da educação especial. A avaliação visa investimentos nas possibilidades de aprendizagem e potencialidades desse estudante, para que assim, o atendimento seja adequado às necessidades e respeitando as orientações legais da perspectiva inclusiva.

Sobre o processo de encaminhamento e avaliação dos estudantes no CMEE, se dá inicialmente pela escola, com envio do estudante ao CMEE para avaliação por meio da equipe multiprofissional. Neste sentido, a Coordenação do CMEE relatou que esse processo acontece através de um sistema interno que interliga o envio dos documentos das escolas ao CMEE, sendo o primeiro passo a abertura de um processo para esse encaminhamento via sistema. A coordenadora sinaliza que se utiliza [...] uma ficha para especificar vários aspectos do estudante e nós atendemos às 502 escolas municipais, escolas privadas e estaduais. Precisa constar nesse encaminhamento um relatório elaborado pelo professor da turma de ensino regular contendo as observações sobre o

estudante (Coordenação CMEE).

Com referência ao encaminhamento para avaliação, evidencia-se que este processo pode ocorrer através da escola em que o estudante frequenta, com informações relatadas pelo professor do ensino comum, a Coordenação informou ainda que este profissional preenche um que compreende aspectos motores, comportamental, linguagem oral e escrita, interação e raciocínio lógico. A partir dessas observações, solicita-se a visita dos assessores pedagógicos na escola, a fim de realizar a identificação inicial e posteriormente segue o trâmite para o CMEE que agenda a data da avaliação. Após a avaliação o estudante é encaminhado para os serviços de apoio especializado no CMEE como da área da saúde.

Desta forma, infere-se que o professor do ensino comum, ao observar o estudante que apresenta algum problema na aprendizagem, comportamental ou que está fora do padrão estabelecido para idade é encaminhado para avaliação. No processo de encaminhamento para avaliação, compreendemos que o olhar do professor funciona como um ato de distinção. Maturana e Varela, (2001), destacam que ato de distinção na convivência humana se refere ao ato de designar objeto, coisa ou ente. Nessa perspectiva, o olhar do professor não é neutro, “aceita-se que a distinção que o observador faz, o fato de um observador distinguir algo em relação a um fundo, constitui a ‘realidade” (Vasconcellos, 2002, p. 140). Compreende-se que estes encaminhamentos precisam ser contextualizados, assim como a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar que envolvem diferentes aspectos como sociais, culturais e experiências desses estudantes.

Quanto aos estudantes público-alvo encaminhados para avaliação no CMEE a Coordenação informou que: “A avaliação biopsicossocial acontece após 4 anos, atendemos aqui no centro de 0 a 3 no programa estimulação precoce. Avaliação é um complemento do que esse aluno

necessita ser trabalhado no contraturno, na sala de recursos e as terapias que o aluno necessita" (Coordenação CMEE). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) dispõe que a inclusão escolar se inicia na Educação Infantil, formando as bases necessárias para pleno desenvolvimento das crianças por meio de práticas que envolvam o lúdico e as diferentes linguagens. Se por um lado a escola se constitui como espaço mediador de aprendizagens, de desenvolvimento e formas singulares de habitar o mundo, em contrapartida reconhece-se suas práticas homogeneizadoras por meio das quais todos precisam desenvolver-se no mesmo ritmo e padrão.

Evidencia-se que, segundo a Coordenação do CMEE, os encaminhamentos estão diretamente relacionados às dificuldades comportamentais apresentadas pelos alunos, bem como, em razão dos supostos problemas de aprendizagem. Desta forma, compreende-se que no contexto escolar os investimentos realizados pela equipe e professores precisam estar atrelados na organização de práticas pedagógicas composta por ações planejadas que possibilitem o desenvolvimento desses estudantes. No que tange aos espaços da Educação Especial - classes e escolas especiais e atendimento educacional especializado, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus apresenta nos seus documentos normativos e estrutura organizacional o serviço do AEE e ainda mantém a oferta de escolarização em classes e escolas especiais, que funcionam paralelas e substitutivas ao ensino comum.

Nesse sentido, após a avaliação realizada pelo CMEE, há a decisão sobre o espaço pedagógico que o estudante irá frequentar. Sobre este fato a Coordenação informou que "[...] nos resultados das avaliações e com as testagens aplicadas na avaliação é discutido, se o aluno irá para classe especial, ensino regular com o mediador, escola especial ou sala de recurso no contraturno (Coordenação CMEE). Na avaliação, a partir

das observações dos estudantes, ou seja, o que este realizou durante o processo avaliativo irá nortear os encaminhamentos no estudo de caso sobre tal estudante. Assim, seu percurso escolar é definido podendo permanecer no ensino comum, classe especial ou escola especial, todos com apoio do AEE.

O encaminhamento para espaços substitutivos ao ensino comum, ou seja, a escola especial e classe especial, é justificado em decorrência do insucesso escolar e ou problemas comportamentais. A partir da perspectiva do pensamento sistêmico, nossa lente volta-se para as relações constitutivas dos indivíduos e contextos. (Vasconcellos, 2002). Nesse sentido, contextos constituem sujeitos, sujeitos constituem contextos numa relação recursiva de constituição mútua. Compreensões sobre deficiência, aprendizagem, potencialidades, espaços de escolarização, investimento pedagógico serão decisivos para o processo escolar e as possibilidades existenciais desses alunos. Com isso, há necessidade de aproximar o trabalho desenvolvido no CMEE, com as escolas de ensino comum, rever as ações da gestão do CMEE quanto aos encaminhamentos e processos avaliativos, o que implica em ações contextualizadas e a forma de conceber esses sujeitos, potencializando o aspecto pedagógico.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2, de 11** de setembro de 2001b. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

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

MATURANA, H. R.; VARELLA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. 12 ed. Tradução: Humberto Mariotti; Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas, 2001

PEDROZO, G. O.; MENEZES, E. C. P. Possíveis implicações da produção diagnóstica nas práticas de educação especial. Regae: **Rev. Gest. Aval. Educ**. v. 9, n. 18, p. 1-14, 2020.

SANTOS, K. S. A prática pedagógica, a inclusão escolar ea reflexão docente: fios de uma complexa tecelagem. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015, p. 165-173.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 26

Expansão e consolidação da Pós-Graduação no Brasil: primeiros passos para legitimação da acessibilidade de pessoas com deficiência

JOAQUIM DE ASSIS SOUZA
Universidade Federal de Catalão

WANESSA FERREIRA BORGES RESENDE
Universidade Federal de Catalão

Introdução

Os trabalhos que versam sobre a expansão e consolidação da pós-graduação, apontam que esse nível de ensino passou por significativas mudanças desde sua criação. Constata-se um expressivo processo de expansão, tanto em nível de graduação como de pós-graduação. Essa expansão, cabe ressaltar, é decorrente do processo globalizado de crescimento do capitalismo e consequente avanço da industrialização, fatores que aparecem como definidores das diretrizes nos diferentes âmbitos sociais do país (Morosini, 2009; Lobo, 2021; Picada, 2022).

Além disso, as iniciativas desenvolvidas e implementadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nesse âmbito, contribuiu/contribui para uma formação de excelência para o saber científico, permite qualificação para "[...] discentes e docentes por meio de bolsas de estudo individuais, institucionais, projetos conjuntos de pesquisa e parcerias universitárias" (Silva, 2018 p. 29).

No entanto, por mais que haja iniciativas legais para democratização do Sistema de Pós-graduação (SNPG), expansão e consolidação desse nível de ensino, a inclusão e acessibilidade no ensino superior, principalmente na pós-graduação, ainda são discussões incipientes no contexto brasileiro.

Diante desse cenário urge o seguinte questionamento: Quais tem sido as ações nacionais para legitimação da acessibilidade de pessoas com deficiência na pós-graduação?

Objetivos

Identificar e descrever ações implementadas no âmbito nacional para legitimação da acessibilidade de pessoas com deficiência na pós-

graduação stricto sensu.

Método

Esse resumo trata-se de recorte da pesquisa de mestrado intitulada “LEGITIMAÇÃO DO DIREITO À ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: O CASO UFCAT”, aprovada pelo parecer n°6.963.690 do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

A pesquisa em questão, vinculada ao projeto/pesquisa em rede “Políticas de Ações Afirmativas para pessoas com deficiências em programas de Pós-Graduação: cooperação e acessibilidade para o ingresso, permanência e titulação”, aprovado/financiada pela CAPES, tem como contexto a região CentroOeste, mais especificamente a Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Para compreender como se legitima a acessibilidade nos programas de pós-graduação da UFCAT, iniciamos uma aproximação com a literatura, documentos legais e apresentações em eventos sobre o tema. Esse recorte da pesquisa de mestrado apresentará os dados desta aproximação com a literatura que, consequentemente, possibilitou a identificação de ações/documentos relacionadas/os a legitimação da acessibilidade no âmbito do processo de expansão e consolidação da pós-graduação.

Em um primeiro momento foi realizado a leitura de trabalhos relacionados a temáticas, observando se esses trabalhos citavam documentos institucionais para materialização da acessibilidade nos Programas de Pós-graduação (PPGs). Após identificação, buscou-se a localização e leitura desses documentos na íntegra.

Utilizamos, também, de anotações realizadas durante a fala

de Giselle Cristina Martins Real, Coordenadora Adjunta de Programas Acadêmicos da CAPES, representante da CAPES na mesa redonda intitulada “Alteridade e Acessibilidade em Programas de Pós-Graduação no 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado de 15 a 18 de novembro de 2023 na cidade de São Carlos, São Paulo.

Na última etapa, os dados foram organizados e sistematizados de forma a descrever as primeiras ações implementadas para legitimação da acessibilidade de pessoas com deficiência na pós-graduação. Abaixo serão apresentados os dados referentes ao levantamento descrito acima.

Resultados

Nesse movimento, identificamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), onde em seu capítulo IV, intitulado “Do Direito à Educação” Art. 27, é firmado o direito desse público à educação e reforçado que deve ser assegurado um modelo educacional na perspectiva da educação inclusiva em todas as etapas da educação e de desenvolvimento desses sujeitos, conforme suas especificidades, “interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

A LBI em seu Art. 30 assegura que nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas: atendimento preferencial à pessoa com deficiência; recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva; dilação de tempo, adoção de critérios de avaliação das provas escritas e; tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (Brasil, 2015).

Observamos também que portaria normativa nº 13/2016, publicada em 11 de maio do ano de 2016 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) aparece como impulsionadora do movimento de inclusão

de pessoas com deficiência na pós-graduação. Essa iniciativa surge com o objetivo de incentivar a implementação das ações afirmativas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado) das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, iniciativa esta que, vale destacar, já vinha sendo adotada por alguns PPGs espalhados pelo país, segundo Costa (2022, pg. 106) "essas iniciativas são desde o início do século XXI". Observa-se, com isso, indícios de uma preocupação com a legitimação do/da acesso/acessibilidade também no âmbito pós-graduação stricto sensu, o que até então havia se estagnado legalmente apenas na graduação.

A portaria nº 13/2016 ainda definia enquanto responsabilidade das instituições, a criação de comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das ações afirmativas propostas. Além disso, atribuía ao MEC o compromisso de instituir um Grupo de Trabalho para acompanhar e monitorar as ações propostas pela referida portaria.

Constatamos que as pessoas com deficiência só foram contempladas no sistema de reserva de vagas em 2016 e, essa reserva era legitimada para ingresso em cursos de graduação. A pós-graduação só apareceria em 13 de novembro de 2023, data da publicação da LEI Nº 14.723, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Com isso, tem-se legalizada a reserva de vagas para pessoas com deficiências em cursos de pós-graduação.

Outro ponto a ser citado, ocorreu no 10º Congresso Brasileiro

de Educação Especial, realizado de 15 a 18 de novembro de 2023 na cidade de São Carlos, São Paulo, que contou com a presença de Giselle Cristina Martins Real, Coordenadora Adjunta de Programas Acadêmicos da CAPES. Enquanto participante/representante da CAPES na mesa redonda intitulada "Alteridade e Acessibilidade em Programas de Pós-Graduação", em sua fala, Giselle aponta programas recentes criados pelo órgão; a saber:

a) Programa de Redução de Assimetrias da Pós-Graduação (PRAPG), que intenta a melhoria da infraestrutura acadêmico-científica para consolidação dos PPGs que obtiveram nota 3 nos últimos 3 ciclos avaliativos (2013-2017-2021) e; b) Recriação do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, que conta com a vários objetivos voltados para formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, população do campo e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de excelência, no Brasil e no exterior.

Giselle ressalta que a política de alteridade e acessibilidade na pós-graduação está em construção no âmbito da CAPES. Essa afirmação, vinda de uma representante do órgão, demonstra que esse movimento de expansão e consolidação da pós-graduação fez emergir a necessidade de se pensar esses espaços em uma perspectiva democrática, de direito de todos. Isso, de certa forma, vem demandado a criação/desenvolvimento de aparatos de legitimação e reconhecimento das diferenças.

Conclusões

Diante do apresentado, é possível observar indícios materiais,

como já exemplificado anteriormente, de iniciativas legais na perspectiva de legitimação da acessibilidade de pessoas com deficiência na pós-graduação. Esse é um movimento que, por mais recente que seja, vai se enraizando nas mais diversas camadas referentes ao SNPG brasileiro. Ressalta-se aqui, portanto, a importância desses aparatos e a necessidade de fortalecimentos das ações de afirmação de grupos historicamente menorizados e excluídos desse nível de ensino.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2023.

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, DF, 7 jul. 2015

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. **Expans**ão e Interiorização da Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Avanços, Limites e Contradições. 2021. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MOROSINI, Marília Costa. **A Pós-graduação no Brasil**: **formação e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, p. 534-556, 2009.

PICADA, Ângela Balbina Neves. **Da Graduação à Pós-Graduação**: **Valor Potencial dos Recursos de Tecnologia Assistiva Digital na Trajetória Acadêmica do Estudante com Deficiência**. 2022. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 27

Barreiras físicas na acessibilidade em escolas: estudo de caso em uma escola pública de Angicos/RN

BRUNA TAVARES DE MORAIS
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

MARCILENE VIEIRA DA NÓBREGA
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Introdução

As discussões sobre educação inclusiva no Brasil iniciam-se no século XIX, quando países europeus começam a explorar novas abordagens para as pessoas com necessidades especiais, pois até então essas pessoas eram vistas como inúteis e que não deveriam estar integradas na sociedade. Deste modo, conforme aponta Mazzotta (2001) a educação especial surgiu como uma proposta de denúncia a discriminação e a exclusão dessas pessoas.

Foi no ano de 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca em que foi propagado em todo o país o direito de educação para todos. No ano de 1996 a LDB em seu texto confirma que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e devem existir serviços de apoios especializados.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 em seu art.3º a acessibilidade deve garantir

> *[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na zona rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida [...] (Lei Nº 13.146, 2015, Art. 3º).*

Dentro desse contexto, tem-se o conceito de barreiras que o art. 3º da Lei N° 13146/2015 define barreiras como:

> *Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Lei Nº 13.146, 2015, Art. 3º).*

A lei nº 13.146/2015 classifica as barreiras em seis tipos, sendo elas as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, barreiras de comunicação, barreiras atitudinais e as barreiras tecnológicas.

Referente as barreiras arquitetônicas são as que mais ocorrem nos espaços públicos como as escolas o que dificultam a acessibilidade das pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida. Dessa maneira, é importante adequar todos os espaços para a inclusão das pessoas com deficiência em espaços escolares como garantia de acesso e permanência na escola de modo que a falta de acessibilidade não prejudique seu processo de ensino/aprendizagem.

A NBR 9050 (2020) é uma norma que define requisitos de adequação de espaços físicos que sejam utilizados por qualquer pessoa, tendo como objetivo principal da norma a garantia de tornar os espaços mais inclusivos eliminando barreiras que podem vir a serem obstáculos para pessoas com deficiência.

Objetivos

Neste sentido, esse trabalho traz como objetivo geral realizar um levantamento referente a acessibilidade no espaço físico da Escola Municipal Espedito Alves de Angicos-RN.

Como objetivos específicos será realizado um estudo na literatura sobre a NBR 9050/2020 e suas aplicações em espaços educacionais; verificar se a edificação há adaptações de acessibilidade considerando itens da norma através de visitas técnicas e registros fotográficos; Realizar uma discussão para verificar caso não haja os itens de acessibilidade os impactos dessa ausência no processo ensino aprendizagem.

Metodologia

A metodologia compreende um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade na Escola Municipal Espedito Alves no município de Angicos/RN.

A Escola Municipal Espedito Alves - Ensino Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), foi fundada em 12 de maio de 1966. Atualmente a escola pesquisada (Figura 1) possui os seguintes níveis da Educação Básica: Creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos iniciais 1° ao 5° Ano). A escola pertence à rede municipal de ensino.

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Espedito Alves



Fonte: Autoria própria.

A pesquisa iniciou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica e documental segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios. De modo que foi identificado os principais itens da NBR 9050/2020 referente as adequações dos espaços e mobiliários para atender a norma de acessibilidade e com isso diminuir as barreiras arquitetônicas.

No segundo momento foi realizado uma visita no local de pesquisa para observar e realizar registros fotográficos dos espaços da escola com o objetivo de verificar se ela contempla os itens estabelecidos pela NBR 9050/2020.

Resultados e discussão

Nessa seção serão apresentados e discutidos os resultados referente ao estudo de caso da acessibilidade física da escola Municipal Espedito Alves de Angicos/RN.

As visitas que foram realizadas na escola possibilitaram coletar os dados da pesquisa para analisar as possíveis barreiras arquitetônicas existentes na escola através da comparação do que existe na escola e o que é definido na norma da acessibilidade NBR9050/2020. Na Figura 2 tem-se o acesso a parte interna da escola através de dois portões sendo um de 0,80 m de largura e outro de 2,5 m.

Figura 2 – Acesso da entrada da escola



Fonte: Autoria própria.

No portão de 0,8m não tem rampa adequada, pois a rampa nesse portão é uma rampa de apenas 0,20 m de largura o que não acompanha a largura do portão todo impossibilitando uma pessoa em cadeira de

rodas de acessar a escola. O acesso da pessoa com deficiência física ou de mobilidade reduzida só poderia acontecer pelo portão maior que tem largura de 2,5 metros que atende ao definido pela NBR9050/2020.

O acesso interno na escola para os locais localizados em blocos diferentes que é o bloco de salas de aula (Figura 3-A), a quadra de esportes (Figura 3-B) e o refeitório (Figura 3-C) tem rampas de acessibilidade com pelo menos 1,10 metros de largura.

Figura 3 – Acesso interno na escola para diferentes espaços. (A) salas de aula; (B) quadra de esportes; (C) refeitório.



Fonte: Autoria própria (2024).

A rampa de acesso a quadra ficou acima do meio fio deixando uma elevação de 10 cm que dificultaria o acesso da pessoa com deficiência física (Figura 3-B) além de não ter em nenhuma rampa a presença de corrimão ao longo dessas rampas de acesso. Outro ponto importante é que na escola não tem em nenhum local com piso tátil necessário para direcionar o deficiente visual nos diversos caminhos entre os espaços de convivência da escola.

Além disso, de acordo com a NBR9050/2020 a largura mínima para as rampas de acesso deverá ser de 1,20 metros e a rampa mostrada na Figura 3-A que permite o acesso ao bloco de salas de aula da escola e ao prédio administrativo só tem 1,10 metros de largura.

Os corredores de acesso as salas de aula são amplos (Figura 4), porém tem mobiliário localizados nesse espaço que podem atrapalhar a circulação das pessoas com deficiências e também não tem piso tátil.

Figura 4 – Corredores de acesso as salas de aula



Fonte: Autoria própria (2024).

Com relação as portas das salas (Figura 5) todas as fechaduras são adequadas as pessoas com deficiência, pois são de fácil pegada e a largura das portas também são adequadas (0,80m), porém não tem a identificação das plaquinhas das salas em braille.

Figura 5 – Postas das salas de aula



Fonte: Autoria própria (2024).

Referente aos banheiros, a escola tem um banheiro que define como um banheiro adaptado (Figura 6), porém é possível notar algumas irregularidades, tais como: não possui a barra vertical e só tem barra horizontal em uma das paredes. Além disso, a altura válvula do sanitário é de 1,04 metros ficando além do permitido que é de no máximo 1,0 metro.

Figura 6 – Banheiro acessível da escola



Fonte: Autoria própria (2024)

As pias do banheiro estão dentro da altura correta que é de no mínimo 0,75 metros e no máximo 0,85 metros, pois atualmente as pias tem uma altura de 0,80 metros, porém a torneira da pia não é de fácil acionamento o que não se enquadra no estabelecido pela norma NBR9050/2020.

Referente ao mobiliário o bebedouro tem altura adequada porém não tem torneira de fácil acionamento. Com relação ao mobiliário das mesas da sala de aula da escola não tem mesa adaptada com as condições estabelecidas pela norma que é de 0,90 metros de largura e 0,75 metros de altura, pois as mesas que tem em todas as salas de aula tem largura de 0,60 metros e altura de 0,70 metros.

Conclusão

A escola possui diversas barreiras arquitetônicas que dificultam o acesso das pessoas com deficiência no seu ambiente. Dessa maneira, caso a escola precisa adequar os seus espaços para eles se tornarem acessíveis.

Entre as principais adequações físicas necessárias foram observadas: adequar as rampas da entrada da escola aumentando a largura de todas as rampas para no mínimo 1,20 metros, é necessário também adequar a rampa de acesso à quadra para que não se tenha degrau antes da rampa, colocar corrimão em todas as rampas de acesso aos espaços de convivência da escola, colocar piso tátil em toda escola, colocar as placas de identificação dos ambientes em braille, fazer as adequações necessárias no banheiro que é colocar a barra de apoio vertical e horizontal que estão faltando e também colocar nas pias as torneiras de fácil acionamento. É necessário também desobstruir os corredores de acesso as salas de aulas para deixar o ambiente mais livre e mudar o piso para um piso antiderrapante. Outro ponto importante é adquirir mobiliário adequado para as pessoas com deficiência.

Com isso, é possível verificar que a pessoa com deficiência não teria nessa escola um ambiente adequado e um suporte necessário para promover o seu processo de aprendizagem. Sendo assim, a escola tem que procurar viabilizar as mudanças necessárias no seu espaço.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília: Congresso Nacional, 1996.

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). Brasília: Congresso Nacional, 2015.

BRASIL. Associação Brasileira De Normas Técnicas - ABNT; 2015, **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 28

A atuação do Ministério Público Estadual de Mato Grosso do Sul na efetividade da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva

FELIPE JOÃO VIEIRA DE SOUZA
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ANA CLÁUDIA DOS SANTOS ROCHA
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

THALITA ELIENAI TRINDADE COSTA ROVERE
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) – é um instrumento chave para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades no sistema educacional regular. Ela assegura equidade no acesso à educação de qualidade, respeitando as especificidades de cada estudante e combatendo práticas excludentes. Alinhada aos direitos humanos e à diversidade, a PNEEPEI segue compromissos internacionais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), que promove um sistema educacional inclusivo e não discriminatório.

A implementação da PNEEPEI no Brasil enfrenta desafios como a adaptação da infraestrutura escolar e a capacitação dos profissionais da educação. Nesse contexto, o papel das instituições de fiscalização e promoção dos direitos humanos é central para garantir o cumprimento das diretrizes. O Ministério Público Estadual (MPE), por meio de suas atribuições constitucionais (art. 129), fiscaliza a legislação educacional e promove ações para assegurar o acesso, permanência e sucesso escolar de alunos com deficiência.

O MPE atua na esfera judicial e extrajudicial para orientar, fiscalizar e cobrar políticas públicas de educação especial. Sua atuação é crucial para efetivar as garantias da PNEEPEI, especialmente onde há falhas na implementação pelo poder público. Por meio das ações civis públicas (ACP), termos de ajustamento de conduta e outras iniciativas, o MPE assegura que o direito à educação, previsto na legislação nacional e nos tratados internacionais, se torne realidade para os alunos da educação especial.

Objetivos

Tem-se como objetivo geral analisar a atuação do Ministério Público do Estado de Mato Grosso do Sul (MPE-MS) com foco na atuação judicial para efetividade da PNEEPEI (2009-2024) e como objetivos específicos inventariar as ações/recursos interpostos pela instituição e compreender de que maneira o MPE-MS tem contribuído para a garantia dos direitos educacionais dos alunos, público da educação especial no estado de Mato Grosso do Sul.

Método

Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, com referencial teórico à teoria da Ação Pública (Lascoumes e Galès, 2012), que indica um modelo de análise das políticas públicas pautado em cinco elementos: atores, instituições, resultados, processos e representações. Elegeu-se nesta pesquisa o elemento atores, assim para analisar a implementação da PNEEPEI não será analisada a atuação da Administração Estatal, mas de outro ator público – o MPE-MS.

Para identificar as ações interpostas pelo MPE-MS procedeu-se à consulta da jurisprudência no sítio eletrônico do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul - TJMS (https://www.tjms.jus.br/) com base nos seguintes descritores: “inclusão escolar”; “educação especial”, “deficiência”, “educação da pessoa com deficiência” e “atendimento educacional especializado”. Coletou-se cinquenta e seis ações das quais selecionou-se àquelas cujas proposituras tenham sido do MPE-MS.

Resultados

O levantamento indica o papel ativo do MPE-MS na fiscalização

e promoção das políticas de educação especial, com 28 das 56 ações/recursos interpostos pelo MPE-MS. Entre 2009 e 2024, foram promovidas 23 ACPs, das quais 21 foram procedentes, 1 improcedente e 1 parcialmente procedente, esta última apenas estendendo o prazo para conclusão de obras em um prédio escolar. O indeferimento ocorreu devido à interpretação do TJMS sobre a função do profissional auxiliar nos limites da Lei n. 13.146/2015, não se destinando a atendimento individualizado.

Das 23 ações coletivas, 2 versavam sobre pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), não contempladas no artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), mas consideradas pessoas com deficiência pela Lei 12.764/12, ambas logrando êxito. O MP também interpôs 5 ações de obrigação de fazer ou não fazer como substituto processual, todas procedentes. Das 28 ações/recursos interpostos pelo MPE-MS, 52% versavam sobre professor/profissional de apoio e 48% sobre adequações arquitetônicas para acessibilidade.

Os efeitos das ACPs destacam-se por atingir um público mais amplo e garantir o cumprimento da PNEEPEI, ante seu efeito erga omnes. A instauração de inquéritos civis, a expedição de recomendações e a proposição de ACPs têm sido estratégias eficazes para adequar as escolas à política. A instauração de inquéritos civis visa investigar irregularidades no cumprimento da PNEEPEI, como a ausência de adaptações arquitetônicas e de mobiliários nas escolas ou a falta de profissionais capacitados para o Atendimento Educacional Especializado

(AEE). Assim, “a atuação do MPE-MS envolve a criação de espaços de diálogo entre o poder público, a sociedade civil e as instituições de ensino, de modo a garantir que as necessidades dos alunos com deficiência sejam atendidas” (Coimbra Neto, 2019, p. 96).

As principais dificuldades incluem a falta de recursos financeiros

e humanos, a insuficiência de formação continuada dos profissionais da educação e a persistência de barreiras físicas e atitudinais nas escolas. Há casos em que as escolas não dispõem de infraestrutura adequada para atender às demandas dos alunos com deficiência, resultando em exclusão ou segregação dentro do ambiente escolar. “A falta de recursos e a insuficiência de formação continuada são obstáculos que comprometem a implementação efetiva da PNEEPEI” (Silva, 2020, p. 45). Contudo, a atuação do MPE-MS tem promovido avanços significativos, com espaços de diálogo entre o poder público, a sociedade civil e as instituições de ensino para assegurar as necessidades dos alunos com deficiência.

Destaca-se as contradições e conflitos normativos que afetam a implementação de uma educação inclusiva. Carvalho (2013) observa que, embora a PNEEPEI tenha promovido avanços significativos, ainda há desafios relacionados à integração da Educação Especial no sistema educacional regular, pois “a política educacional inclusiva traz consigo a necessidade de repensar o modelo de organização das escolas, promovendo uma adaptação não apenas física, mas também pedagógica” (Carvalho, 2013, p. 78).

Considerações Finais

Conclui-se que o MPE-MS desempenha um papel crucial na promoção da efetividade da PNEEPEI, embora ainda existam barreiras significativas a superar. A implementação de políticas públicas mais robustas e investimentos contínuos em formação e infraestrutura são essenciais para garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade nas escolas de Mato Grosso do Sul, bem como a colaboração entre gestores escolares, professores, famílias e o MP deve ser fortalecida

para que a inclusão educacional não seja apenas uma diretriz política, e sim uma prática cotidiana.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível: www.planalto.gov.br Acesso: out. 2024.

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso: out.2024.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso: out. 2024.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: out.2024.

CARVALHO, R. E. Política de Educação Especial e os Desafios da Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 75-90, 2013.

COIMBRA NETO, J. P. **Discurso jurídico da educação especial**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1068. Acesso: out. 2024.

LASCOUMES, P. GALÈS, P. **Sociologia da Ação Pública**. Tradução: George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012.

SILVA, M. A. A atuação do Ministério Público na efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 3550, 2020.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 29

Mediação acessível a espaços culturais no Alto Sertão da Bahia

TELMA JAÍNE DA SILVA CARDOSO TEIXEIRA BOMFIM
Centro de Apoio Pedagógico

SEBASTIÃO CARLOS DOS SANTOS CARVALHO
Centro de Apoio Pedagógico

DANIELA NASCIMENTO FERREIRA
Centro de Apoio Pedagógico

Introdução

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos “toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam (ONU, 1948) ”.

Conforme preconiza a referida declaração toda pessoa, independentemente de sua origem, classe social, religião, deficiência ou qualquer outra condição, tem o direito de se envolver nas atividades culturais de sua comunidade e preservar as tradições culturais locais. Desse modo, a adequação de museus e centros culturais visando à acessibilidade universal é uma demanda importante na garantia do direito das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida ao acesso a essas instituições.

Nesta mesma direção, o Estatuto de Museus (2009), no artigo Art. 2º, preconiza entre seus princípios fundamentais, no inciso V, a universalidade do acesso, o respeito e a valorização à diversidade cultural.

Além disso, há outros marcos legais que versam sobre os direitos da pessoa com deficiência, entre elas, a Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº 13.146/2015) que reafirma: “acessibilidade é um direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (Brasil, 2015) ”. E, no capítulo 9, versa sobre o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, e ratifica a obrigatoriedade de todas as produções e instituições culturais adequarem seus espaços e conteúdos.

Conforme os marcos legais supracitados, a acessibilidade cultural é um direito fundamental, que visa garantir a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais, o pleno acesso aos bens culturais. No entanto, a realidade nos espaços culturais

brasileiros, especialmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ainda está longe de ser inclusiva. O Alto Sertão da Bahia, uma região marcada por sua riqueza cultural e diversidade, apresenta desafios significativos para garantir o acesso equitativo aos seus bens culturais. O acesso a esses espaços por pessoas com deficiência tem sido limitado, devido à falta de infraestrutura inclusiva e à ausência de profissionais capacitados para realizar a mediação cultural acessível.

Neste contexto, o Museu do Alto Sertão da Bahia (MASB) em parceria com o Núcleo de Pesquisa, Estudo e Formação em Educação Especial (NUPEFEE) do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) desenvolve o projeto "Mediação Acessível a Espaços Culturais", buscando ampliar a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência em espaços culturais.

Nesta formação trabalhamos com o conceito de acessibilidade mais abrangente, conforme preconiza o Instituto Português de Museus (2004):

> *Acessibilidade é aqui entendida num sentido lato. Começa nos aspectos físicos e ar- quitetônicos, mas vai muito além, uma vez que toca outras componentes determinan- tes, que concernem aspectos intelectuais e emocionais: acessibilidade da informação e do acervo. Uma boa acessibilidade do espaço não é suficiente. É indispensável criar condições para compreender e usufruir os objetos expostos num ambiente favorável. Para, além disso, acessibilidade diz respeito a cada um de nós, com todas as riquezas e limitações que a diversidade humana contém e que nos caracterizam, temporária ou permanentemente, em diferentes fases da vida.*

Nesta perspectiva, de acordo Duarte e Cohen (2004, 2007), a acessibilidade pode ser a porta que dá entrada à equiparação de oportunidades, inclusive a de participação nas atividades culturais, para todas as pessoas. Não deve assim ser compreendida como um conjunto de medidas que favoreceriam apenas as pessoas com deficiência – o

que poderia até aumentar a exclusão espacial e a segregação desses grupos –, mas como medidas técnico-sociais destinadas a garantir o acolhimento de todos os usuários em potencial.

Os principais objetivos foram promover formação para os mediadores culturais para atuar em espaços culturais de forma acessível, promovendo a inclusão social e cultural no Alto Sertão da Bahia e sensibilizar gestores e colaboradores dos espaços culturais sobre a importância da acessibilidade.

Metodologia

O desenvolvimento do projeto foi estruturado em três etapas principais: Diagnóstico para identificar as necessidades e barreiras no MASB, por meio de questionário e visitas técnicas. Neste processo, foram avaliados os aspectos da acessibilidade do espaço e análise das possibilidades de adaptação. 2.Formação de mediadores culturais: momentos formativos abordando temas como, aspectos históricos e legais que sustentam a acessibilidade, características das pessoas com deficiência, técnicas de mediação acessíveis e uso de ferramentas tecnológicas de acessibilidade. 3. Desenvolvimento de estratégias práticas de acessibilidade.

Resultados

O projeto alcançou resultados significativos, tanto no aspecto de formação profissional quanto na implementação de acessibilidade no MASB, foram formados 24 mediadores culturais. Os participantes relataram uma mudança de percepção sobre a importância de adaptar a comunicação e a mediação, visando a inclusão de diferentes públicos. A Cultura do Acesso foi amplamente discutida e incorporada

ao planejamento das ações do museu, refletindo uma transformação positiva na forma de acolher todos os visitantes.

Durante a execução do projeto, alguns desafios surgiram, como a necessidade de adaptar os conteúdos a diferentes perfis dos participantes e a resistência inicial de alguns mediadores quanto à implementação de mudanças nas práticas de atendimento. No entanto, por meio de debates e atividades práticas, foi possível superar essas barreiras e promover uma adesão maior aos princípios de acessibilidade.

Considerações Finais

O projeto Mediação Acessível a Espaços Culturais demonstrou a importância de promover a cultura do acesso e de incluir pessoas com deficiência nas atividades culturais, demonstrando que a capacitação e a sensibilização são fundamentais para transformar a experiência de visitação em espaços culturais. Os resultados indicam que a acessibilidade não só facilita a inclusão, mas também enriquece o ambiente cultural como um todo, trazendo novas perspectivas e fortalecendo os laços da comunidade.

A experiência revelou que, embora os desafios sejam grandes, a criação de espaços culturais acessíveis é uma responsabilidade coletiva, que depende da sensibilização dos profissionais da área, do apoio governamental e do engajamento.

A iniciativa reforça a necessidade de programas contínuos de formação em acessibilidade e inclusão, para que a cultura seja acessível a todos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas.

É evidente que a acessibilidade cultural vai além da simples eliminação de barreiras físicas, envolvendo uma mudança profunda na maneira como a cultura é mediada e compartilhada. Projetos como

este são fundamentais para garantir que os espaços culturais sejam realmente inclusivos e representativos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A continuidade dessas ações, com apoio de políticas públicas e da sociedade civil, é essencial para garantir a sustentabilidade das práticas de mediação acessíveis e expandir essa cultura de acesso a outros espaços.

Referências

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). Brasília, 2015.

Cohen, Regina. **Acessibilidade de Pessoas com Deficiência às Ambiências dos Museus do Estado do Rio de Janeiro: Ter Acesso, Percorrer, Ver, Ouvir, Sentir e Tocar**. Projeto de Tese de Pós-Doutoramento submetido à FAPERJ e vinculado ao PROARQ/UFRJ em 2008.

Cohen, Regina; Duarte, Cristiane Rose de Siqueira; Brasileiro, Alice de Barros Horizonte. **Breve Avaliação da Acessibilidade de Pessoas com Deficiência aos Museus do IPHAN e do IBRAM no Estado do Rio de Janeiro. In: EXPOMUS**. (Org.). Caderno de Acessibilidade: Reflexões e experiências em exposições e museus. 1 ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2010, v. 1, p. 47-53.

Estatuto de museus. **Lei no 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Brasília, Presidência da República.

Instituto Português de Museus. **Museus e Acessibilidade.** Coleção Temas de Museologia. 2004.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.tjsp.jus.br/. Acesso em 10 de junho de 2024.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 30

A formação acadêmico-profissional para uma prática pedagógica inclusiva:

uma análise a partir das propostas formativas do NAP

MARILZA GALLOIS
Universidade Federal do Pampa

CLAUDETE MARTINS
Universidade Federal do Pampa

Introdução

A formação acadêmico-profissional de professores é um tema de suma importância dado que permite aos docentes aprofundar conhecimentos prévios, atualizar informações e acesso a novas ferramentas de ensino, entre outras. Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento acerca das contribuições da formação acadêmico-profissional de docentes para desenvolver práticas inclusivas.

A pesquisa surgiu a partir de inquietações profissionais da primeira autora deste texto, durante o desenvolvimento de cursos de formação oferecidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), em Bagé-RS-Brasil, no ano de 2023, onde emergiu o seguinte problema de pesquisa: Como os docentes que participam das formações do NAP constroem seus saberes para garantir a inclusão de todos os estudantes? Portanto, esta pesquisa tem como objetivo investigar a formação acadêmico-profissional desenvolvida pelo NAP e suas contribuições para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva.

Neste trabalho serão apresentados os dados referentes à proposta de trabalho de formação docente desenvolvida pelo NAP, analisando a participação e o engajamento dos docentes.

A metodologia de pesquisa fundamenta-se no estudo de caso, com abordagem qualitativa e perspectiva exploratória, que segundo Gil (1999) se presta quando se conhece pouco a temática e busca-se aprofundar, como no caso do NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico).

No âmbito educacional, a formação acadêmico-profissional e os saberes docentes para estudantes com deficiência, considerando o contexto do município de Bagé, ainda possui poucos dados pesquisados pelo olhar do próprio docente.

A relevância da construção de saberes docentes na perspectiva inclusiva se evidencia na afirmativa de Chambal e Bueno (2014), que ainda as formações não são satisfatórias na produção de saberes docentes, pensando na aprendizagem que atenda a diversidade dos estudantes. Portanto, estudos nesta área apontam que há um vasto campo a ser investigado.

O NAP é um setor da Secretaria Municipal de Educação de Bagé, criado pela Lei Municipal nº 6.033, de 26 de março de 2019, com a finalidade de atender alunos com dificuldades de aprendizagem, do 3º ao 5º ano das escolas da rede pública com baixo IDEB. Desde sua inauguração, em 2017, o NAP desenvolve formações continuadas, rodas de formação destinada às escolas atendidas. Algumas destas definidas pela SMED, outras a pedido das escolas.

As formações são desenvolvidas em forma de oficinas, com uma parte inicial teórica e outra prática. Neste trabalho utilizaremos a terminologia formação acadêmicoprofissional, porque é uma terminologia contemporânea, que pela ótica de Diniz Pereira (2008) onde afirma que a universidade e a escola de educação básica devem trabalhar em parceria, percebendo as potencialidades e desafios da formação docente com objetivos e fins em comum, além disso, tem correlação com as dimensões dos saberes docentes elencados por Tardif (2010) são eles: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais. Freire (1997) corrobora com os saberes docentes, pois o professor mobiliza conhecimentos para ensinar e também é aprendiz, processo instigante e enriquecedor.

Metodologia (material e métodos)

Segundo Luna (1997, p. 5) a metodologia nos possibilita

vislumbrar a evolução do pensamento epistemológico do poder explicativo das teorias.

A estratégia de pesquisa deste projeto se caracteriza como exploratória e qualitativa do tipo estudo de caso (Yin, 2002).

Tem como sujeitos de pesquisa os docentes da rede municipal de ensino de Bagé das escolas que são atendidas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico, Bagé, RS.

Resultados e discussão

Os dados obtidos até o momento revelam que o NAP proporcionou em torno de 18 formações, sendo que destas 9 referem-se à educação inclusiva, envolvendo aproximadamente 100 profissionais da educação que atualmente atendem cerca de 100 alunos do 3º ao 5º ano das escolas municipais de Bagé. Portanto, percebe-se que o NAP tem cumprido importante papel formador contribuindo significativamente para o campo da formação docente, contudo percebe-se que tais formações por si só, não venceriam as barreiras atitudinais e pedagógicas, pois para tal é necessário investimento em políticas públicas de formação de professores, a criação de um projeto de lei prevendo que o profissional de suporte pedagógico para o atendimento dos alunos com deficiência.

Cabe destacar a importância da formação docente no chão da escola que oportuniza a enriquecedora discussão das necessidades prementes do espaço escolar, trazendo como pauta os saberes acadêmico-profissionais e experiências dentro de numa abordagem Freireana que diz que o docente ao mesmo tempo que media o conhecimento também aprende, na relação de mestre e aprendiz constantemente, por consequência corroborando com um fazer pedagógico mais inclusivo e voltado para um educação de qualidade para todos e todas, conforme reitera,

Pimenta (2000, p. 27-28) quando sugere que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, ao serem mobilizados a partir de problemas enfrentados na prática, e desse modo criar-se interdependência entre os saberes teóricos e experienciais.

Conclusão

Assim, destaca-se que é sempre tempo de se investigar e mapear a construção de saberes docentes pelo viés da educação inclusiva, pois ao desenvolver seu fazer docente interagindo com a diversidade dos sujeitos da escola pública, ambos inseridos numa sociedade em constante transformação.

Conclui-se que o NAP desenvolve formações para os professores da rede municipal de Bagé e os profissionais que participam ressaltam as contribuições positivas evidenciadas no formato de oficinas, porém não há uma análise sistemática e um estudo aprofundado sobre os saberes mobilizados ou não no fazer pedagógico inclusivo. No entanto, é inegável que os espaços proporcionados para que os docentes possam estabelecer interações sobre seus saberes experienciais traz ganhos para a prática docente e para o desenvolvimento profissional docente.

Referências

CHAMBAL, Luís Alfredo; BUENO, José Geraldo Silveira. **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique**: uma perspectiva crítica. Cadernos CEDES, v. 34, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação acadêmico-profissional**: compartilhando responsabilidades universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). Trajetórias e processos de didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**. São Paulo: Educ, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. São Paulo, 2010.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 31

Atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência intelectual

SÉRGIO JUNIOR COELHO BORGES
Universidade Federal do Amazonas

MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS
Universidade Federal do Amazonas

ALEXANDRE RODRIGO TEIXEIRA ALECRIM
Universidade Federal do Amazonas

RAIANA ROSA ALFAIA DA COSTA
Universidade Federal do Amazonas

Este estudo apresenta resultados parciais do projeto de PIBIC cadastrado (PIB-H/0217/2023), intitulado "Deficiência Intelectual: Caracterização, identificação e inclusão escolar", e corresponde ao objetivo "Descrever os requisitos básicos para a Organização e Funcionamento de Serviços Educacionais para os alunos com Deficiência Intelectual".

A Constituição Federal elegeu como fundamento da república a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1°, inciso II e III) e garante a todos o direito a educação, ao acesso, à escola e a aprendizagem. Assim toda escola deve atender aos princípios constitucionais não podendo excluir nenhuma criança em função da sua deficiência.

Segundo Oliveira (2009), é responsabilidade da escola criar as condições permitidas para o desenvolvimento dos alunos e para a superação de seus limites. Nesse contexto, a Educação Inclusiva não deve esperar que a criança com deficiência se integre por si mesma, mas que o ambiente educacional, se transforme para possibilitar a inclusão escolar, com docentes devidamente preparados para receber todos os alunos (as) indistintamente.

Assim, o aluno com Deficiência Intelectual deve ser levado em conta as suas especificidades, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da criança e a dos ambientes pedagógicos em que está inserido.

O direito à Educação Inclusiva é um direito humano fundamental. As crianças com Deficiência Intelectual têm tanto o direito de acesso quanto o direito de permanência na escola regular, assim como qualquer outra criança sem deficiência. Esse direito em nível de ensino, é inalienável: a proposta da Educação Inclusiva é aquela que considera todas as crianças como titulares do direito a educação sem discriminação.

Para alcançar o objetivo deste estudo, utilizou-se a pesquisa

bibliográfica, que segundo Gil (2008, p. 44) “é desenvolvida com base no material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e também a pesquisa documental que de acordo com Severino (2007), se tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, foros, filmes, gravações, documentos legais.

Segundo Honora (2008), a deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam um prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. As Deficiências Intelectuais podem variar de leve à grave, diferenciando muito a intervenção de quem trabalha com este aluno.

Assim, a deficiência intelectual é uma limitação nas funções cognitivas e não uma incapacidade total. Isso significa que as pessoas com deficiência intelectual podem desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos de maneira diferente. Para alcançar isso, é crucial um trabalho individualizado, levando em consideração as particularidades de cada pessoa. Cada indivíduo c apresentará características distintas, sem um padrão único, uma vez que o ambiente familiar, social e os estímulos variam entre as pessoas.

O processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente e plena no país. Em 2008, o Ministério da Educação publicou a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e orienta os sistemas de ensino a promover respostas adequadas às necessidades desses alunos.

De acordo com esta Política, os alunos com deficiência intelectual, devem frequentar as salas comuns de ensino com os demais alunos e receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno oposto ao seu horário escolar, nas Salas de Recursos Multifuncionais:

> *As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciamse daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p.10).*

Sendo assim, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

O Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), determina que as atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais não devem repetir os conteúdos curriculares ministrados nas salas de aula comuns.

As atividades devem focar em práticas específicas que favorecem o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, nas salas de recursos multifuncionais, são realizadas atividades que potencializam as habilidades essenciais para que o aluno possa desenvolver, em sala de aula, os conhecimentos nas diferentes disciplinas.

A ênfase em práticas específicas, em vez de conteúdos curriculares tradicionais, possibilita que os alunos desenvolvam competências essenciais para sua autonomia e sucesso acadêmico. Nesse contexto, Batista (2006) destaca que o aluno com deficiência mental precisa adquirir, por meio do Atendimento Educacional Especializado, condições para transitar de uma ação automática e mecânica em situações de aprendizado para uma abordagem que lhe permita selecionar e optar por estratégias mais adequadas de atuação intelectual.

Nessa perspectiva, ao pensarmos na organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Deficiência Intelectual, é fundamental considerar, as características particulares de seu processo de interação com o ambiente. Dessa forma, é possível planejar atividades que promovam o desenvolvimento de processos mentais como atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade e linguagem (Brasil, 2006). Além disso, o AEE deve fortalecer a autonomia dos alunos, incentivando-os a decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas com base em suas necessidades e motivações.

Sendo assim, Atendimento Educacional Especializado visa criar um ambiente propício para que o aluno com Deficiência Intelectual possa desenvolver seu potencial cognitivo de forma autônoma e significativa. O foco é oferecer as condições necessárias para que as habilidades dos alunos sejam potencializadas, explorando e expandindo os recursos intelectuais que possui. Dessa forma, o objetivo é transformá-lo em um agente ativo na construção do conhecimento, capaz de produzir insights e compreensões próprias, em vez de apenas receber informações passivamente.

Referências bibliográficas

BATISTA, C.A.M. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental, 2ª ed. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HONORA, Marcia. **Esclarecendo as deficiências**: **Aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva**. Editora: Ciranda Cultural; 1ª ed., jan, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual**: **alguns apontamentos**. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p.69-82.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 32

Paralisia cerebral e a educação especial:

identificando as políticas educacionais

ANDRÉ VICTOR DA SILVA OLIVEIRA
Universidade Federal do Amazonas

MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS
Universidade Federal do Amazonas

Discutir direitos na sociedade não é recente, acompanha as diferentes transformações sociais ao longo da história da humanidade. Sob esse prisma as exigências no cenário nacional e internacional, observa-se uma maior conscientização da necessidade de se investir em oportunidades variadas para os alunos com paralisia cerebral, bem como disseminar informações relevantes a respeito da temática e das condições que a favorecem.

Este estudo apresenta resultados parciais da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvida na Faculdade de Educação – FACED, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, onde tem o objetivo de descrever as leis, as políticas da Educação Especial na perspectiva Inclusiva para os alunos com Paralisia Cerebral.

Elegemos na metodologia a abordagem qualitativa, e no processo de coleta de dados, a pesquisa documental.

A paralisia cerebral é definida como uma desordem do movimento e da postura devido a um defeito ou lesão do cérebro imaturo "(...). A lesão cerebral não é progressiva e provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais. Esta deficiência motora central está frequentemente associada a problemas de fala, visão e audição, com vários tipos de distúrbios da percepção, um certo grau de retardo mental e/ou epilepsia" (Bobath, 1984, p.1).

Durante o decorrer da trajetória da Educação Especial no Brasil, era evidente a predominância do modelo autoritário como tema frequente ao longo dos tempos antigos, visando estabelecer leis e políticas em prol das pessoas com paralisia cerebral e demais deficiências, que careciam de apoio financeiro para garantir seu bem-estar. "assegurar um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais" (Brasil, 2001, p. 6).

Desde 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 4.024/61), iniciou-se a garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, enfatizando a preferência pelo ensino em escolas regulares.

Em 1971, a Lei nº 5.692 ampliou esse direito, assegurando atendimento especial a pessoas com deficiências físicas, mentais, atraso escolar e superdotação.

A Constituição Federal de 1988 em seus Arts. 205, 208, 227 e 224 reforçou a inclusão educacional e preconizou que as escolas regulares e especializadas oferecerem Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de garantir acessibilidade em edifícios e transporte.

Junto a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) garantem que todas as crianças e adolescentes, independentemente de deficiência, têm direito à educação e à inclusão, preservando sua dignidade.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial incentivou a integração desses alunos nas classes regulares, assegurando que eles pudessem acompanhar as atividades curriculares sem discriminação. O foco foi promover a adaptação, não a diferenciação, no ensino (Brasil, 1994).

A Lei nº 9.394/96 (LDB) consolidou essas garantias, exigindo vagas para alunos com necessidades especiais em escolas regulares e a oferta de apoio especializado, especialmente para crianças de 0 a 6 anos que precisassem de acompanhamento específico (Brasil, 1996).

No Brasil, a Educação Especial é garantida por leis e políticas que promovem a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares e especializadas. Instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas podem oferecer esse atendimento em parceria com o poder público. Desse modo, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial para apoiar alunos com necessidades específicas nas escolas

regulares, mas também são criadas classes e escolas especiais quando necessário (Arelalo, 2008).

Desse modo, a legislação brasileira assegura que a Educação Especial deve começar na educação infantil, visando a adaptação e desenvolvimento das crianças com deficiência, com acompanhamento especializado (Brasil, 1996).

Nesse sentido, Carvalho (2010), reforça a necessidade de a escola preparar os alunos para enfrentar novas condições de vida, evidenciando o papel transformador da educação.

À vista disso, identificamos que é necessário formar professores com habilidades para compreender a prática pedagógica e promover a inclusão nas escolas. A colaboração entre educadores é mencionada nas Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia, visando ampliar a atuação do pedagogo.

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada (Beyer, 2006, p. 76).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece princípios como a transversalidade da educação especial, continuidade educacional e envolvimento da comunidade e família.

O terceiro artigo do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011) propõe a garantia de um sistema de ensino inclusivo por meio de princípios fundamentais. Isso é apoiado pela Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Incapacidades, que defende a igualdade de oportunidades entre os indivíduos com incapacidades. A educação, integração social, acesso e saúde são as quatro prioridades do

projeto.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) reforça a necessidade de garantir igualdade e combater a discriminação, promovendo acessibilidade e a inclusão social plena para as pessoas com deficiências.

Rodrigues (2006) e Rocha et al. (2021) ressaltam que a educação inclusiva visa à participação plena de todos os alunos, considerando suas características e direitos, mas apontam contradições nas políticas, que às vezes segmentam o público-alvo. Bueno (2004) contextualiza a evolução histórica da educação especial, destacando os avanços em direção a um modelo mais inclusivo.

Por fim, evidenciamos que durante o processo de criação de legislações e políticas educacionais brasileiras, mas principalmente nos últimos anos, tem havido um crescimento no que se refere à inserção das pessoas com paralisia cerebral nas legislações educacionais, ainda há desafios na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, como indicado por Mantoan (2000), ao mencionar lacunas no atendimento a alunos com paralisia cerebral e outras deficiências, mas ainda há um desconhecimento de como realizar um trabalho pedagógico que promova as potencialidades desses estudantes.

Referências

ARELARO, L. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: **BAPTISTA, C. R.** (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BOBATH, Bertha; BOBATH, Karel. *Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral.* 1. ed. São Paulo: Manole, 1984.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Poder Executivo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial.* Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.* Brasília, DF, jan. 2008.

_____. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 4, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.* 2. ed. São Paulo: PUC/SP-EDUC, 2004.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Org.). *Educação e diversidade cultural.* Maringá: Eduem, 2010. p. 17-54.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Incluindo os excluídos da escola.* São Paulo: Moderna, 2000.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Enicéia Gonçalves; LACERDA, Cristina Brito Faria. Políticas de educação especial em disputa: uma análise do Decreto n.º 10.502/2020. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 33

Prerrogativas legais, políticas e os direitos para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação

ALEXANDRE RODRIGO TEIXEIRA ALECRIM
Universidade Federal do Amazonas

MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS
Universidade Federal do Amazonas

RAIANA ROSA ALFAIA DA COSTA
Universidade Federal do Amazonas

JOSEANE DE SOUZA CORTEZ
Universidade Federal do Amazonas

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), define o aluno com altas habilidades/superdotação como sendo aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

À vista disso, este trabalho apresenta resultados parciais do PIBIC cadastrado (PIBH/0100/2022), da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, da Universidade Federal do Amazonas, intitulado "Altas Habilidades/Superdotação na pedagogia: estabelecendo relações legais, políticas e teóricas". O objetivo deste estudo é identificar as prerrogativas legais, políticas e os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Trata-se de um estudo qualitativo com pesquisa bibliográfica e documental. A análise de dados da pesquisa fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica nas legislações e políticas públicas, como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Diretrizes Nacionais de Educação Especial (2001); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015); entre outros.

Ao abordar a questão legal, faz-se necessário conhecer e contextualizar direitos dos alunos com ah/sd, sinalizada por uma consciência crítica dos princípios e recomendações postos nestes documentos no qual o Brasil é signatário.

Em 1929, por conta da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, estudantes foram identificados como superdotados, todavia, mesmo o trabalho pedagógico estando garantido na legislação estadual, "[...] sem a existência de políticas

públicas que pudessem embasar as ações para a educação desses sujeitos, não houve a possibilidade de o atendimento às necessidades educacionais desses alunos" atingir consistência (Antipoff, 2010, p. 62) resumindo-se em iniciativas isoladas (Delou, 2007).

A Lei nº 5.692/71 fez referência em seu Artigo 9º que os alunos superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu Art. 208, inciso V, também valoriza as capacidades individuais, ao determinar que o Estado deve garantir "[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (p. 47), o que é reafirmado pela Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990, a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define os estudantes com altas habilidades/superdotados aqueles que apresentarem notável desemprenho e elevada potencialidade em qualquer um dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, geral; aptidão acadêmica especifica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora".

No Art. 59, inciso I, no capítulo V, a LDBEN 9.496, determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Embora não defina o público-alvo da Educação Especial, no Art. 59 é assegurado aos estudantes com altas habilidades/superdotação "[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar".

A Lei 10.172 (Brasil, 2001, p.47) indica o caminho a seguir,

quando refere que a identificação das crianças com altas habilidades (superdotadas e talentosas) deverá ser feita mediante uma observação sistemática contextualizada (socioeconômica e culturalmente), que permita verificar "a intensidade, a frequência e a consistência dos traços ao longo de seu desenvolvimento".

O Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial a Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e os define, ainda que de modo geral, como aquele com"[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes" (Brasil, 2001).

O Parecer CNE/CEB nº. 17 refere (Brasil, 2002, p. 49) diz que é necessário "organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação", e recomenda "às escolas de Educação Básica a parceria com instituições de ensino superior com vistas à identificação de alunos que apresentem Altas Habilidades/Superdotação".

Em 2004, a partir da comprovação dos dados do MEC/INEP, que demonstraram que dos 566.753 alunos com necessidades especiais, apenas 0,3% constavam com AH/SD, no entanto, este número era muito inferior aos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), que, eram constatados como sendo entre 3 a 5% da população, com estes dados surgiu então as ações políticas do AEE para alunos com AH/SD (Leonessa et al, 2012).

Partindo desse pressuposto, no ano 2005, ocorreu a proposta de implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação NAAH/S, no Distrito Federal e demais estados do Brasil, tendo o apoio da UNESCO, sendo coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) vem reafirmar o direito de todos os alunos à educação no ensino regular, objetivando combater o paralelismo da Educação Especial ao ensino comum, sendo essa instituída como uma modalidade de ensino e traz um conceito de altas habilidades/superdotação vigente até os dias atuais.

O Decreto 7.611/2011, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e seus objetivos, e o define como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, de forma a suplementar "[...] a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2011, p. 1-2).

Nos últimos anos as políticas públicas brasileiras têm organizado a modalidade de ensino da Educação Especial a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com essa perspectiva, a escolarização dos sujeitos considerados público alvo da educação especial oferece apoio e serviços de complementos e/ou suplementos, que visam garantir a participação e a construção de aprendizagem desses alunos na escola regular.

A despeito, em 2015 é promulgado a Lei n° 13.234, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades/superdotação, sendo mais um passo em direção à identificação e desenvolvimento do estudante com características de altas habilidades/superdotação.

De acordo com a literatura, nos últimos anos tem havido um crescimento no que se refere à inserção das AH/SD nas legislações educacionais, mas ainda há desconhecimento do tema e das pessoas que apresentam este comportamento, refletindo na falta de aprofundamento e especificação de propostas de estratégias e procedimentos pedagó-

gicos para o atendimento dos estudantes com ah/sd.

A efetivação das leis, das políticas, é o caminho que norteará e garantirá o desenvolvimento projetos sistemáticos de atendimentos a todas as pessoas, independentemente de suas limitações e potencialidades, o que corresponde ao paradigma de inclusão.

Referências

ANTIPOFF, C. A. **Uma proposta original na educação de bem-dotados**: ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983. 2010. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2010.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino e 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Poder Executivo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasilia, DF, 12 ago. 1971.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008.

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

_____. **Lei nº 13.234/2015**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/lei/l13234.htm>. Acesso em: 13, fev. 2023.

DELOU, C.M.C. (2012). O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Orgs.). Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação (pp.129-142). Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

LEONESSA, V. T. ET AL. **Atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação: uma proposta do NAAH/S LONDRINA/PR**. III SIES – Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior O estudante cego e surdocego Londrina, 27 e 28 de Novembro de 2012.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 34

A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde para crianças e jovens, no contexto da família de estudantes com TEA: políticas públicas e o sistema bioecológico.

KEZIA GRAZIELA DE QUEIROZ
PPGECC/FEBF/UERJ/FAPERJ

Introdução

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ), é um instrumento que classifica, ou seja, dimensiona o estado físico, social e psicoemocional do indivíduo. A CIF-CJ não tem por princípio ser um instrumento de avaliação, mas de entender e se aproximar das condições que a pessoa se encontra, visando estabelecer uma relação contextual entre a deficiência, as barreiras ou facilitações sociais, e o aspecto psicoemocional do ser.

Objetivos

Com isso, neste trabalho, busca-se identificar o papel da família na usabilidade na dimensão dessa Classificação, e também a sua expansão atitudinal no tangente aos aspectos macrossociais das políticas públicas educacionais no território brasileiro para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

Método

A metodologia deste trabalho se ampara no método de pesquisa de bibliográfica associada ao método qualitativo. Segundo o autor Sousa et al. “a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (Sousa et al, 2021). Para Minayo (2014) o método qualitativo pressupõe a disposição em observar, compreender, a flexibilidade dos fenômenos sociais existentes, pelos quais os elementos da pesquisa se tornam interligados.

Resultados

Pode-se observar que no conjunto Fatores Ambientais da CIF-CJ, sendo sua definição a constituição do ambiente físico, social e de atitudes relacionadas as vivências das pessoas (CIF-CJ, 2015). Esses componentes são descritores importantes para mapear os perfils de funcionalidade do indivíduo, dividido em 5 categorias (capítulos), sendo: Capítulo 1. Produtos e Tecnologias; Capítulo 2. Ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo ser humano; Capítulo 3. Apoio e relacionamentos; Capítulo 4. Atitudes e Capítulo 5. Serviços, sistemas e políticas.

No recorte deste trabalho elencar-se-á o capítulo 3, 4 e 5 que tratam mais especificamente das interações interpessoal e intrapessoal, além da dimensão dos sistemas e políticas públicas.

Abaixo destaca-se alguns componentes:

Cap. 3 - Apoio e relacionamento:

E 310 Família imediata.

E 315 Família ampliada.

E 320 Amigos.

E325 Conhecidos, companheiros, colegas, vizinhos e membros da comunidade.

Cap. 4 - Atitudes:

E410 Atitudes individuais de membros da família imediata. E415 Atitudes individuais de membros da família ampliada.

E420 Atitudes individuais dos amigos.

Cap. 5- Serviços, sistemas e políticas:

E585 Serviços, sistemas e políticas de educação e treinamento.

E595 Serviços, sistemas e políticas do sistema público.

O autor Bronfenbrenner traz importantes contribuições em seus estudos para relacionar a dinâmica da atuação das famílias desses estudantes. Queiroz et al apontam que:

> *"O **Microssistema** se constitui por atividades padrões, relacionamentos e interações em ambientes como a família, a escola, o trabalho, a vizinhança, ou seja, no microssistema podemos perceber o individuo no seu dia a dia e de forma direta. No **Mesossistema** é relacionado o envolvimento entre os **microssistemas** que se estabelecem em torno do sujeito, como por exemplo as relações interativas e dialógicas entre escola e família, família e amigos, e etc. Nesse campo, ao pensarmos na **Comunidade Imediata**, podemos observar como nossos alunos se relacionam com seus pares dentro desses ambientes. Já o **Exossistema**, nele encontramos os fatores que afetam indiretamente a vida da pessoa (criança) em desenvolvimento sem que esse ambiente (ou elemento) seja parte direta de seu contexto. Por exemplo é na **Comunidade Institucional** observamos nossos alunos inseridos nesses espaços e como os aspectos de seus processos de aprendizagem estão sendo entendidos e relacionados ao mundo que o cerca, como escolas clínicas, centros de convivências, e etc. E no **Macrossistema** percebemos a cultura, hábitos, crenças, sistemas econômicos e sociais que pode interpor uma cultura a outra, afetando a vida diária das pessoas, como por exemplo, as leis que se representam a voz da sociedade ou de um segmento dela. Na **Estrutura Política e Social** é possível analisar e dimensionar como a sociedade, os governos, e as políticas públicas se constituem no sentido de contemplar a integralidade do sujeito, dessa pessoa com deficiência, como o aluno no processo de escolarização, e nos documentos que norteiam a educação em nível nacional." (Queiroz et al, 2022)*

O modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner considera a estrutura política e social parte fundamental em seu cronossistema. Para Queiroz et al. (2022) o "cronossistema nos mostra a interlocução entre os processos ambientais que o sujeito perpassa

ao longo da vida, suas mudanças internas e externas". Bronfenbrenner destaca que no macrossistema se relaciona com uma rede de tecituras que visam dimensionar os sistemas de apoios que acompanham o desenvolvimento global de uma pessoa. Queiroz et al. ainda contribui elencando a discussão de que é no macrossistema que percebemos, entre outros fatores, os sistemas econômicos e sociais. E que é nessa estrutura política que "as políticas públicas se constituem no sentido de contemplar a integralidade do sujeito, dessa pessoa com deficiência" (2022).

Conclusão

Assim é possível concluir que a perspectiva multidimensional torna-se fundamental para compreender as influências dos fatores ambientais e pessoais na vida de uma pessoa. Nos ajudando, a partir do contexto em que ela vive, dimensionar as suas potencialidades nas atividades e a relação da influência de suas famílias em seus respectivos desenvolvimentos e movimentos no macrossistema, ou seja, nas políticas públicas de inclusão.

Referências

CENTER OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em: 11 fev. 2023.

COSTA, Daniel da Silva Costas; SCHMIDT, Carlo. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo. **Cadernos Educação**, RS, n. 61, p. 102-128, jan/jun, 2019. Disponível em: https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/3565/2917. Acesso em: 30 de maio de 2024.

Identificação de Funcionalidades Acadêmicas de Alunos com Deficiências a partir dos Protocolos SIS e CIF. In: QUEIROZ, Kezia Graziela; FERNANDES, E.; ORRICO, H. **Capitalismo Contemporâneo e Políticas Educacionais**. Paraná: Atena, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14a edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

QUEIROZ, K. G. de; FERNANDES; ORRICO. (2022). **Educação Especial**: um estudo sobre a funcionalidade a partir das perspectivas de suportes e adaptações. Conjecturas, 22(8), 290–304. https://doi.org/10.53660/CONJ-1195- T02.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e Fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo - MG. v.20, n.43, p.64-83, 2021.

[OMS] **Organização Mundial da Saúde, CIF**: **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificação Internacionais]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2015.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 35

Caminhos para inclusão:

aspectos legais e desafios da acessibilidade para pessoas com deficiência

NATHIELLY KAROLAINE ALVES DA SILVA
Universidade Federal de Santa Maria

JOCEANE SANTOS DORNELLES
Universidade Federal de Santa Maria

MARIGLEI SEVERO MARASCHIN
Universidade Federal de Santa Maria

CÉSAR AUGUSTO ROBAINA FILHO
Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho é oriundo dos estudos que estão sendo realizados por integrantes que fazem parte do Grupo de Trabalho (GT) Educação Especial e Inclusiva, do Grupo de Pesquisa Transformação. Este GT se propõe estudar as temáticas vinculadas à Educação Inclusiva e a Educação Especial realizadas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta pesquisa tem como objetivo analisar as dimensões de acessibilidades e as legislações que a definem e defendem no Brasil. Dessa forma, vale salientar que a acessibilidade é um direito e não um favor. De acordo com a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 ou Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), no seu artigo 3º, inciso I, conceitua acessibilidade da seguinte forma:

> ***I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015).***

Assim, a Lei reforça que a acessibilidade vai além da simples adaptação de espaços físicos, abrangendo também o acesso seguro e exclusivo a diversos aspectos do cotidiano, como transportes, comunicação, e tecnologias, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Ela estabelece a importância de se criar condições inclusivas que possibilitem a participação plena de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em todos os ambientes, sejam eles públicos ou privados. Esse conceito é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e a integração social dessas pessoas.

A investigação ocorre através de uma pesquisa qualitativa. Para Minayo (2009) no livro Pesquisa social: teoria, método e criatividade,

este tipo de pesquisa busca compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. A autora destaca que a pesquisa qualitativa é capaz de incorporar o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, considerando essas estruturas tanto em seu surgimento quanto em sua transformação como construções humanas.

Com o método de pesquisa documental, metodologia esta, que segundo Ludke e André (1986) no livro “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”, envolve a coleta, classificação e análise de documentos como fontes primárias de dados. Esses documentos podem ser escritos, visuais ou orais e são utilizados para obter informações sobre um determinado tema ou problema. As autoras complementam que esta técnica é importante para abordar dados qualitativos, complementando informações obtidas por outras técnicas e revelando novos aspectos de um tema.

Infelizmente, a sociedade ainda precisa garantir, por meio de legislações específicas, a efetivação de diversos direitos básicos, especialmente no que diz respeito à inclusão e acessibilidade. Embora tenha ocorrido o avanço em muitas áreas, a acessibilidade continua sendo um desafio em muitos espaços públicos e privados.É um problema que vai se agravando e podemos compreender inclusão e adaptação praticamente como algo inexistente, mesmo quando adaptações são feitas, nem sempre são acompanhadas de um entendimento completo das necessidades reais da pessoa com deficiência, por isso a implementação das políticas públicas, é crucial para que as legislações existentes sejam aplicadas de forma eficiente e eficaz . Nesse sentido, as leis e normas que promovam a inclusão de pessoas com deficiência é essencial para garantir que esses cidadãos possam exercer plenamente seus direitos e participar ativamente da vida social, política e econômica.

Assim sendo, foram encontradas sete legislações que asseguram a acessibilidade, sendo elas: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Lei de Cotas para pessoas com deficiência – lei nº8.2013/1991, Lei da Acessibilidade ou Lei nº 10.098, Lei nº 10.048/2000, conhecida como Lei de Prioridade de Atendimento, Decreto nº5.296 de 2 de dezembro de 2004, Decreto nº 6.949/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), as quais desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e na garantia de igualdade de oportunidades para todas as pessoas.

Com esta pesquisa pode-se observar que a acessibilidade é o primeiro passo para a igualdade. Após a análise das dimensões e legislações da acessibilidade no Brasil, pode-se observar que foram criadas soluções e recursos para promover a acessibilidade de pessoas com deficiência, sem muitas destas garantidas por lei. Apesar disso, sabe-se que ainda não estamos no cenário ideal para construirmos uma sociedade inclusiva onde todos tenham acesso à todos os locais e serviços. Quanto às legislações no Brasil, essas desempenham um papel fundamental na promoção de inclusão e na garantia de igualdade de oportunidades, além de representar o reconhecimento e a valorização das pessoas com deficiência, buscando uma sociedade mais equitativa e justa.

Dessa forma, a pesquisa conclui que acessibilidade é o primeiro passo para a igualdade. A efetivação dos direitos garantidos por legislações não depende apenas do governo, mas também da conscientização da sociedade em promover a inclusão. A acessibilidade é um campo em evolução no Brasil, com marcos legislativos importantes, mas com grandes desafios na prática , é fundamental e necessário que todos os setores da sociedade se mobilizem para garantir um ambiente acessível e inclusivo , para que isso se torne uma realidade concreta,

todos devemos nos envolver na promoção da inclusão.

A conscientização coletiva sobre a importância de remover barreiras – sejam elas físicas, comunicacionais, digitais ou atitudinais – é essencial para que o Brasil se torne um país mais justo e equitativo, onde todas as pessoas, independentemente de suas deficiências, possam exercer plenamente seus direitos e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. A acessibilidade, portanto, não é apenas uma questão de direito, mas uma responsabilidade partilhada por todos os cidadãos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com deficiência LBI. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

LÜKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 36

Análise das matrizes curriculares das licenciaturas públicas do estado do Rio de Janeiro

VICTÓRIA DE FREITAS BENTO
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

STEFHANNY NASCIMENTO LOBO E SILVA
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

CATHARINE PRATA SEIXAS
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Introdução

Um dos principais eixos do sistema educacional brasileiro é a Educação Especial. Ela é a principal responsável por garantir aos alunos com deficiência oportunidades educacionais que os auxiliem na aprendizagem e em seu desenvolvimento escolar e social. Para que isso aconteça, no contexto brasileiro, são assegurados, através de políticas públicas, a oferta da educação de qualidade visando a inclusão e equidade para essa população (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2015). Contudo, são expostos diversos percalços no sistema de ensino no país que dificultam o cumprimento dessas leis e, para que a inclusão educacional aconteça de forma efetiva, um dos grandes responsáveis pela implementação da inclusão na sala de aula é o processo de formação dos professores, em que serão designados a fazer valer as ações governamentais que assegurem a inclusão escolar desses sujeitos. Estudos apontam que os professores se sentem despreparados para lidar com alunos com deficiência, sobretudo em casos de maior complexidade (Schirmer et al., 2023; Padilha, 2004, p. 96; Beyer, 2003; Rocha et al., 2003). É nesse sentido que se faz necessário investir tanto na formação inicial como continuada de professores, tendo em vista que a demanda de alunos com deficiência cresce no Brasil, consideravelmente, ano após ano (Schirmer et al., 2023). Assim, torna-se necessário uma formação para além das premissas conteudistas, ou seja, que possibilitem um olhar crítico e reflexivo sobre a sua prática docente (Nunes e Schirmer, 2017). Os componentes curriculares do curso de licenciaturas apresentam o seu embasamento teórico de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (2019). Em 29 de maio de 2024, publicou-se as novas Diretrizes através da Resolução CNE/CP Nº 4. A formação

de professores preconiza práticas além das premissas conteudistas, ou seja, que possibilitem um olhar crítico e reflexivo sobre a sua prática docente (Nunes e Schirmer, 2017). Assim posto, observa-se que os componentes curriculares dos cursos de licenciaturas voltados para a Educação Especial são essenciais nesse processo, contribuindo, quando ofertado, com a capacidade de atender as diversidades e demandas dos alunos com deficiência dentro da instituição de ensino.

Objetivo

O estudo evidencia a estruturação curricular das licenciaturas ofertadas por instituições públicas do estado Rio de Janeiro, com foco nos componentes curriculares do campo científico da Educação Especial. E busca compreender como as licenciaturas preparam os futuros professores para atender às necessidades dos alunos com deficiência, considerando a importância de uma formação adequada para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Método

A pesquisa, de cunho qualitativo e documental, utilizou a análise de conteúdo para examinar as matrizes curriculares disponíveis nos sites oficiais das instituições. A princípio, realizou-se um levantamento das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas oferecidos por todas as instituições públicas do estado do Rio de Janeiro. A coleta foi realizada através dos sites das instituições de ensino onde as matrizes curriculares estão disponibilizadas, porém no caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ foi preciso entrar em contato com a instituição através da ouvidoria para ter acesso às informações, já que não foram encontradas por meio de sua página na internet. Essa escolha

metodológica permitiu acessar diretamente os documentos oficiais que regem a organização dos cursos de licenciatura, garantindo a veracidade das informações coletadas. Após o levantamento inicial, efetuou-se uma análise minuciosa, em que foi elaborada uma planilha com o resultado da investigação de cada uma das matrizes curriculares buscando identificar como esses documentos abordam aspectos relacionados à formação de professores para a Educação Especial. Para isso, utilizou-se categorias previamente definidas: Licenciaturas por instituições; Distribuição geográfica das licenciaturas; Licenciaturas ofertadas por áreas de conhecimento; Diferença entre a contagem de cursos de licenciaturas analisados e quanto desses oferecem componentes curriculares para a área da Educação Especial; Licenciaturas que oferecem componentes curriculares com a temática da Educação Especial; Terminologia dos componentes curriculares; Presença de componentes de Educação Especial por semestre em curso de licenciatura; Distribuição da carga horário dos componentes curriculares; Comparação da carga horária entre os componentes curriculares obrigatórios e optativos. Por fim, os resultados foram apresentados em formato de gráfico e tabela a fim de ilustrar e facilitar a interpretação dos dados obtidos através da análise. Posteriormente, discutidos segundo a literatura relevante para a elucidação dos objetivos propostos pela pesquisa acerca da Educação Especial e formação de professores para a educação inclusiva, permitindo uma análise crítica das conclusões sobre a forma como as instituições de ensino superior do Rio de Janeiro estão abordando a formação de professores para a Educação Especial em seus cursos de licenciatura.

Resultados

Acerca do campo categórico que versa sobre a quantidade de

licenciaturas por instituições, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) destaca-se com o maior número de licenciaturas. Em relação à distribuição geográfica das licenciaturas, alguns municípios apresentam uma menor quantidade de cursos de licenciatura. Os municípios de Angra dos Reis, Petrópolis, Pinheiral e Volta Redonda possuem 2 cursos cada um. Enquanto Paracambi e Nova Friburgo possuem 1 curso de licenciatura em seus municípios. Ao analisar as licenciaturas por área de conhecimento, percebeu-se que há cursos que possuem uma oferta mais restrita, como Belas Artes, Biblioteconomia, Ciências Agrícolas, Cinema e Audiovisual, Computação, Dança, Educação Especial, Enfermagem e Expressão Gráfica, cada um com 1 curso disponível. Obteve-se que 50,3% das licenciaturas oferecem componentes da Educação Especial, enquanto 49,7% não oferecem. A predominância dos componentes optativos sugere uma abordagem flexível na integração da Educação Especial no currículo dos cursos de licenciatura. Essa flexibilidade permite aos estudantes escolherem quando desejam aprofundar seus conhecimentos nessa área, de acordo com seus interesses e necessidades acadêmicas. Cerca de 75,7% dos componentes têm uma carga horária de 60 horas, representando a maioria dos componentes tanto obrigatórios quanto optativos. Cerca de 57,5% dos componentes são optativos, enquanto 41,5% são dedicados aos componentes obrigatórios.

Considerações Finais

A análise revela uma preocupação com a disparidade na presença desses componentes curriculares, destacando a necessidade de revisão e fortalecimento dos currículos para garantir que todos os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios da diversidade em sala de aula. A ausência de formação adequada compromete a capacidade dos

futuros professores de promover uma educação inclusiva e de qualidade. O estudo conclui que é urgente revisar e fortalecer os currículos das licenciaturas para assegurar que todos os educadores estejam aptos a atender às diversas necessidades dos alunos, garantindo, assim, uma educação equitativa e inclusiva conforme preconizado por lei.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 dez. 2019.

BRASIL. Resolução No 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação)**. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019b].

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2024].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do estado do Rio de Janeiro: **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira Paula; DE PAULA, Oliveira; SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Eduerj, 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. **Campinas**: **Autores Associados**, p. 93-120, 2004.

ROCHA, Eucenir Fredini; LUIZ, Angélica; ZULIAN, Maria Aparecida Ramirez. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 14, n. 2, p. 72-78, 2003.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo; AIRES, Maria Gabriela Araújo. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA. **Teoria e Prática da Educação**, v. 26, p. e64128e64128, 2023.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 37

Políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí: compromisso da gestão, singularidade e participação

ANTÔNIO SOARES JÚNIOR DA SILVA
Instituto Federal do Paraná.

MARTA FERREIRA DA SILVA SEVERO
Instituto Federal do Paraná.

DINARA SORAIA EBBING
Instituto Federal Farroupilha.

MARISA ROSA PAULA KNOB
Núcleo de Apoio à Inclusão – Ivoti/RS.

A inclusão da pessoa com deficiência no processo educacional brasileiro tem se constituído, historicamente, por desafios, avanços e descontinuidades. Nas políticas de educação profissional e tecnológica (EPT), o estudo desse fenômeno ainda está em fase embrionária. Atinente à escassez de investigações científicas sobre o tema, propomos nos debruçar no estudo dessa área, compreendendo que "o campo da educação e do trabalho, implica uma nova qualidade de educação universalizada para toda a população." (Ciavatta, 2014, p. 202).

Por sua vez, as políticas de educação tomam centralidade nessa discussão, e por isso, recorremos ao conceito de políticas públicas que, de acordo com o que Schimdt (2019,) apresenta, são uma resposta a um problema político; neste caso, a inclusão/exclusão da pessoa com deficiência na EPT. Ainda nesse contexto, suscitamos as contribuições de Pase e Melo (2027, p 314) que concebem as políticas públicas como "o resultado das relações de poder entre Estado, sociedade e mercado, síntese dos conflitos, consensos e coalizões dos segmentos sociais e políticos interessados em realizar suas preferências". Recorremos, ainda, a Marx (1983); Gramsci (2001); Frigotto (2016); e Soares (2023); para discutir a relação entre a inclusão escolar da pessoa com deficiência e a formação omnilateral - proposta que afirma o trabalho como princípio educativo, em que o currículo se efetiva pela integração de campos do saber, na proposição de uma formação humana e integral. Por sua vez, para aprofundar as discussões sobre as políticas de inclusão que envolvem o direito à educação da pessoa com deficiência, apropriamo-nos das contribuições de Beyer (2010); Garcia (2017); Kuhnen (2017); Baptista (2019); Haas e Esquinsani (2024); entre outros.

O território e o cenário da pesquisa foram o Instituto Federal do Paraná, campus Paranavaí, tendo como delimitação os cursos de ensino médio técnico integrados. Dados fornecidos pela Coordenação dos

Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - CONAPNE (2023), em relação às matrículas do médio integrados, mostram que o referido campus tem o maior quantitativo de estudantes atendidos pela Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas com deficiência - público-alvo da Educação Especial (PAEE) – e outros estudantes caracterizados como aqueles que apresentam alguma necessidade educacional específica entre todos os campi do IFPR no estado do Paraná. Este trabalho analisou como se compreendem as políticas de inclusão da pessoa com deficiência no ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Paraná (IFPR), campus Paranavaí. Para tanto, discutimos o processo de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência na educação profissional e tecnológica de nível médio; as implicações e caminhos possíveis para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino médio em uma instituição em que o marco regulatório institucional está em fase de construção; e, por último, analisamos a percepção de um grupo de gestores, professores e estudantes sobre como se efetivam e se executam as políticas de inclusão da pessoa com deficiência no ensino médio integrado (EMI) do IFPR, campus Paranavaí.

Do ponto de vista do percurso metodológico, esta investigação de abordagem qualitativa, intenta alcançar a singularidade e a densidade do objeto de estudo e, por isso, elegemos o estudo de caso (Yin, 2005), vislumbrando compreender os processos sociais no contexto organizacional do IFPR, campus Paranavaí. Destarte, esse caminho metodológico organizou-se nas seguintes fases: (i) revisão de literatura com pesquisa bibliográfica; (ii) pesquisa documental e a construção de um roteiro de entrevistas a partir de um levantamento da população com deficiência matriculada no EMI do IFPR do campus Paranavaí; (iii) apreciação por comitê de ética em pesquisa do IFPR, cujo parecer

consubstanciado está registrado sob o número 6.513.230; (iv) realização de entrevista semiestruturada e análise de seu conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados apontam que as políticas de inclusão direcionadas aos estudantes com deficiência no IFPR se constituem de forma contraditória, fragmentada e incoerente (Silva, 2024), mas que no campus Paranavaí, as políticas se apresentam integradas, coerentes entre si e se efetivam de forma transversal, pela atuação consciente da comunidade escolar.

No contexto do IFPR, foram regulamentadas recentemente três resoluções que tratam de políticas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência: Diretrizes da Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CNAPNE);

Regulamento do Trabalho do Professor de Educação Especial, dos campi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná; Adaptações de materiais e atividades, bem como a flexibilização curricular para os estudantes com necessidades educacionais específicas do IFPR, obedecendo os dispostos nesta resolução. Esse marco regulatório, em fase de implementação, apresenta avanços consideráveis e, por outro lado, ambiguidades e contradições, como verificado no documento que trata da flexibilização curricular, o qual não prevê as condições humanas e materiais para a conclusão dos estudantes dos cursos do EMI.

A materialidade das entrevistas aponta para uma valorização e compreensão de cada sujeito em sua especificidade; de práticas pedagógicas que respeitam o desenvolvimento integral dos sujeitos; e participação de todos atores institucionais (gestão, docentes, técnicos administrativos em educação, terceirizados, estudantes e pais ou responsáveis) na promoção de uma EPT na perspectiva da inclusão. Por sua vez, o campus Paranavaí do IFPR, unidade que tem o maior número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio técnico, entre todos os campi do IFPR, tem sido reconhecido por sua

comunidade como uma instituição proeminente na oferta de educação profissional e tecnológica de cursos de nível médio técnico, em uma perspectiva da educação inclusiva. A cultura organizacional, por meio de uma gestão que valoriza a transversalidade das políticas de educação especial nas práticas pedagógicas, na redução das barreiras que impedem a participação de todos em igualdade de condições no campus e na compreensão de cada sujeito como singular, é o marcador que tem destacado o trabalho desenvolvido pelos diversos atores na instituição. Há um compromisso coletivo que perpassa a formação de professores e a construção de espaços de diálogo de superação das desigualdades educacionais no território. Entre tensionamentos, descontinuidades e avanços, os atores institucionais, no limite de sua atuação, têm contribuído para a inclusão da pessoa com deficiência.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais/ Hugo Otto Beyer. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?/*The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?* **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Sísifo**, n. 9, p. 129-136/EN 127-134, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED**, p. 19-66, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. **Os intelectuais. O princípio educativo.** Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAAS, Clarissa; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Assimetrias da pesquisa em educação especial em transversalidade às modalidades de ensino: desafios e perspectivas. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 33, n. 2, p. 16-26, 2024.

IFPR. **Atribuições da CONAPNE**. Disponível em: https://ifpr.edu.br/institucional/proreitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/atribuicoes/ .Acesso em 14 de set. 2024.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 329-334, 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. PASE, Hemerson Luiz; MELO, Claudio Corbo. Políticas públicas de transferência de renda na América Latina. **Revista de Administração Pública**, v. 51, p. 312-329, 2017.

SCHMIDT, João Pedro. **Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas**. Revista do Direito, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, jan. 2019. ISSN 1982-9957.

SILVA, Antonio Soares Júnior da; SANTOS, Everton Rodrigo, GRABOWSKI, Gabriel. (2024). Política Pública, Gestão E Financiamento Da Educação Profissional E Tecnológica Com Foco Na Inclusão Das Pessoas Com Deficiência. **Momento - Diálogos Em Educação**, *33*(2), 145–168. https://doi.org/10.14295/momento.v33i2.17351

SOARES, Antonio Júnior da Silva; SANTOS, Everton Rodrigo; GRABOWSKI, Gabriel. Educação profissional e tecnológica e a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 18, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5923. Acesso em: 10 set. 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso. Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, tradução do original de 1994, Case study research: design and method, Sage Publications, 2002

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 38

Inclusão escolar e acessibilidade curricular: superando barreiras para alunos com deficiência múltipla

SHEILA VENANCIA DA SILVA VIEIRA

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Introdução

A acessibilidade curricular é o processo de tornar o currículo efetivamente inclusivo, eliminando barreiras à aprendizagem e garantindo a participação integral de todos os estudantes, respeitando a diversidade cognitiva. Para crianças com deficiência múltipla, especialmente aquelas afetadas pela Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), essa reorganização curricular é essencial para atender às suas necessidades, tornando práticas pedagógicas, recursos didáticos e avaliações acessíveis, promovendo seu desenvolvimento integral e garantindo seu direito à educação.

Este estudo, derivado de uma pesquisa de doutorado concluída em 2024, analisa historicamente as abordagens curriculares na educação especial. Avalia as políticas educacionais entre 1994 e 2017 e discute a necessidade urgente de uma reestruturação que promova a equidade e valorize a pluralidade cognitiva no processo de ensino-aprendizagem. A introdução apresenta a justificativa, os objetivos, o panorama metodológico e uma síntese das principais discussões e resultados.

A pesquisa investigou a reformulação das abordagens curriculares para assegurar a inclusão efetiva de crianças com deficiência múltipla decorrente da SCZV, superando as limitações dos currículos tradicionais. Propõe promover uma educação mais justa e abrangente, que defenda a pluralidade cognitiva e garanta o direito de todos à escola, visando efetivar a verdadeira inclusão escolar. A hipótese central sugere que a implementação de uma abordagem curricular inclusiva, baseada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e orientada pelos direitos humanos, resultará em uma educação mais equitativa para essas crianças. A acessibilidade curricular, aplicada amplamente, tem o potencial de transformar suas experiências educacionais, garantindo-

lhes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento em igualdade de condições.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é analisar a evolução das abordagens curriculares na educação especial entre os anos de 1994 e 2017. Entre os objetivos específicos, destaca-se a identificação de lacunas observadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 relacionadas à acessibilidade curricular, propondo estratégias para a construção de matrizes curriculares inclusivas que contemplem as necessidades das crianças com deficiência múltipla decorrente da SCZV. Além disso, o estudo busca problematizar a efetividade das políticas educacionais atuais na promoção da inclusão dessas crianças no contexto escolar, defendendo a pluralidade cognitiva e o direito universal à educação.

Método

A pesquisa de base que estrutura esse trabalho utilizou uma abordagem qualitativa com recorte etnográfico, fundamentada na Teoria da Atuação (TA) de Ball, Maguire e Braun (2016), para explorar as dinâmicas contextuais em uma rede municipal de ensino da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Para a coleta de dados, foram realizadas observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Este estudo insere-se no projeto “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do vírus Zika na Baixada Fluminense”, conduzido pelo Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ) . A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, protocolo número 135/2021 com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resultados Parciais

Entre 1994 e 2017, as abordagens curriculares na educação especial no Brasil passaram de enfoques individualizados para práticas inclusivas. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) influenciou a educação global ao afirmar o direito de todas as crianças à educação em escolas regulares que acolham a diversidade. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Adaptações Curriculares (1999) reforçaram a importância de fatores sociais e culturais na prática docente.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 e a Política Nacional de Educação Especial de 2008 consolidaram a pluralidade cognitiva como base para assegurar o direito à educação inclusiva. Contudo, apesar dos avanços, o estudo indica que a BNCC (2017) apresenta lacunas que comprometem a inclusão, devido à ausência de referências explícitas à acessibilidade curricular.

Essa lacuna evidencia a necessidade urgente de reformulação das políticas educacionais para incluir plenamente os direitos humanos e a equidade. A falta de diretrizes específicas sobre acessibilidade curricular impõe desafios aos educadores e gestores na implementação de práticas inclusivas. Teorias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõem ambientes educacionais acessíveis desde a Educação Infantil. Haas e Sozo (2020) enfatizam que a acessibilidade curricular deve contemplar as particularidades dos estudantes. Pletsch, Souza e Orleans (2017) defendem que essa acessibilidade deve ser estrutural e abrangente. Silva (2018) reforça que a acessibilidade curricular é um direito fundamental e deve ser plenamente incorporada

às políticas educacionais.

Portanto, persiste um descompasso entre as políticas educacionais e a prática da inclusão escolar. A ausência de menção explícita à acessibilidade curricular na BNCC (2017) reflete essa lacuna, exigindo revisões que promovam a pluralidade cognitiva e assegurem a educação para todos. A promoção de uma cultura escolar inclusiva e o uso de tecnologias assistivas são cruciais para superar barreiras e incluir crianças com deficiência múltipla, especialmente aquelas com SCZV.

Considerações Finais

A acessibilidade curricular é mais do que uma exigência legal, é um compromisso ético com a inclusão plena de todos os estudantes. Este estudo demonstrou que, para garantir uma educação realmente inclusiva, é preciso uma transformação estrutural nas políticas e nas práticas pedagógicas. Não basta realizar ajustes superficiais, é essencial repensar o currículo para que ele seja capaz de abraçar as diferentes formas de aprender e garantir que cada aluno tenha seu potencial respeitado e desenvolvido.

O caminho para uma escola inclusiva exige não só recursos e estratégias pedagógicas inovadoras, mas, principalmente, uma mudança de mentalidade. A formação contínua dos educadores e a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade são passos fundamentais para que a educação se torne, de fato, equitativa. A inclusão, mais do que um conceito, deve ser vivida e efetivada diariamente nas escolas, permitindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e crescimento.

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. ***Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias***. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. ***Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology***. London: Routledge, 1992. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S198471142019000100301000004&lng=en. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Base Nacional Comum Curricular.*** **Brasília**: MEC, 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. ***Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais***. Brasília: UNESCO, 1994.

HAAS, Clarissa; SOZO, Carolina Mross. **Políticas e práticas pedagógicas de educação inclusiva no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS): em foco o papel do núcleo de acessibilidade**. Revista Educação Especial em Debate, Vitória, v. 5, n. 10, p. 52-72, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar**. Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 39

Desafios e perspectivas na formação docente para a educação especial:

um estudo com egressos de Pedagogia da UNOESC

MARIA MARGARETE MARSCHALL
UNOESC

MARCIO GIUSTI TREVISOL
UNOESC

A inclusão educacional de pessoas com deficiência tornou-se um tema central nas políticas públicas educacionais no Brasil, principalmente após a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), que estabelece os direitos das pessoas com deficiência e reforça a necessidade de uma educação inclusiva em todas as etapas de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) delineia os parâmetros para a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, desafiando as escolas a se adequarem às novas exigências e garantirem a inclusão efetiva desses estudantes.

Entretanto, um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro é assegurar que os futuros pedagogos saiam da graduação devidamente preparados para enfrentar as demandas relativas a educação especial. A formação inicial de professores, em muitos casos, falha em integrar a teoria e a prática de maneira eficaz, resultando em profissionais que, ao ingressarem no mercado de trabalho, sentem-se inseguros e despreparados para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs). Essa inadequação da formação docente é evidenciada em relatos de educadores e pesquisas que apontam para as dificuldades e os medos enfrentados pelos professores em sala de aula ao lidarem com a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como destacado por Santos e Falcão (2020), “discursos e práticas docentes revelam o horizonte de dificuldades, medos e negações, expressos primordialmente nos relatos de ‘não preparo’, ‘não formação’ e ‘não competência’ para a escolarização de sujeitos com deficiência” (Santos e Falcão, 2020, p.79).

A formação de profissionais que possam atender de maneira competente às exigências da educação inclusiva torna-se, portanto, uma necessidade urgente. Isso demanda uma preparação docente que

não apenas aborde os aspectos teóricos da inclusão, mas que também ofereça experiências práticas que reflitam a realidade da educação especial nas escolas. As instituições de ensino superior, como a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), desempenham um papel central nessa formação, sendo responsáveis pela capacitação de pedagogos que atuarão diretamente na educação básica. De acordo com Borges (2013), "é na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, que essas práticas tradicionais precisam ser superadas, adotando-se atitudes dialógicas e construtivas que incentivem o desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigativos" (Borges, 2013, p.21).

Diante dessa demanda, o presente estudo buscou investigar de que maneira a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia, prepara os futuros professores para o atendimento de alunos com deficiências? O objetivo principal da pesquisa foi identificar as fragilidades e potencialidades dessa formação, com foco na capacitação para uma atuação docente competente e inclusiva. A escolha da UNOESC justifica-se pela sua relevância tanto no contexto regional quanto nacional, sendo uma instituição que atua em uma vasta área geográfica e que possui significativa influência na formação de pedagogos em toda a região Oeste de Santa Catarina.

A pesquisa adotou uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos para oferecer uma análise mais ampla das percepções dos egressos. Questionários semiestruturados foram enviados via Google Forms a 465 egressos dos sete campi da UNOESC que ofertam o curso de Pedagogia, durante os meses de maio a agosto de 2024. Com o apoio dos coordenadores de curso, 70 respostas válidas foram recebidas e analisadas. O questionário foi organizado em três blocos: o perfil socioeconômico dos egressos, sua atuação profissional e

suas percepções sobre a formação em Educação Especial. A análise dos dados qualitativos seguiu os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), permitindo uma compreensão mais aprofundada das respostas dos participantes, enquanto os dados quantitativos foram analisados com o uso de estatísticas descritivas simples.

Os resultados indicaram que, apesar do curso de Pedagogia da UNOESC fornecer uma base teórica sólida, há uma lacuna significativa em relação à formação prática dos egressos, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com NEEs em ambientes inclusivos. A falta de preparo prático foi um dos pontos mais citados pelos participantes, corroborando o que já é amplamente discutido na literatura educacional. A ausência de experiências práticas durante a graduação foi apontada como um dos maiores desafios enfrentados pelos egressos ao ingressarem no mercado de trabalho, conforme expresso por Michels (2017), "a imersão prática é indispensável para o desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos professores adaptar suas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de cada aluno" (Michels, 2017).

Os dados também revelaram que muitos egressos buscaram especializações e formações continuadas após a graduação, reconhecendo a necessidade de se aprimorar constantemente para lidar com a complexidade da inclusão. Isso reflete uma conscientização crescente de que a formação inicial, por si só, não é suficiente para atender às demandas da educação inclusiva. A formação continuada foi amplamente apontada pelos egressos como uma estratégia crucial para aprimorar suas competências pedagógicas ao longo da carreira. Esse movimento de busca por qualificação está alinhado com os apontamentos de autores como Day (1999), e Imbernón (2011), que defendem que "a formação continuada é uma exigência essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógi-

cas eficazes em um cenário educacional em constante transformação" (Day, 1999).

A análise das percepções dos egressos permitiu identificar quatro grandes categorias que sintetizam os principais desafios e necessidades relacionadas à formação em Educação Especial: (1) necessidade de formação específica e robusta, (2) desenvolvimento profissional contínuo, (3) desafios institucionais e impacto da formação e (4) interesse por aprimoramento acadêmico. Essas categorias mostram que, além de uma formação inicial sólida, é imprescindível que as instituições de ensino superior ofereçam um currículo que integre teoria e prática de maneira mais efetiva. A criação de condições institucionais que favoreçam a implementação de práticas inclusivas é outro ponto destacado pelos egressos. Conforme apontado por Borges (2013):

> *...a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, pela revisão contínua dos significados e das tradições. Assim, torna-se imprescindível o confronto entre teoria e prática, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes e da construção de novos conhecimentos" (Borges, 2013, p.89).*

A integração de estágios supervisionados em contextos de Educação Especial foi sugerida como uma solução fundamental para essa lacuna. Por fim, este estudo reafirma a necessidade de investir em uma formação docente que integre teoria e prática, capacitando os professores a promover uma educação inclusiva de qualidade. Conforme defendem Nóvoa (2009) e Perrenoud (2002), as instituições de ensino superior desempenham um papel crucial nesse processo de transformação, oferecendo uma formação que vá além do conteúdo teórico e prepare os futuros pedagogos para os desafios do ensino inclusivo por meio de práticas inovadoras e estágios supervisionados. Ao

promover uma educação inclusiva, essas instituições não só contribuem para a melhoria da formação dos professores, como também para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

As percepções dos egressos reforçam a urgência de uma reestruturação curricular nos cursos de Pedagogia, com ênfase na formação prática e na oferta de disciplinas que abordem diretamente a educação inclusiva. Essa formação deve ser contínua e integrada, de modo a preparar os futuros professores para os desafios complexos da sala de aula contemporânea, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com deficiências.

Referências

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

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, D. A. **Reestruturação e trabalho docente: precarização e flexibilização na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

DAY, C. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. London: Falmer Press, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHELS, M. H. (Org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC, 2017.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appris, 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 40

A formação inicial nos cursos de Pedagogia: discutindo a educação especial inclusiva

IVANILDO SACHINSKI
UNICENTRO

KHALED OMAR MOHAMAD EL TASSA
UNICENTRO

O objetivo central deste texto é apresentar as primeiras aproximações da pesquisa de doutorado em andamento sobre a construção das disciplinas de Educação Especial Inclusiva nos Cursos de Pedagogia das Universidades públicas e gratuitas do Estado do Paraná na oferta presencial. A formação de professores no Brasil historicamente foi marcada por permanências e rompimentos alimentados pelos campos políticos e que sustentam ações e uma série de condições impostas à área da Educação Especial Inclusiva. Assim, buscamos construir uma análise em dois momentos: delimitando a ideia de formação de professores e suas problemáticas, e as relações com a formação e o conceito na Educação Especial Inclusiva. Como ponto de referência adotamos as abordagens da metodologia quadriplolar presentes em De Bruyne et al (1977), que dão sustentação a uma dinâmica formativa não linear/cartesiano, e que envolve relações de força e propostas de sociedade, e como base analítica o ciclo de políticas de Mainardes (2006).

Enquanto processo histórico, Scheibe (2008, p. 45) aponta que a formação de professores, e principalmente os Cursos de Pedagogia, passaram por uma remodelação nos anos de 1980 e 1990, tornando-se marcante, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, quando atribuiu aos Cursos de Pedagogia uma condição próxima do bacharelado, estabelecendo que a formação de professores seriam dos Institutos Superiores de Educação (ISE), “Foi necessária ampla mobilização dos educadores no sentido de reverter aquilo que a lei designou para o curso de pedagogia.” (Scheibe, 2008, p. 46). Apenas com a aprovação dos Pareceres CNE/CP 05/2005, CNE/CP 03/2006 e da Resolução CNE/CP 01/2006 que se encerraram os processos de discussão sobre os espaços destinados a formação dos professores.

Santos (2008, p 19) vincula as perspectivas de formação em

Pedagogia aos cenários internacionais e nacionais, chamando atenção para o contexto mundial de direcionamento de ações e critérios, “É nesse cenário que as políticas educacionais no Brasil são planejadas, passando as reformas a serem citadas como forma de atender aos objetivos dos organismos internacionais. Bulaty (2019) apresenta o cenário brasileiro e paranaense dos Cursos de Pedagogia do século XXI, destacando um crescente esvaziamento teórico na formação acadêmica, gerando lacunas deficitárias, que pode não construir uma reflexão crítica, com análises de discursos oficiais, das políticas de educação e currículo com sustentação teórica, alimentando o que considera uma semiformação, sem uma capacidade efetiva de relacionar a teoria e a prática. “Na formação inicial o objetivo é a obtenção de conhecimentos de base. Se a formação for aligeirada, será constituído um docente com concepções fragmentadas e precárias [...]” (Bulaty, 2019, p. 48).

A formação docente para Saviani (1996) não se restringisse a funções somente teóricas ou a procedimentos técnicos-metodológicos, mas sim a dinâmica do trabalho pedagógico. Essa abordagem ainda encontra importância na atualidade, principalmente nos Cursos de Pedagogia, quando buscamos um entendimento totalizante da realidade, e em contato com a literatura especializada, como da autora Bulaty. Lucas (2023) afirma que precisamos avançar na superação das dissociações entre forma e conteúdo na formação, principalmente por ainda serem comuns nas licenciaturas organicidades fragmentadas, que criam especialistas em currículo, predominantemente teóricos ou de profissionais na forma como se ensina, instrumentais.

Souza (2017) aponta a necessidade de construção de uma formação crítica que possibilite aos novos professores desvendarem os processos excludentes dos cotidianos socioeducativos, para que a partir disso consigam reorganizar suas posturas práticas e conceituais de forma

a promover realmente processos de inclusão sérios e compromissados. Em relação a Educação Especial Inclusiva, Vaz (2017) discute o projeto de professor, levando em conta as reformas educacionais da década de 1990 e da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Explicita que o projeto de sociedade capitalista em vigor impõe modelos constitutivos de escola e esse processo passa obrigatoriamente pela formação de professores que a sustentem. Ressaltando a disponibilidade das políticas educacionais de tornarem cada vez menos específica nos conceitos de formação, com um professor generalista, polivalente, que dê conta de pensar todos os elementos da escola, que possa transitar por diferentes modalidades, ao mesmo tempo que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) atribui papel significativo ao professor da Educação Especial como responsável pelo processo de inclusão enquanto serviços de Atendimento Educacional Especializado.

Glat e Pletsch (2004, p. 2) consideram relevantes as preocupações em construir espaços formativos voltados as novas demandas da inclusão, e afirmam que, "a universidade, a partir de suas três dimensões constitutivas — ensino, pesquisa e extensão — tem uma grande contribuição no desenvolvimento e implementação deste processo.", principalmente pelas disparidades entre a forma como o processo inclusivo acontece no país, desarticulado da construção de cursos de formação de professores. Enfatizam que a universidade deve se preocupar com a formação de educadores minimamente preparados para atendimento educacional de alunos diversificados, e que não é o mesmo que os profissionais especialistas, que buscam formação específica e podem trabalhar diretamente na modalidade. Corroborando com essa visão, Tavares et al. (2016) defendem que um trabalho consistente na formação de recursos humanos precisa ser a vocação

primária de qualquer universidade, principalmente quando está se direciona à professores, não podendo ser focado apenas numa modelo direcional para atendimento de uma ou outra especificidade a partir de seus diagnósticos, de suas dificuldades.

Analisando a Resolução CNE/CP n. 2, de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) percebemos que elas não explicitam a existência de disciplinas, sendo que a primeira, de 2015, apresentava a necessidade de "conteúdos específicos", o que necessariamente não implica em uma carga horária destinada exclusivamente aqueles assuntos, podendo estar disseminadas em outras disciplinas ou até mesmo, construídas de forma abstrata, com nomes e propostas generalizantes e não específicas.

As problemáticas elencadas das Resoluções de 2015 e 2019 não são novidades, Saviani (2009) trata da Resolução CNE/CP 01 de 2006, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e ao discutir a Educação Especial, afirmava ser tratada de forma genérica e muito mais numa relação com outras áreas. Destacamos que a falta de direcionamento das Resoluções abre possibilidades para que os Cursos de Graduação de Pedagogia, trabalhem com diferentes perspectivas de formação em relação a Educação Especial Inclusiva, desde agregando em outras disciplinas conceitos de diversidade e inclusão, como criando disciplinas específicas, porém genéricas, sem uma discussão e um cuidado de tratar a área.

O trabalho se encontra em construção, na fase de fundamentação teórica e definição metodológica, apresentando significativas reflexões sobre os espaços formativos e as problemáticas dos Cursos de Pedagogia no Estado do Paraná.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394/96. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário Oficial da União, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BULATY, A. **O currículo e as Artes Visuais nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná**. 351f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

DE BRUYNE, P; HERMAN, J; DE SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os polos da prática metodológica. 5ª ed. Rio de Janeiro: 1977.

GLAT, R; PLETSCH, M D. O papel da Universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, vol. 23, núm. 38, set-dez, 2010.

LUCAS, T M da S. Profissional educador em formação e a reflexão da e na prática. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 23, 20 de junho de 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009.

TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M.; FREITAS, M.N.C. A educação inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.,** Marília, v. 22, n. 4, p. 527-

542, Out.-Dez., 2016.

VAZ, K. **O projeto de professor para a Educação Especial**: demandas do capital para a escola pública no século XXI. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 41

Para incluir:

um curso de formação continuada de profissionais da educação em educação inclusiva

JÉSSICA CRISTINA SILVA DELCARRO
Universidade de São Paulo

LARISSY ALVES COTONHOTO
Instituto Federal do Espírito Santo

ANA PAULA ZERBATO
Universidade de São Paulo

O debate sobre a proposição de uma formação docente fundamentada nos princípios da educação inclusiva e em práticas de inclusão e acessibilidade se faz urgente, necessária e constante, pois conforme está previsto nos diversos documentos normativos brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI) 13146/15, a educação básica e superior é direito de todos, ou seja, a escola é um lugar para todos, inclusive para pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/S) requer a provisão de condições adequadas para o acesso, permanência e êxito desses estudantes em escolas regulares. Dentre os diversos aspectos que devem ser contemplados para a efetivação a esse direito, destaca-se o papel fundamental de uma sólida política de formação inicial e continuada de professores na perspectiva inclusiva.

Para tanto, observa-se a necessidade de uma formação docente em educação inclusiva. Compreende-se que o processo de inclusão escolar vai além d ensinar conteúdos programáticos de forma igualitária, onde as ações do professor precisam ser adaptadas e menos pragmáticas. Segundo Tardif (2002), é preciso colocar os professores no centro do debate educativo e dos problemas de investigação, e tê-los como protagonistas do processo para efetivamente transformar a escola. Conforme Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Assim, este trabalho objetivou investigar, discutir e orientar propostas pedagógicas inovadoras por meio de uma formação de

professores na perspectiva da educação especial inclusiva, possibilitando um espaço e tempo de criação e discussão de metodologias e estratégias para atuar com estudantes com deficiência visual. Também visou discutir o papel da universidade pública, tendo como ferramenta a pesquisa sobre formação continuada em colaboração com o desenvolvimento profissional docente.

O projeto intitulado “Para Incluir”, tratou-se de uma formação continuada de professores, com ênfase em estudantes com deficiência visual – DV. O curso foi ofertado na modalidade à distância, pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), no período de abril a junho de 2020.

O curso visou descrever situações-problema com foco na reflexão crítica sobre a realidade, englobando as discussões sobre inclusão, metodologias inclusivas, desafios diários e possibilidades para garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, em particular a deficiência visual. Foi estruturado em cinco módulos, com carga horária total de 120 horas, distribuídas em 100 horas de atividades a distância e 20 horas para preparo do Plano de Intervenção Escolar (PIE).

O planejamento do curso foi baseado em Freire (2008) e Vygotsky (2007). Os dados foram extraídos de quatro atividades avaliativas: Fórum de Discussão, Diário de Campo, Elaboração e Produção de Material Didático Acessível e a Elaboração do Plano de Intervenção Escolar (PIE) para inclusão de estudante com DV. Os resultados foram transcritos, tabulados, categorizados e analisados textualmente conforme a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016).

A formação contou com a participação de 18 professores sem deficiência, com idade entre 24 e 48 anos. Todos os cursistas do curso possuem ao menos uma graduação, havendo uma diversidade de

áreas de cursos de formação inicial. Durante o período do curso foram realizadas nove (9) atividades avaliativas e não avaliativas. Todas as atividades teóricas e práticas propostas foram realizadas por todos os cursistas.

Por meio do Fórum de Discussão foi possível compreender que o processo de inclusão escolar ainda está em construção e consolidação. Também evidenciou-se que o sucesso desse processo depende do envolvimento de toda à comunidade escolar, da implementação de metodologias e ferramentas inclusivas e da construção de uma cultura escolar inclusiva. Os registros dos diários de campo possibilitaram caracterizar as práticas pedagógicas atuais de professores de educação básica que atuam junto a estudantes com DV, além conhecer os desafios percebidos e enfrentados pelos cursistas.

Foram produzidos 17 recursos didáticos táteis de baixo custo, sendo cinco (5) mapas táteis, três (3) sobre a divisão territorial do Brasil, um (1) sobre a cobertura vegetal no Brasil e um (1) do processo de divisão celular, mitose. Três (3) recursos de alfabetização, três (3) de formas geométricas e dois (2) sobre operações matemáticas. Também foram produzidos um exemplar sobre poesia, características fenotípicas, formação de imagem em espelhos esféricos, texturas e números naturais. As produções tiveram como estratégia a exploração da percepção tátil dos estudantes com deficiência visual. Para Cerqueira e Ferreira (2000), o manuseio de diferentes materiais possibilita o treinamento da percepção tátil, permitindo assim a discriminação de detalhes e compreensão do objeto por meio dos movimentos delicados com os dedos.

O PIE caracterizou-se como trabalho final de conclusão do curso, concordamos com Santos e Neves (2010) de que o Plano de Intervenção Escolar (PIE) é uma oportunidade para o docente refletir e desenvolver

competências de acordo com a diversidade dos contextos educativos estudados, resultando em diversas possibilidades de intervenção. A principal prática pedagógica identificada nos 17 PIEs foi a aula expositiva acessível, por meio da qual o professor apresenta o conhecimento e conteúdo aos estudantes, além de implementação de recursos didáticos táteis.

Cerca de 53% dos Projetos de Intervenção Escolar possuirão em sua metodologia a participação ativa dos estudantes com deficiência visual em todas as etapas do processo de ensino aprendizagem. As demais propostas, que correspondem a 47% das produções, apresentarão uma metodologia de ações planejadas para o estudante com deficiência visual, estas ações apresentam aos estudantes recursos didáticos construídos para somar com o processo de ensino aprendizagem.

O Projeto “Para Incluir” demonstrou ser ferramenta potente de ação transformadora. Evidenciou a necessidade de mais formações continuadas, ou seja, de uma Educação Permanente no âmbito da Educação Inclusiva voltadas aos profissionais da Educação, no sentido de contribuir para garantia direito à educação aos estudantes com deficiências, promovendo assim, o acesso à metodologias e práticas pedagógicas acessíveis, visando a promoção do ensino e da aprendizagem inclusiva.

O curso contribuiu de modo positivo para os docentes, permitindo momentos de troca, formação e aprendizagem durante todo o processo, além de ressaltar que o seu papel é um dos pilares para o sucesso acadêmico do estudante com deficiência. Por fim, o resultado deste trabalho ressalta a importância da implementação de políticas públicas de educação especial e formação de professores que garantam o desenvolvimento da prática docente e educativa para a formação da

cidadania e promoção da inclusão a partir de uma educação crítica, dialógica, humanizada e libertadora.

Referências

Bardin L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 outubro 2024.

BRASIL, **Lei n º 13. 146, de 06 de julho de 2015**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 14 outubro 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47 Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. **Recursos didáticos na educação especial**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-6, 2000.

SANTOS, L.; NEVES, R. Formando Licenciados em Educação Básica (Portugal): O papel dos Projetos de Intervenção Educacional. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL PBL, 2010, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: CIPBL, 2010. S. 1-12.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 42

Educação inclusiva sob a lente da medicalização:

riscos e alternativas

WANIA RIBEIRO FERNANDES
Universidade Federal do Amazonas

MAÍSA LEMOS DE LIMA
Universidade Federal do Amazonas

Introdução

O ensaio traz considerações acerca da educação inclusiva enquanto paradigma da educação especial, partindo do modelo social em contraste ao modelo médico, onde a medicalização apresenta-se como um fenômeno complexo refletindo as dinâmicas de poder e saber (Foucault, 1979).

Ao propormos o diálogo sobre a educação inclusiva a luz da medicalização, nosso objetivo é apresentar os riscos deste modelo que passa a observar aspectos da vida humana, sociais e culturais interpretando-os e tratando-os como problemas médicos. Assim, entendemos que a proposta da educação inclusiva não é excluir, pelo contrário é integrar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento em ambientes gerais desafiando a narrativa da medicalização.

Objetivos

Objetivo Geral

- Apresentar os riscos e alternativas da medicalização na educação inclusiva tendo por base o modelo social da educação especial.

Objetivos específicos

- Citar o modelo social da educação especial, abordando os princípios e características fundamentais;
- Descrever o fenômeno da medicalização a partir do conceito de biopoder de Michel Foucault.

Método

O método é qualitativo, descritivo, configurando-se como pesquisa bibliográfica e documental, adotando a análise do discurso como perspectiva de análise dos dados.

Resultados

A educação inclusiva é um paradigma educacional que tem por premissa a garantia de acesso, permanência e participação de todos os estudantes, respeitando a diversidade e promovendo igualdade de oportunidade a todos.

No Brasil, o respaldo legal acerca da educação inclusiva pode ser observado na Constituição Federal (1988) e na Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos, asseguram que todos têm o direito a uma educação equânime, prezando pela qualidade em ambientes inclusivos. Logo, a base desses é o modelo social da educação especial, com vistas a combater o preconceito e a discriminação.

O modelo de educação especial destacado na LBI é o modelo social que destaca a abordagem interdisciplinar, que preza pelo atendimento educacional, da saúde, e da assistência social como um atendimento intersetorial. Essa abordagem, nos permite compreender a necessidade do estudante e a promoção de políticas públicas e práticas pedagógicas com vistas à diversidade.

Segundo Böck e Cunha (2022): “O modelo social perceve os indivíduos como sujeitos de habilidades e potencialidades, sendo esse foco da ação que tem como fator limitador as barreiras físicas, sociais e não a deficiência e/ou lesão de todo e qualquer indivíduo” (Böck; Cunha, 2022, p. 11).

Contrário ao modelo anterior, o modelo médico tem por base o

processo de definição de dificuldades de aprendizagens como condições médicas que necessitam de diagnóstico e tratamento. Sobre isso, nos alerta Foucault:

> ***As condutas, os comportamentos, o corpo humano, a partir do século XVIII, integrase a um sistema de funcionamento da medicina que é cada vez mais vasto e que vai muito mais além da questão das enfermidades. O termo "medicalização" faz referência a esse processo que se caracteriza pela função política da medicina e pela extensão indefinida e sem limites da intervenção do saber médico. (Castro, 2016. p. 299).***

Em suma, para Foucault, a medicalização está associada aos termos poder e saber, uma vez que as instituições médicas não apenas diagnosticam e tratam, mas também definem o que pode ser considerado "*normal*" e "*patológico*". Assim, observamos uma conexão com a noção de biopoder, onde o poder desponta na gestão da vida e da saúde das populações. Logo, a medicalização em Foucault, apresenta-se como um fenômeno complexo que reflete as dinâmicas de poder, conhecimento e controle na sociedade, trazendo o viés da medicina que influencia e regula a vida dos indivíduos e da coletividade.

É importante sinalizar que a medicalização na educação inclusiva apresenta alguns riscos ditos por, Oliveira; Bassani; Filho (2020), como a criação de rótulos, a validação do modelo da medicalização na educação especial como forma de corrigir comportamentos que escapam da normalidade. Contribuindo com eles Pereira e Nascimento (2023) cita como risco o diagnóstico quando tenta apagar as diferenças, normalizando o corpo da criança as condições pré-determinadas pela sociedade.

Contudo, o modelo social da educação especial nos permite olhar para o estudante numa perspectiva inclusiva, a fim de propor alternativas pedagógicas que favoreçam a diversidade e a qualidade do

ensino. A aproximação entre família x escola nos possibilita a construção de um fazer inclusivo por meio do compartilhamento de informações e orientação além de reforçar a importância do trabalho da equipe multiprofissional. Posterior a essa aproximação pensamos em recursos materiais pedagógicos que auxiliem na realização das atividades, assim como de recursos tecnológicos (notebook, software, jogos).

Considerações finais

O estudo nos permitiu compreender a educação inclusiva sob a lente da medicalização, como esse fenômeno se relaciona ao poder e ao saber, uma vez que as instituições médicas enquanto dispositivos de saber incumbem-se de diagnosticar o que é “normal” e “patológico” e ao Estado o poder se manifesta na gestão da vida e da saúde do povo, conectando-se a noção de biopoder. Assim, por meio da análise entendemos que as estratégias de poder em que o controle e a normalização estão presentes no sistema educacional brasileiro ficando para traz aspectos de vida, sociais e culturais. Logo, consideramos que a LBI (2015) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prezam pelo modelo social da educação especial, concebendo práticas inclusivas, sistemas de ensino inclusivos que valorizam e promovam a equidade e acesso, enfatizando a importância de adaptar o método de ensino em vez de pautar sua prática docente apenas em diagnósticos médicos.

Referências

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; CUNHA, Chaiane Carol Alegri. As concepções de deficiência na educação básica brasileira. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**. Vitória, v.9, n. 2, pp. 04-24, 2021. Disponível em: https://www.Dialnet-AsConcepcoesDeDeficienciaNaEducacaoBasicaBrasileir-8518028.pdf . Acesso em:

10 de outubro de 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, MEC, 2008.

CANGUILHEM, G. (1943). **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault –** um percurso pelos temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier; Revisão Técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. – 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfisica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

OLIVEIRA, Débora Nascimento de; BASSANI, Elizabete; FILHO, Jair Ronchi. Discursos Medicalizantes na Educação Infantil: problematização em torno da educação especial. **Educação Sociedade & Culturas**. 2020. Disponível em: https://www.up.pt/revistas/index.php/escciie/article/view/21. Acesso em: 06 de outubro de 2024.

PEREIRA, Amanda Carolina; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Medicalização da Educação: o olhar da Psicanálise. **Revista Caminhos da Educação:** diálogos, culturas e diversidade. Teresina (PI), V. 5, N. 3, P. 01-16, e-ISSN: 2675-1496, 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 43

Educação especial e inclusiva no Brasil:

avanços, desafios e perspectivas a partir do PARFOR EQUIDADE

TÂNIA APARECIDA MARTINS
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

JAQUELINE ÂNGELO DOS SANTOS DENARDIN
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

VALDENIR DE SOUZA PINHEIRO
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

THIAGO RAFAEL MAZZAROLLO
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Introdução

A Educação Especial e Inclusiva no Brasil tem passado por importantes transformações nas últimas décadas, impulsionadas por legislações e políticas públicas que visam promover a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional de ensino. A exemplo, a Lei nº 13.146/2015 conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura aos alunos com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Dentre essas políticas, destaca-se o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem como um de seus eixos o PARFOR EQUIDADE, voltado para o fortalecimento da formação de professores para a educação especial inclusiva. Considerando que, no Estado do Paraná, devido a uma série de limitações para a expansão do Ensino Superior Público por meio da Lei Geral das Universidades - LGU, Lei nº 20.933/2021 a implantação de novos cursos vem sendo diretamente impactada. E foi diante desse cenário e do Edital 023/2023 do PARFOR EQUIDADE que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) viu a oportunidade de concretizar um projeto alimentado há mais de duas décadas, desde a implantação do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE - https://www.unioeste.br/portal/pee/inicial) da Unioeste, constituído pela Resolução nº 323/97 e regulamentado pela Resolução nº 319/2005. Atualmente, a Unioeste oferta, em seus 05 campi, 28 cursos de licenciatura na modalidade presencial e 01 na Educação à Distância, destes cursos 05 são de Pedagogia nas cidades do oeste e sudoeste do Paraná. Apesar de os cursos de Pedagogia contar com disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e Libras, o curso não habilita para atuação na Educação Especial. Nesse contexto, o curso de licenciatura em

Educação Especial Inclusiva (EEI) atualmente oferecido pela UNIOESTE (aprovado no Edital 023/2023 do PARFOR Equidade, iniciado em 05 de agosto de 2024), representa um avanço significativo para a formação de profissionais capacitados para lidar com os desafios da educação inclusiva e quiçá poderá tornar-se um curso da instituição. No entanto, alguns desafios acompanham a implementação dessa nova jornada, por exemplo: ofertamos com 30 vagas para o Curso de EEI presencial com duração de 4 anos (oito semestres), 172 candidatos se inscreveram para o processo seletivo, 28 compareceram no dia da seleção, atualmente contamos com 26 alunos matriculados e assíduos. Então, se temos uma crescente demanda de alunos com deficiência em todos os âmbitos do ensino, se temos Políticas Públicas e não temos formação adequada, por que então a procura para essa área de atuação ainda é tão baixa? Seria o fato de ser um curso presencial? Será simplesmente por ser um curso de licenciatura? São estas e outras tantas questões que norteiam as reflexões nesta comunicação.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo discutir os avanços, desafios e perspectivas na implementação da formação de professores para a educação especial inclusiva no contexto do PARFOR EQUIDADE, tomando como estudo de caso a criação e oferta do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na UNIOESTE. Além disso, busca-se analisar os fatores que contribuem para a baixa procura de cursos voltados à formação de educadores nessa área, mesmo diante da crescente demanda de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino.

Método

A metodologia adotada neste estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa, com análise documental de legislações, diretrizes curriculares nacionais e políticas públicas voltadas à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Além disso, foram realizadas entrevistas com gestores e professores envolvidos na implementação do curso de licenciatura em Educação Especial Inclusiva na UNIOESTE, com o objetivo de entender os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para garantir o sucesso do curso. O estudo também considera dados do PARFOR Equidade, especialmente no que diz respeito à oferta de cursos de formação em diferentes estados e universidades estaduais e federais. Os dados preliminares estão sendo analisados à luz dos desafios e possibilidades na formação de professores para a educação especial inclusiva, considerando o contexto das universidades públicas e as políticas de inclusão vigentes.

Resultados Parciais

Os resultados preliminares indicam que o curso de licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UNIOESTE, já demonstra avanços importantes para a formação de professores para um futuro trabalho em contextos inclusivos. A oferta do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva pela UNIOESTE, com envolvimento direto da comunidade local e de profissionais da educação, tem contribuído para uma maior conscientização sobre a importância da educação inclusiva, além de proporcionar formação qualificada para futuros professores. Portanto, marca um avanço significativo no fortalecimento da educação inclusiva no Paraná. O curso, ofertado com 30 vagas, recebeu 172

inscrições para o processo seletivo, das quais 28 candidatos participaram da seleção e 26 foram matriculados. Isso demonstra a demanda existente, embora os desafios relacionados à captação de alunos para cursos presenciais, em especial licenciaturas, permaneçam evidentes. Observou-se que, apesar da existência de disciplinas de Educação Especial e Libras nos cursos de Pedagogia oferecidos pela universidade, essas formações não habilitam diretamente os profissionais para atuar na educação especial, reforçando a necessidade de cursos específicos como o EEI. No entanto, o estudo também aponta desafios que vão desde as relações interpessoais em sala de aula até a as necessidades de maior investimento em recursos humanos (intérpretes de Libras, profissionais de apoio educacional especializado não garantidos no Edital 023/2023), didáticos e tecnológicos adaptados, bem como a baixa adesão aos cursos presenciais e a percepção social em torno da licenciatura ainda precisam ser superadas para que se possa atender plenamente às demandas da educação especial inclusiva no estado.

Considerações Finais

A implementação do curso de Educação Especial Inclusiva na UNIOESTE, no âmbito do PARFOR EQUIDADE, representa um avanço notável e um marco para a formação de professores na área de educação inclusiva, especialmente na região oeste do Estado do Paraná. Contudo, apesar dos avanços, desafios significativos ainda precisam ser superados, como a garantia de recursos adequados, o fortalecimento da formação continuada de professores e a criação de uma rede de apoio que envolva as escolas, famílias e a comunidade em geral. Uma das preocupações foi a baixa procura inicial pelo curso que levanta reflexões sobre a adequação dos formatos ofertados e a valorização social da

licenciatura. A continuidade e expansão de políticas como o PARFOR EQUIDADE são essenciais para garantir uma formação qualificada de professores capazes de enfrentar os desafios de uma educação inclusiva que, de fato, promova a equidade e atenda às necessidades dos alunos com deficiência. Ademais, é imprescindível que as instituições de ensino superior avaliem continuamente suas práticas e estratégias de captação de alunos, buscando alinhar suas ofertas formativas às demandas do mercado e às necessidades sociais.

Referências

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 20.933**, de 29 de dezembro de 2021. Lei Geral das Universidades do Paraná. Disponível em: https://www.alep.pr.gov.br/util/reports/lei_pdf/2021/20.933.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

UNIOESTE. **Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)**. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/pee/inicial. Acesso em: 10 out. 2024.

PARFOR EQUIDADE. **Edital 023/2023**. https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-eprogramas/educacao-basica/parfor-equidade.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 44

Transtorno do Espectro Autista: contribuição para o conhecimento das políticas públicas

VERONIZE BARBOSA KUCZERA
Universidade Estadual do Paraná

CLAUDIA MARIA PETCHAK
Universidade Estadual do Paraná

ANDREIA BULATY
Universidade Estadual do Paraná

Introdução

O presente texto tem por finalidade apresentar uma pesquisa com o intuito de discutir sobre as políticas públicas para a educação especial e inclusiva, a partir do seguinte problema de pesquisa: as políticas públicas para inclusão de alunos TEA estão sendo conhecidas pelos professores dos anos iniciais do Município da Lapa?

O objetivo da pesquisa é analisar as políticas de educação Especial e Inclusiva para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e desenvolver um recurso educacional para professores dos anos iniciais que facilite o conhecimento sobre o tema, por meio da alimentação de um software para criar animações alusivas ao TEA. Para tanto, a pesquisa será qualitativa de cunho exploratório e descritivo, utilizando os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e de campo.

Pretendemos, com essa pesquisa, contribuir com a disseminação das políticas públicas para a educação especial e inclusiva, com o intuito de divulgar a necessidade da garantia dos direitos das pessoas com deficiência e a importância dos profissionais da educação conhecerem os aspectos legais destinados à temática, a fim de também conheceram, dentro do ciclo das políticas, como deve ser organizada a implementação das políticas públicas e o quanto essas dizem respeito também ao processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa será qualitativa de cunho exploratório e descritivo, utilizando os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica será feita por meio de leituras e estudos que aprofundem as questões sobre o Transtorno do Espectro

Autista, como por exemplo: Silva (2012), Orru (2016). Outrossim, sobre as políticas para educação especial e inclusiva, especialmente sobre TEA, serão fundamentados em: Lei nº 8.069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA), artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal (Brasil, 1988, p.02) e 205 e 206, Lei Política Nacional de Proteção aos autistas (Brasil, 2012), como também em órgãos como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais (INEP).

A pesquisa de campo será feita em duas escolas municipais, na cidade de Lapa - PR, sendo uma no perímetro urbano e outra no perímetro rural. Os sujeitos da pesquisa serão professores da rede que trabalham nos anos iniciais, a partir de um questionário em formato on-line, com o objetivo de verificar as dúvidas encontradas sobre as políticas públicas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista. O questionário terá perguntas abertas e fechadas. As primeiras referem-se à idade, tempo de serviço, formação, já as perguntas abertas serão, especificamente sobre o tema políticas públicas para educação especial e inclusiva, especialmente sobre o Transtorno do Espectro Autista. Ressalta-se que a pesquisa já foi aprovada no comitê de ética, conforme parecer consubstanciado sob número 6.933.875.

Após a coleta de dados, será feita a análise dos dados, por meio de categorias que emergirem das respostas e que darão sustentação para a organização do produto educacional, o qual será a alimentação de um software de vídeo animado, sob a denominação VideoScribe, que é um programa para criação de vídeos com estilo mão desenhando e mão escrevendo, também conhecidos como Vídeos no Quadro Branco.

Na sequência, será realizada aplicação do recurso educacional por meio de um minicurso aos professores que participaram da pesquisa de campo, a fim de avaliação do recurso educacional organizado.

Resultados e Discussão

A pesquisa está em andamento e no momento estão sendo feitas as leituras e fichamentos. Como discussões preliminares apresentamos nesse trabalho questões iniciais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e questões estudadas sobre as políticas públicas.

O Transtorno do Espectro Autista é um quadro clínico caracterizado por alterações nas interações sociais recíprocas e na comunicação, tendo como preferência atividades repetitivas. Segundo Silva (2012, p.11) "O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida."

A psiquiatria (especialidade da medicina responsável por diagnosticar e tratar transtornos mentais e de comportamento), delimita o TEA com comportamento voltado apenas em si, isto é, vivendo em seu próprio mundo interior não se interessando pelo seus arredores ou relações sociais, surgindo o termo autismo da palavra advinda do grego autos que quer dizer por si mesmo (Orru, 2016). Já Silva aponta que [...] indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema. (Silva, 2012, p.21).

Nos dias atuais, ainda não se têm uma resposta definitiva sobre o TEA até porque cada pessoa apresenta o transtorno de uma maneira individual. Alguns apresentam hipersensibilidade auditiva, olfativa e outras em termos cognitivos. Outrossim têm autista que aprende muito bem e outros já têm algumas dificuldades. Assim, como todo ser humano, cada um têm suas peculiares.

No espaço escolar, há direcionamentos para o desenvolvimento

de práticas pedagógicas que auxiliam e potencializam as aprendizagens escolares e o desenvolvimento do estudante. Todavia, há muito a ser conquistado para que realmente as pessoas com TEA ou outras deficiências tenham acesso e permanência no espaço escolar. A escolarização de pessoas com TEA no ensino regular foram conquistadas a partir das políticas públicas específicas, de forma muito recente.

Neste viés, destacam-se documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que influenciaram de forma preponderante a formulação das políticas públicas de educação inclusiva, principalmente no Brasil

Esses documentos e outros que foram organizados demonstram o caminho percorrido para se chegar à questão da inclusão, o direito de aprender e a necessidade de adequar nosso processo de ensino para tal. É importante ou melhor é dever respeitar todas as diferenças, como aponta a Declaração dos Direitos humanos, em seu artigo 2º (1948, p. 03):

> *1.Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.*

Neste viés, no artigo 3°, inciso IV da Constituição Federal (Brasil, 1988, p.02) diz que devemos "[...] promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação." Devemos ressaltar que todos têm o direito de aprender e ir para a escola, direito a um trabalho digno e de termos igualdade de oportunidades.

Já no artigo 205, da mesma lei, determina que a educação é direito de todos, "garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p.

153). No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988, p.154).

É obrigação do Estado disponibilizar vagas em escolas e em salas de recursos multifuncionais se o aluno necessitar; de transporte até o local estudantil; atendimento especializado se necessário (professor PAEE), direito este conquistado pelas pessoas com deficiência. Está contido na Lei nº 8.069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA) que é obrigação dos pais matricularem seus filhos na escola ocupando essas vagas disponibilizadas pelo Estado e assim garantir os direitos de seus filhos, descrito no artigo 55 (Brasil, 1990, p. 23).

Há vários documentos recentes nos quais fundamentam a educação inclusiva garantindo o acesso e a permanência no sistema educacional. As atualizações mais recentes aconteceram em 2023, com Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) lançada em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), a Política Nacional de proteção aos direitos dos autistas, lei 12.764, que foi sancionada em 2012, sendo esse o primeiro documento oficial a falar especificamente do educando com TEA.

Ressalta-se que essas discussões são preliminares e um recorte da pesquisa que tem por objetivo a disseminação das políticas públicas para a educação especial e inclusiva, especificamente sobre o TEA.

Considerações Finais

Discutir sobre educação especial, Transtorno do Espectro Autista,

Políticas Públicas é pensar no coletivo e, a partir do momento que entendemos e reconhecemos as diferenças, conseguimos trabalhar com a inclusão, não só do aluno TEA, mas sim de todos os alunos excluídos de alguma forma.

O projeto apresentado neste texto, vislumbra contribuir com essa proposta, pois a partir do momento que desmistificamos um documento e o colocamos de maneira de fácil compreensão com recursos que usamos no dia a dia como no caso o vídeo scripe, a informação se prolifera e de forma positiva contribui para o sistema educacional e social da população.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso dia 11/08/2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8069 de julho de 1990**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 11/08/2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de conteudo/publicacoes/institucionais/pneepei.pdf acesso em 11/08/2024.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interessa em espaços não excludentes. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SILVA, A. B. **Mundo Singular:** Entenda o Autismo. Editora: Fontanar, 2012.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Disponível em: https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_ educacao_p ara_todos_de_marco_de_1990.pdf Acesso em: 11/08/2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 13/08/2024.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 45

Implicações da legislação para o professor da educação especial

ISABEL MATOS NUNES
Universidade Federal do Espírito Santo

FABIANA FERREIRA PINHEIRO
Universidade Federal do Espírito Santo

Introdução[1]

A construção de um cenário educacional inclusivo no Brasil tem como marco acordos internacionais: a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que ampliaram as discussões em torno da inclusão dos alunos da educação especial em classes regulares. A luta pela redemocratização do país ecoava por todos os cantos, e, entre as diversas reivindicações, a educação escolar se destacava como um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico na luta pela educação inclusiva no Brasil, assegurando o direito à educação para todos, sem qualquer tipo de discriminação, e reconhecendo-a como um bem individual e coletivo essencial para o desenvolvimento social. Desse modo, cresceram as vozes e olhares em busca de clamar pela educação de crianças nas salas de aula regulares.

Neste cenário de disputa, a Política de Educação Especial em uma Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI) (Brasil, 2008a) defende, em seu discurso, que a educação inclusiva assumiu espaço central no debate acerca do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Afirma, ainda, que "[...] em todo o texto, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas" (Brasil, 2008a, p. 9).

A UNESCO (1994, p. 2) recomenda aos sistemas de ensino que

1 Este texto vincula-se à pesquisa de mestrado intitulada "Educação em Tempo Integral e Educação Especial: desafios e possibilidades na configuração do Atendimento Educacional Especializado" em andamento no ano de 2024, orientado pela Profª. Drª. Isabel Matos Nunes. Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer consubstanciado do CEP, Nº 6.172.820 na data de dez de julho de 2023.

“no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”.

Bueno (2011) reitera que, para ampliar efetivamente as oportunidades educacionais de aprendizagem de todos os estudantes da educação especial, é preciso romper as barreiras que existem na formação dos professores que atuam na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo Bueno (2011, p. 13), “os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentam deficiências; por outro lado, os professores de educação especial têm muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular”. Após a efervescência das políticas públicas na busca em tornar real a educação especial em uma perspectiva inclusiva, essa questão parece ser a primeira dificuldade enfrentada.

Objetivos

Produzir conhecimentos sobre a implicação das políticas educacionais na formação do professor de educação especial, como tentativa de aproximação das normatizações legais e estudos realizados na área,

Metodologia

Como procedimento metodológico pautou-se na análise documental, com base na análise qualitativa dos dados, André (1983, p.57), nos apresenta a possibilidade, “[...] captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto”.

Resultados

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) prevê a garantia da oferta de serviços de apoio especializado, buscando eliminar barreiras que possam impedir o acesso e, assim, garantir a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes da educação especial na escola. A política indica que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser matriculados na classe comum, devendo frequentar o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno (Brasil, 2008b).

A (Brasil, 2008) e documentos posteriores promulgados (Resolução n. 4/2009 e Decreto n. 7.611/2011) consideram que o Atendimento Educacional Especializado deve ser complementar ou suplementar aos currículos escolares, e nunca substitutivos à escolarização desses alunos.

Ao mesmo tempo, uma questão emergente nos inquieta: embora reconheçamos o percurso histórico e político da educação especial como um processo demarcado por muita luta, rupturas, avanços e retrocessos, é preciso compreender que esse acesso precisa vir acompanhado de permanência e, consequentemente, de sucesso escolar. Ancorados nos estudos de Givigi e Jesus (2021), podemos concluir que:

> *Apenas a partir da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008a) fica marcado de forma mais consistente que o aluno com deficiência não deveria ser responsabilidade do serviço especializado e que deveria estar na classe comum. Se acompanharmos a trajetória das normas legais, com a Portaria Normativa nº 13/2007, que cria o "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" (BRASIL, 2007), depois com o Decreto nº 6.571/2008, do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008b), e finalmente com a Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais*

> *para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009a), é possível observar o caminho feito pelas políticas para delimitação do Atendimento Educacional Especializado. (2021, p.999).*

A Resolução nº 4/2009 reforça a ideia de que o aluno público-alvo da Educação Especial deve estar na sala comum e avança descrevendo as atribuições do professor de Educação Especial, reconhecendo seu papel na sala comum. Nesta resolução também é reconhecida a obrigatoriedade do apoio especializado. Percebe-se também que, após 2008, os documentos referem-se ao professor de Educação Especial como professor de Atendimento Educacional Especializado.

Considerações Finais

O trabalho realizado pelo professor nas salas de recursos multifuncionais nesse cenário configura-se como um dos apoios e suporte para as pessoas com deficiência e como atendimento complementar e/ou suplementar ao aluno elegível ao referido atendimento, garantindo a articulação à proposta pedagógica do ensino ofertado na sala regular, porém, não pode ser encarado como sendo o único espaço e o único professor que garanta aprendizagem a esses alunos. Constituindo ainda, um grande desafio a ser superado no campo da Educação Especial.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 45, p. 66-71, 1983.

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

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional e dá outras

providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2011.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista? *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo: EDUC, 2011. p. 119-143.

GIVIGI, R. C. C. do N.; JESUS, D. M. de. Estudo comparado internacional em educação especial: documentos normativos e orientadores no Brasil e no Canadá. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 991-1016, 2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 46

Inclusão de estudantes público da educação especial em escolas do campo na região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul (2008-2018)

EDUARDO ADÃO RIBEIRO

Universidade Federal Fluminense

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU

Universidade Federal da Grande Dourados

Nos últimos anos, a política de inclusão brasileira tem direcionado a matrícula do público da Educação Especial – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – nas classes comuns da rede regular de ensino. Esta política, considerando a transversalidade da Educação Especial, tem produzido efeitos nas escolas do campo (Nozu, 2024).

As diretrizes brasileiras vigentes da Educação do Campo indicam que as escolas do campo devem adequar suas propostas pedagógicas em consonância com as orientações da Educação Especial (Brasil, 2002). Ainda, nesse processo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sinaliza que as interfaces da Educação Especial com a Educação do Campo devem "assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais" (Brasil, 2008, p. 10).

Entretanto, os estudos têm denunciado a tímida atuação do poder público no sentido de garantir o direito à educação escolar às crianças e aos adolescentes público da Educação Especial que vivem e produzem suas existências nos territórios do campo (Nozu, Bruno; Heredero, 2016; Nozu, 2017; Nozu; Kassar, 2020; Ribeiro, 2020).

Ressalta-se, ainda, que a garantia do direito à educação aos camponeses público da Educação Especial envolve mais do que a oferta de vagas nas unidades de ensino, englobando, além disso, a melhoria na qualidade e condições que favoreçam o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas do/no campo.

Partindo desse cenário, o estudo almeja analisar os indicadores educacionais relacionados à inclusão de estudantes considerados público da Educação Especial em escolas do campo na Região da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), no período de 2008 a 2018.

Tratou-se de uma pesquisa com abordagem quali-quantitativa, na qual foi empreendida um levantamento dos microdados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para leitura dos dados, foi utilizado o software IBM SPSS statistics 24.

O recorte temporal considerou os microdados do Censo Escolar dos anos de 2008 e 2018. Quanto ao recorte geográfico, foi selecionada, por conveniência, a Região da Grande Dourados, no estado de MS, cuja extensão compreende 11 municípios: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Jateí, Itaporã, Maracaju, Rio Brilhante e Vicentina.

Após o levantamento dos dados, utilizando variáveis relacionadas a escolas, matrículas, caracterização do público da Educação Especial, sala de recursos multifuncionais (SRM) e atendimento educacional especializado (AEE), foram calculados os percentuais dos dois anos de recorte.

Os resultados foram analisados em três eixos: acessibilidade arquitetônica nas escolas do campo; matrículas; e AEE em escolas do campo.

Quanto à acessibilidade nas escolas do campo, apesar do aumento sinalizado pelos indicadores, os dados levam a questionar como têm ocorrido tais processos. Na região investigada, verificou-se que em 2008, 41,66% das escolas do campo apresentavam banheiros acessíveis, enquanto 16,66% dispunham de dependências com acessibilidade. Já no recorte de 2018, as escolas com banheiros acessíveis atingiram 69,09% e aquelas com dependências acessíveis, 45,45%.

Observa-se que, em geral, existem mais escolas com banheiros acessíveis do que com dependências acessíveis. Dessa forma, alguns estudantes, especificamente aqueles com mobilidade reduzida, não

podem acessar todo e qualquer espaço da escola. Este paradoxo é problematizado por Ribeiro (2020) como "acessibilidade meramente formal".

Os movimentos de matrículas dos estudantes público da Educação Especial também sinalizam disputas de poder. Nos contextos dos municípios da Região da Grande Dourados não foram encontradas matrículas em classes especiais ou escolas exclusivas no campo, porém, no perímetro urbano, os estudantes camponeses continuam a frequentar esses ambientes, mesmo que em menor escala. Outro aspecto problematizado por Ribeiro e Nozu (2022) é o fato de os indicadores do Censo Escolar revelarem que parcela significativa de estudantes camponeses, em razão do fechamento e da nucleação das escolas, é obrigada a se deslocar, muitas vezes, para unidades de ensino no perímetro urbano – afetando, assim, o direito de estudarem próximo onde vivem.

Também merecem atenção os resultados obtidos por meio dos indicadores de AEE em escolas do campo. Foi registrado aumento desses índices se comparado ao início do período analisado (2008), o que sinaliza impacto das políticas de inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial na Região da Grande Dourados. Em que pese tal aumento, ainda existe significativo percentual de escolas do campo na região que não possui SRM e AEE em suas dependências. Assim, caso existam estudantes camponeses que necessitem desses atendimentos nessas instituições, seu direito à educação não estaria sendo assegurado plenamente conforme prevê as legislações e políticas educacionais.

Os dados apontam que, em 2008, as escolas do campo da Região da Grande Dourados com disponibilidade de SRM totalizaram 20,83%, enquanto aquelas com AEE 33,33%. Em 2018, esses percentuais aumentaram para 47,27% e 45,45%, respectivamente. Neste ponto,

cabe ressaltar que, apesar desse aumento, alguns municípios sequer registraram escolas com esses serviços, mesmo existindo alunos público da Educação Especial nessas localidades, o que indica outro início de violação do direito à educação e à inclusão desses sujeitos.

Em síntese, mesmo com as políticas garantindo a inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial que vivem no campo, esses sujeitos ainda transitam em contextos de marginalização e invisibilização. A falta de condições de acesso e permanência, como estrutura física, atendimentos de Educação Especial, materiais, transporte e profissionais tendem a restringir o direito à educação escolar desses estudantes.

Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para a análise da política de inclusão de estudantes público da Educação Especial no contexto da Educação do Campo. Ainda, que possibilite uma reflexão mais profunda sobre os modos "urbanocêntricos" como a Educação Especial tem sido ofertada nas escolas do campo (Nozu, 2017). Trata-se de uma denúncia para, quiçá, outros anúncios sejam produzidos para garantia de uma escolarização aos estudantes camponeses público da Educação Especial atenta às suas formas de vidas e expressões existenciais.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial e educação do campo**: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação especial na educação do campo,**

indígena e quilombola: quais são as diretrizes políticas brasileiras? Momento - Diálogos em Educação, v. 33, n. 2, p. 56–80, 2024.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEREDERO, Eladio Sebastián. Interface educação especial – educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 489-502, 2016.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal**: entre influências globais e particularidades locais. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, e 68, p.1-30, 2020.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de Camponeses Público-Alvo da Educação Especial em Escolas da Região da Grande Dourados**. 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial do/no Campo**: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. Revista Educação Especial, v. 35, p. e52/1–26, 2022.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 47

O profissional de apoio em uma proposta de educação na perspectiva inclusiva

JÉSSICA PONTES AIRES
Universidade Federal de Santa Maria

JORDANA LIMA DE MORAES DE LIMA
Universidade Federal de Santa Maria

CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS
SMED/Santa Maria

FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Universidade Federal de Santa Maria

Investigar o que tem sido produzido academicamente sobre um determinado tema, requer uma pesquisa minuciosa e oportuniza ao pesquisador uma maior intimidade com a temática, ampliando possibilidades e desafiando a novas investigações.

Com o objetivo de apresentar o que vem sendo pesquisado sobre o profissional de apoio ao estudante da Educação Especial, a partir da vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, buscou-se elencar produções científicas (dissertações, teses e artigos) dos últimos dez anos, sendo feito um recorte temporal de 2008 a 2022 sobre a temática do profissional de apoio. Entende-se que, após a implementação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), as escolas tiveram uma nova reorganização de suas práticas e é a partir dessa política que a figura do profissional de apoio/monitor passa a ter maior presença nos contextos escolares.

Assim, para a execução dessa pesquisa foram acessadas as produções científicas disponíveis no Portal de Periódico CAPES, Banco de Teses e Dissertações CAPES, Portal Scielo, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial da UFSM e considerados os seguintes descritores: profissional de apoio, monitor, monitor de educação especial, por serem os termos mais utilizados para o cargo.

Esta é uma pesquisa qualitativa documental exploratória que possui como fonte documentos normativos vigentes sobre a Educação, Educação Especial (EE) e o profissional de apoio. Conforme Gil (1991), pesquisas exploratórias aproximam o pesquisador ao problema da pesquisa, permitindo a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara.

Neste texto, as matrizes para análise constituíram-se das normativas governamentais elaboradas a partir da PNEEPEI (BRASIL,

2008) que contemplam o profissional de apoio junto aos estudantes com NEEs. Tais fontes estão hospedadas em sites oficiais e são de acesso público.

Apresentamos aqui uma breve análise e, para isso, elencamos algumas das pesquisas encontradas, seguindo uma linha cronológica, de modo a contribuir com as discussões.

A pesquisa de Fonseca (2016) objetivou conhecer como ocorre a atuação do profissional de apoio/monitor no contexto de uma escola da rede privada de ensino de Santa Maria – RS. Conforme a autora, destaca-se a preferência que a escola tem por profissionais vinculados ao campo da Educação Especial para atuarem como profissionais de apoio/monitores, bem como um entendimento de que estes devem atuar pedagogicamente com os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino. Conclui que trabalhar como profissional de apoio/monitor não envolve profissão regulamentada e não constitui um campo de saber específico, mas sim uma função dentro do contexto escolar, podendo esta ser exercida por profissionais de diferentes áreas.

Portalette (2017) em sua dissertação aponta o profissional de apoio em práticas colaborativas no espaço escolar e tem como objetivo geral compreender as especificidades da atuação do profissional de apoio para inclusão de alunos com deficiência. Em sua pesquisa, buscou mapear o número de profissionais na cidade de Santa Maria – RS; identificar a visão deles de seu papel na inclusão; analisar a visão do professor diante deste profissional e construir um referencial de formação do profissional de apoio na rede municipal. Para a autora, os professores regentes que atuam no município de Santa Maria compreendem que o profissional de apoio realiza práticas de ensino com os alunos público alvo da Educação Especial, que os profissionais de apoio percebem o seu

papel na inclusão dos alunos com deficiência como um apoio pedagógico. Para a autora, é necessário que os profissionais de apoio passem por um processo formativo para atuar com estes estudantes. Silva (2019) buscou compreender a atuação do profissional formador da Educação Especial e a formação docente em serviço e em Educação Especial, objetivando apreender as significações da atuação de uma Professora de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (PAAI). A pesquisa se refere a um contexto específico e a um cargo específico (PAAI) de um centro da prefeitura de SP. Silva utilizou-se de entrevista reflexiva e considerou que a questão pesquisada pode contribuir para o aprofundamento de temáticas referentes à formação docente, ao desenvolvimento do estudante com deficiência e de seus professores e aos movimentos de mudança relativos à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Lopes (2021) faz um estudo sobre os motivos para as demandas e atribuições dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) em 5 municípios dos estados da Bahia e São Paulo. Sua finalidade é analisar os motivos alegados nas demandas por PAIEs nas escolas para apoiar o público alvo da Educação Especial. Ressalta que "com a ausência de esclarecimentos legais, municípios e estados têm atribuído funções e exigido perfis profissionais de forma autônoma" (LOPES, 2021, p. 4). Nesta perspectiva, alguns conflitos e equívocos surgem nas escolas. Também indica que há a contratação indiscriminada e aleatória de PAIE, sem critérios para a provisão do apoio. Lopes e Mendes (2021) refletem sobre os motivos para demandas e atribuições de profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE). Lopes e Mendes (2021) elencam algumas pesquisas sobre o tema e ressaltam a crescente presença deste profissional na tentativa de garantir a escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE). Em síntese, Lopes e Mendes (2021) apontam para o cuidado que se deve ter e a reflexão necessária

diante dos critérios para definir os casos que necessitam ou não de PAIE e lembram que a atribuição deste tipo de profissional aumenta o estigma do estudante. Costa e Vilaronga (2022) tiveram como objetivo identificar os papéis atribuídos e desempenhados pelos profissionais de apoio escolar em um município do estado do Pará, em instituições de educação infantil. Constataram que os dois cargos de profissionais de apoio escolar estão justificados em normativa municipal, possuem atuação nos cuidados básicos: alimentação, higiene e locomoção, mas também adentram outros papéis, relacionados às modificações no ensino, elaboração de materiais, relatórios, dentre outros. Evidenciaram também ao longo do estudo poucas interlocuções da atuação desses profissionais com a educação infantil. Tendo em vista o resultado dessas investigações, compreendemos que o profissional de apoio/monitor é pouco referenciado tanto em documentos legais, como em produções e publicações científicas, o que também nos mostra que a presença dele dentro da escola é muito recente. Nesse sentido, há necessidade de que se implementem novas pesquisas que envolvam a atuação deste profissional, que ainda não possui uma formação/capacitação específica, um dos fatores que ainda dificulta e leva à confusão sobre o seu papel na escolarização de pessoas com deficiência.

Esta pesquisa evidenciou a crescente importância e a complexidade da atuação do profissional de apoio/monitor no contexto da Educação Especial, especialmente após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A análise das produções científicas dos últimos dez anos revela um panorama ainda em construção, onde questões relacionadas à formação, atribuições e concepções desses profissionais emergem como temas centrais a serem aprofundados. As investigações indicam que, apesar da relevância desse profissional na promoção da inclusão escolar, a falta de

regulamentação e a diversidade de perfis e formações dos profissionais geram desafios significativos para a efetividade de suas funções. Assim, torna-se urgente promover um debate mais amplo que contemple a formação qualificada e a definição clara das atribuições desses profissionais, visando não apenas a inclusão de alunos com deficiência, mas também a construção de um ambiente escolar mais equitativo e colaborativo. Em síntese, a atuação desse profissional e o desempenho de seu papel passa pela valorização, regulamentação de suas funções e a articulação com as demais práticas educacionais, o que abre espaço para novas pesquisas que possam contribuir para a consolidação de uma educação inclusiva.

Referências

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politicanacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 15 Dezembro de 2022.

BEZERRA, G. F. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. Revista Brasileira de Educação Especial. Bauru, v. 26, n.4. 2020.

FONSECA, M. **Das políticas públicas de inclusão escolar a atuação do profissional de apoio/monitor.** 2016. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2016.

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

LOPES, M. M. **Profissionais de apoio à inclusão escolar**: motivos para demandas e atribuições. Olhar de professor. Ponta Grossa, v. 24. 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649/209209215553 Acesso em: 01. Out. 2024.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. **Profissionais de apoio à inclusão escolar:** motivos

para demandas e atribuições. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649 Acesso em: 02. Out. 2024

PORTALETTE. V. F. G. **Profissional de apoio**: práticas colaborativas com ênfase inclusiva no espaço escolar.2017. 146 p. Dissertações (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2017.

SILVA, M. S. I. **Significações acerca da atuação profissional de uma Professora de Acompanhamento e Apoio a Inclusão (PAAI)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

[PARTE II]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 48

Importância da intervenção transdisciplinar no TEA e resultados alcançados no Centro Especializado de Atendimento ao Autista de Jaguarão/RS

MARCIA SILVANA PERES RODRIGUES

Centro Especializado de Atendimento ao Autista

CRICIA ROGÉRIA DE SOUZA MARTINS

Secretaria Municipal de Educação e Desporto

Tendo como referência que nas últimas décadas tem se observado no cenário mundial um crescente aumento nos diagnósticos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando que esses índices tem se confirmado mais significativamente na fase que compreende a primeira infância e levando em conta ainda que as causas/ fatores que levam a manifestação desse transtorno de desenvolvimento decorrem de uma combinação de condições genéticos, fisiológicos e ambientais, sendo a causa específica desconhecida na maioria dos casos e sendo assim todos os fatores relacionados ao Transtorno do Espectro Autista pertencem a um extenso campo de estudo e pesquisa da sociedade científica.

Ao compreender-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se manifesta como um distúrbio do neurodesenvolvimento que apresenta como característica principal o desenvolvimento atípico, representado através de prejuízos na áreas comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, podendo ainda apresentar padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, um repertório restrito de interesses e atividades e considerando a neuroplasticidade cerebral destacamos que a identificação precoce de atrasos nos marcos do desenvolvimento infantil, assim como o diagnóstico precoce de TEA, possibilitará intervenções/ estimulações transdisciplinares adequadas e que são imprescindíveis para que possam ser alcançados melhores resultados no desenvolvimento comportamental, de saúde e educacional para as crianças que apresentam diagnóstico de TEA.

Esse projeto de trabalho tem como finalidade apresentar os resultados alcançados pelo programa de intervenção precoce destinado a crianças com TEA, realizado transdisciplinarmente no Centro Especializado de Atendimento ao Autista do município de Jaguarão/ RS, demonstrando ações viáveis para serem implementadas através

trabalho realizado a partir de regime de colaboração intersetorial entre saúde, educação e assistência social. Inicialmente faz-se necessário contextualizar a realidade encontrada em nossa cidade apresentando os fatores que motivaram a execução de tal proposta de trabalho; em um primeiro momento quando realizamos uma breve análise sobre o contexto mundial, foi levantado que segundo o Centro de Controle de Doenças e Prevenção/EUA a prevalência de pessoas com TEA aumentou, em 2004 o número divulgado pelo CDC era de que 1 a cada 166 pessoas, em 2012 esse número estava em 1 para 88, em 2018 de 1 para 59, em 2020 a prevalência foi de 1 em 54 e em 2021 observou-se um aumento de 1 caso para cada 44 crianças. Assim reportando nos à nossa realidade, a Prefeitura Municipal de Jaguarão, através da Secretaria Municipal de Educação e Desporto e a assessoria de educação especial realizou levantamento da realidade municipal, considerando o aumento do número de diagnósticos de TEA, através da análise de diagnósticos apresentados pelos responsáveis de alunos matriculados das escolas municipais, estaduais e particulares, relatórios da escola especial e registro na CIPTEA municipal, com os estudos realizados e tendo como princípio o modelo de Desenho Universal que em sua concepção de acessibilidade, prevê produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade, o poder público municipal buscou diretrizes para implementação de ações intersetoriais necessárias criando através o decreto Municipal nº 55/2023 o Centro Especializado de Atendimento ao Autista de Jaguarão. A referida instituição é diretamente subordinada à Secretaria Municipal de Educação e Desporto em um trabalho em rede com a Secretaria de Saúde e a Secretaria do Desenvolvimento Social e Habitação, com vistas a implementar Políticas Públicas Inclusivas que atendam os direitos das pessoas com TEA descritos na legislação vigente

e que dizem respeito às intervenções e atendimentos especializados que devem ser disponibilizados pelo poder público.

Partindo do pressuposto que para a concretização de práticas inclusivas é imprescindível empreender ações em que os profissionais especialistas em TEA desenvolvam um trabalho colaborativo e transdisciplinar onde sejam desenvolvidas competências de comunicação que assegurem avaliações de qualidade e que sejam apropriadas do ponto de vista desenvolvimental, educacional e cultural, o trabalho ofertado no centro de atendimento tem como meta primordial oportunizar atendimento transdisciplinar as Pessoas com Transtorno do Espectro Autista pertencentes à Rede Municipal de Ensino, através de práticas colaborativas centradas nas necessidades de cada criança e de suas das famílias, onde a cima de tudo o trabalho se construiu pelo esforço conjunto e contínuo de todos os envolvidos, com vistas a promover as melhores condições para o desenvolvimento das crianças com TEA oportunizando melhorias para qualidade de vida e a efetivação plena de seu direito à cidadania, valorizando suas potencialidades, habilidades e competências, assegurando o comprometimento da gestão pública com as Pessoas com TEA; apropriando-se de Políticas Públicas Inclusivas que promovam a acessibilidade e estimulação desde a tenra idade através de trabalho de Estimulação Precoce.

O trabalho desenvolvido pelo Centro Especializado de Atendimento ao Autista tem como objetivo proporcionar as crianças e famílias atendidas pela equipe transdisciplinar assessoramento e acompanhamento técnico pedagógico, desenvolvimento de plano de intervenção individualizado, acompanhamento e orientação parental e suporte aos professores e profissionais de apoio escolar (monitores, estagiários). A metodologia de trabalho prevista no Regimento interno e Plano de Trabalho Técnico pedagógico é baseada em práticas

colaborativas, firmadas através de uma proposta de intervenção transdisciplinar estabelecida através do empreendimento de ações conjuntas e continuas de todos os envolvidos; tem ainda como compromisso cotidiano a partilha e transferência de saberes que visam desenvolver e utilizar novas competências para atuar diretamente nas necessidades das crianças/ famílias e não exclusivamente nas especialidades dos profissionais.

A equipe de trabalho da instituição é composta por Pedagoga, Assistente Social, Psicóloga Comportamental, Fonoaudióloga, Atendente Terapêutica, Terapeuta Ocupacional, Neuropsicopedagoga, Nutricionista, Profissional de Apoio Escolar, Agente Administrativo e Serviços Gerais, esse grupo reúne-se quinzenalmente para reavaliação do trabalho, organização de atividades e discussão de casos, atuando diretamente no trabalho de Orientação parental, acompanhamento e assessoramento aos docentes e profissionais de apoio escolar, capacitação docente e trabalho de conscientização na sociedade sobre o respeito às diversidades, divulgando a importância do diagnóstico e intervenção precoce. Como resultado do trabalho que está sendo realizado desde a inauguração que ocorreu no dia 11 de agosto de 2023 já foram ofertados cerca de duas mil e duzentas intervenções individualizadas as quais apresentam um retorno positivo dos pais através de depoimentos gravados e publicações em rede sociais, relatórios e reavaliações dos profissionais que demonstram avanços na área da comunicação e expressão de necessidades básicas, estabelecimento de vínculos afetivos, adesão em festividades organizadas pelo centro de autismo, implementação de mudanças na alimentação as quais foram adicionadas à rotina familiar uma alimentação mais saudável e equilibrada, além de situações pontuais em que a terapia comportamental alcançou consideráveis avanços no que se refere ao gerenciamento de crises tanto no âmbito familiar como

escolar.

No que se refere aos acompanhamentos realizados as instituições escolares tem se tornado evidente que o diferencial do trabalho realizado criou um processo de colaboração efetivo, onde os profissionais de educação debatem com os profissionais da equipe do centro sobre a implementação dos planos de intervenção, recebendo orientações sobre como proceder e elaborar seus planos de trabalho. No decorrer desse último ano o centro de atendimento já recebeu visitas de outros municípios para conhecer a metodologia de trabalho desenvolvida e quais as áreas de atuação profissional que fazem parte de seu quadro de pessoal. Consequentemente podemos ressaltar que o desenvolvimento observado nas crianças com TEA atendidas no Centro de Atendimento demonstra o compromisso da equipe transdisciplinar, das famílias que através de práticas colaborativas concretizam o desenvolvimento de intervenções que buscam atender substancialmente as necessidades diagnosticadas na avaliação inicial.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 1

Plataforma computacional para professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE

FRANCISCO DUTRA DOS SANTOS JR
PPGIE/UFRGS

LEANDRO KRUG WIVES
PPGIE/UFRGS

Introdução

O movimento de inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades específicas nas escolas regulares assume papel central e emblemático na narrativa da educação contemporânea brasileira. Esse cenário instigou profunda reflexão sobre as dinâmicas intrínsecas à educação inclusiva, incluindo a busca por estratégias e ferramentas que possam efetivar esses princípios. Nesse sentido, a crescente inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente educacional surge como uma perspectiva relevante. Nessa interseção, entre as demandas da educação inclusiva e o potencial das TDICs, torna-se premente a formulação de um corpo de conhecimento que explore, aprofunde e avalie criticamente os efeitos dessa convergência. Compreender de que forma as TDICs podem ser empregadas para atender as necessidades educacionais diversificadas e complexas dos estudantes com deficiência é um imperativo tanto acadêmico quanto prático. O escopo deste estudo abraça a concepção e o desenvolvimento de uma proposta tecnológica voltada para a prática cotidiana dos professores envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), culminando na criação de um sistema que estruture a análise e prospecte os diversos contextos curriculares em que alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE) estão inseridos na escola regular. Essa empreitada pressupõe o design de um sistema computacional capaz de materializar uma abordagem de mediação pedagógica, composta por um conjunto articulado de funcionalidades que interagem ao longo das várias etapas e procedimentos conduzidos por um professor especializado ao longo da trajetória educacional dos alunos. O estudo abordou o AEE e suas funções pedagógicas referenciados a partir de marcos legais como as Resoluções CNE/CEB Nº 02/2001 e Nº 4/2009,

instituindo

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diante de tantas formas organizativas no AEE, optou-se por um grupo de ações e procedimentos, aqui denominadas “funções pedagógicas do AEE”, que têm como critério a recorrência comum no cotidiano nas Salas de Recursos, pois contemplam registros, documentos e proposições para posterior formulação de análise e síntese dos processos pedagógicos. A fim de buscar uma aproximação dos procedimentos realizados no AEE, foram escolhidas as seguintes ações: Registros de Atendimentos e procedimentos, tanto textuais quanto por imagens ou vídeos, Parecer Pedagógico, Adequação Curricular e Plano de Desenvolvimento Individual. Os pressupostos teóricos foram balizados a partir da mediação pedagógica na perspectiva da teoria histórico cultural em Vygostky (1996), a qual sustenta o processo de desenvolvimento humano como ser biológico, histórico e social, e na Atividade Mediada por Instrumento, a partir de Rabardel e Beguin (2005), cuja formulação é de que atividades humanas se estabelecem quando mediadas por instrumentos a partir de modelos generativos, constituída por vários princípios que preconizam a perspectiva da atividade humana mediada pelo artefato mediante uma visão intrínseca e extrínseca.

Objetivo

O objetivo consiste em uma exploração, na perspectiva dos professores especializados em AEE, por meio de um processo de implementação e análise de uma ferramenta computacional projetada para o gerenciamento, sistematização e prospecção de informações relacionadas à trajetória educacional de estudantes com NEEs.

Método

Consistiu em um Estudo de Caso Múltiplo, envolvendo 13 salas de recursos de três diferentes redes de ensino. Foi aplicado o Protocolo de Estudo de Caso (Yin, 2015), envolvendo etapas como: Visão Geral do Estudo de Caso; Procedimentos de Campo; Coletas de Dados; Análise e Discussão; Conclusão. Incluiu o desenvolvimento da ferramenta computacional e delineamento teórico das funcionalidades. Na etapa de procedimentos de campo, adotou-se grupo focal e utilização da ferramenta pelos professores das salas de recursos, envolvendo entrevista semiestruturada, análise de navegação dos professores na plataforma, análise das entrevistas e o encadeamento de evidências diretas. O relatório do estudo de caso contou com resultados a partir de unidades de análise.

Resultados

A estrutura da ferramenta computacional contou com os seguintes eixos organizacionais: gerência de acesso ao sistema e cadastro de usuários; módulo de cadastramento de alunos, escolas e informações gerais; módulo de gestão de registros de atendimento por aluno, permitindo adição e gestão de documentos, informações e registros do tipo 'Fotos/Vídeos', 'Acompanhamento', 'Parecer', 'Adequação Curricular', 'Plano de Desenvolvimento Individualizado', e 'Terminalidade Específica'. Módulo de 'timeline' (linha do tempo), que permite visualizar, incluir e editar os registros dos alunos. Cabe salientar que todo registro pode referenciar outros registros, através de hiperlinks. Na análise das entrevistas foi identificado que os participantes desconheciam a existência de alguma ferramenta tecnológica específica para o AEE. A percepção de uma gerou expectativa, pois as ferramentas comumente

adotadas pelos professores são para uso dos alunos, e não para gerenciar suas atividades pedagógicas. A modalidade de capacitação para uso da ferramenta foi favorável e a modalidade de grupos focais favoreceu o compartilhamento entre os pares. Em relação à aplicabilidade das funcionalidades, no cotidiano do AEE, entenderam que a ferramenta não só atendeu, como foi além das expectativas. Identificaram simplicidade no uso, completude e fluidez, além de corresponder com a realidade do serviço. Em relação ao gerenciamento das informações, consideraram relevante a organização e sistematização das informações dos alunos. Como potencial pedagógico, mencionaram o acompanhamento da trajetória pedagógica de forma individualizada, bem como a progressão das aprendizagens. Além, visualizaram as possibilidades de intervenção e mediação a partir dessas informações.

Conclusões

A ferramenta proposta contemplou os vários enfoques que fazem parte da prática pedagógica cotidiana do AEE. E demostrou que pode atuar como uma mediadora tecnológica para o professor, visto que opera no trabalho docente, organizando, sistematizando e prospectando informações sobre o estudante com NEE. Facilita o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, agilizando a preparação de documentos. Demonstra reduzir a carga de trabalho administrativo e ampliar a qualidade do trabalho pedagógico. Considera-se que abre novos caminhos para a trajetória de estudantes acompanhados pelos serviços de AEE.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1. p. 17.

FOSCARINI, A. C.; PASSERINO L. M. Mediação e Desenvolvimento no Atendimento Educacional Especializado por meio do uso de artefatos tecnológicos. In: SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D.; VIEIRA, M. C. (Org.) **Tecnologia e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital**. Porto Alegre: Evagraf, 2014.

MUNDEL, C. F.; SANTOS JR. F. D.; WIVES, L. K. Modelagem do processo de atendimento em salas de recursos para alunos com necessidades educacionais especiais. WORKSHOP DE DESAFIOS DA COMPUTAÇÃO APLICADA à EDUCAÇÃO, 8., 2019, **Anais...** Brasília, 2019. p. 1-3.

RABARDEL, P.; BEGUIN, P. Instrument mediated activity: from subject development to anthropocentric design. **Theoretical Issues in Ergonomics Science**, v. 6, n. 5, p. 429-461, 2005.

SANTAROSA, L. M. C. (ORG.). **Tecnologia e Acessibilidade**: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. 1 ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SANTOS JR, F. D.; LUCAS, E. A.; WIVES, L. K. Uma proposta metodológica para apoiar e acompanhar alunos com necessidades educacionais especiais e realizar a prospecção e o desenvolvimento longitudinal de sua aprendizagem. CICLO DE PALESTRAS SOBRE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 26., 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2018, p. 284-290.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos – 5ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 2

Trajetória na perspectiva dos processos inclusivos

FABIANA BRUM SPILIMBERGO

SMED – Porto Alegre- RS

Introdução

A iniciativa de apresentar um trabalho neste congresso vai ao encontro de uma etapa muito significativa da minha vida, na qual encerro um ciclo de atuação na rede pública de ensino, completando uma caminhada de 25 anos de atuação na educação básica, na perspectiva da educação inclusiva. Essa atuação se deu anteriormente ao paradigma da Inclusão, cuja vigência era a perspectiva integracionista na educação. Ao finalizar a graduação em licenciatura em Educação Especial – UFSM, em 1996, e tendo ingressado no curso de especialização, escolho para o trabalho de conclusão de curso a 'Integração Escolar', pelo viés do 'Imaginário Social', por meio do Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social, GEPEIS-UFSM, no qual tive o privilégio de participar e onde foi possível pensar e apostar em ideias a se instituir. Ao ingressar no Mestrado, passei a pesquisar 'Histórias de Vidas' dos professores, aspecto que fez com que durante toda essa minha trajetória, pudesse considerar a importância de refletir enquanto educadora, sobre como ocorre a constituição e construção, por meio das reflexões da prática cotidiana, a escuta e os desafios que emergem nas escolas. A partir daí, iniciou-se um caminho de aposta numa escola que pudesse acolher a todos e que, ao longo dos anos, foi se transformando no paradigma da inclusão e nos exigindo cada vez mais mudanças, políticas públicas, diretrizes que pudessem acolher e ir transformando esses espaços.

Na sequência tive o privilégio de ingressar na rede municipal de ensino de Porto Alegre, em tempos em que ocorriam profundas mudanças, no qual estavam sendo implementadas, numa proposta de vanguarda, as Salas de Integração e Recursos (SIR), nomeação utilizada na época, movimento praticamente paralelo à Declaração de Salamanca (1994). Nesse momento, fiz parte da ampliação desse serviço, iniciando

em uma das quatro escolas na periferia da zona leste da cidade. Ali vivi o protagonismo de forma intensa, apostas e desafios, juntamente com uma equipe que tinha o desafio de garantir a inclusão escolar como proposta de política pública de educação, aspecto que fez toda a diferença para a comunidade escolar. Nessa época contávamos com assessoria de uma equipe interdisciplinar, que nos davam o suporte e nos acompanhavam muitas vezes nas escolas, pois se tratava de uma construção coletiva, de processos novos, como a transição de alunos das classes especiais, sendo incluídos nos anos escolares conforme sua faixa etária.

Dificuldades, inúmeras, mas realizações também. Trajetórias que foram cuidadosamente acompanhadas, projetos que foram sendo implementados conforme as demandas e necessidades que iam sendo observadas, como, por exemplo: a continuidade da escolarização para além do ensino fundamental, a entrada no ensino médio e até mesmo o vislumbrar aos espaços acadêmicos. Pois, quando lançamos as oportunidades, faz-se necessário dar continuidade a elas e para isso foi necessário desbravar caminhos. Tive a oportunidade de experienciar o trabalho na Sala de Recursos em duas escolas municipais, uma na zona leste e outra na zona sul da capital. Nestas, acompanhei o crescimento das demandas e as necessidades de cada escola frente aos desafios da inclusão escolar. Desde a garantia da vaga até a permanência, buscando as adaptações necessárias no sentido de qualificar este tempo-espaço. Auxiliando famílias, buscando interconsultas com profissionais externos, auxiliando na formação dos professores, desbravando as adaptações curriculares, buscando mudanças atitudinais e estruturais que garantiram esta caminhada. Não se trata de falar de algo ideal, tudo com muitos desafios, mas com boas experiências, observando mudanças na postura de muitos educadores, de alunos e de familiares. Foram 14

anos atuando na educação do primeiro ao nono ano, atendendo na SIR e 11 anos no trabalho com a educação infantil, através do serviço de educação precoce e psicopedagogia inicial, atendendo bebês e crianças até 6 anos, bem como a assessoria as escolas infantis da rede própria e das comunitárias, auxiliando nas demandas de inclusão e fazendo a passagem para o ensino fundamental. Este serviço, que também foi pioneiro, já existe há mais de 30 anos na nossa rede e hoje se caracteriza pelo trabalho de AEE nas escolas infantis. Embora tenha sua sede de atendimento nas Escolas Especiais do município, o atendimento não está vinculado à matrícula do aluno nas escolas infantis, exceto em idade obrigatória, aspecto que também auxiliamos as famílias nesse ingresso. Neste trabalho, destaca-se a importância do trabalho preventivo e de orientação às famílias e às escolas, buscando a qualificação dos processos de desenvolvimento estruturais e instrumentais (ROSA, 2018). Auxiliando às famílias na aceitação desse filho que não se encontra dentro da perspectiva idealizada e trabalhando junto às escolas a formação de professores na perspectiva da inclusão e de estratégias para a permanência de todos na escola.

Objetivo

O presente relato de experiência tem por objetivo retratar as etapas da trajetória de um profissional na área da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de um relato que discute o teórico-prático dos diferentes momentos desse percurso, desde a formação acadêmica até a atuação numa rede pública de ensino.

Método

Trata-se de um relato de experiência, cuja análise é estabelecer

conexões entre atuação profissional e reflexões à luz da perspectiva da educação inclusiva. A análise tem como referência os processos de História de Vida.

Resultados

Diante dessa trajetória, pude observar que a inclusão é um processo que vem avançando em suas diversas formas e hoje podemos falar que a inclusão escolar é apenas uma das formas de inclusão na nossa sociedade (SANTOS JR, 2002). Nesta trajetória, foi possível observar que a efetivação de políticas públicas foi de extrema importância para que as escolas tivessem possibilidades de pensar práticas inclusivas. Nesse sentido, a constituição de dispositivos que materializaram a proposição política foi definidora. Diante dessas políticas, pude vivenciar em uma das escolas que atuei na SIR a docência compartilhada, no intuito de se ter um apoio mais qualificado aos alunos que demandam um trabalho mais singular, quando se fazia necessário. As possibilidades de discussões entre o grupo de professores que planejavam ações qualificadas no cotidiano escolar. Assim como, seminários com a temática de inclusão para todo o grupo de professores, no intuito de incluir todos nessas discussões, tendo ou não alunos com deficiência. A atuação no trabalho da educação precoce e psicopedagogia inicial, evidencia-se a importância desse trabalho no intuito preventivo, qualificando a entrada desses alunos no primeiro ano de ensino fundamental, fazendo com que esse trabalho pudesse repercutir na organização da escola para receber esse estudante e sua família, possibilitando uma organização da escola e da família para que esse processo aconteça de forma mais tranquila e possibilitando adaptações necessárias para essa acolhida.

Conclusão

Passados esses anos de atuação profissional, foi possível perceber que muitos foram os avanços que vivenciei, mas temos como história uma caminhada de Política de inclusão escolar e que repercute ações dentro do cotidiano da escola, justamente pelas demandas que são consequência da garantia do direito à educação para todos. No entanto, passados esses 25 anos de trajetória, infelizmente alguns retrocessos ocorreram, seja pela forma do desinvestimento, seja pelo aspecto do gerenciamento das diferentes administrações que se sucederam.

No entanto, vivenciar a escola, pensando em formas de se modificar para receber a todos e lutar para que essas mudanças pudessem ser feitas, foi uma luta travada diariamente, romper com preconceitos e com o capacitismo continua sendo um legado, que comecei a construir ainda nos tempos de formação e que me possibilitaram pensar a pessoa além da deficiência, enxergá-la enquanto condição e não determinação de quem é ou poderia ser aquele sujeito. Por isso, o investimento desde os primeiros anos de vida é fundamental, no intuito de trabalhar na constituição de um sujeito que tem nome próprio e não diagnóstico, para poder ir escrevendo a sua história de vida, para podermos seguir apostando numa sociedade que invista e aposte nas capacidades e não na falta.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Editora Mediação, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Editora CRV, 2022.

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a educação especial na SMED.

Cadernos Pedagógicos, Porto Alegre, n. 20, p. 7-12, 2000.

ROSA, Dorisnei Jornada da. **O educador e a Assessoria EP/PI de Porto Alegre em cena na prevenção do autismo**. 2018.

SANTOS JUNIOR, Francisco Dutra dos. **As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: 1989-2000. 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades**, 1994.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 3

Serviços de educação especial na escola: estratégias de atuação no âmbito de estágio supervisionado na área de deficiência visual

ANDIARA DEWES
Universidade Federal de Santa Maria

JOSEFA LÍDIA COSTA PEREIRA
Universidade Federal de Santa Maria

O planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas no cenário da educação inclusiva implicam no reconhecimento do que é viável e pertinente em cada realidade escolar, bem como em cada caso de cada estudante com deficiência, principalmente, os estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Diante disso, torna-se necessário conhecer diferentes possibilidades considerando as diretrizes e normativas vigentes, bem como a(s) viabilidade(s) em cada caso.

Atrelado a essa conjuntura, o fato de um futuro professor inserir-se no espaço escolar para a realização do estágio supervisionado de um curso de licenciatura em educação especial pode tornar-se um agente contribuidor na [re]construção de fazeres e saberes docentes e escolares. Isso, especialmente, sendo a primeira vez que uma escola recebe um estudante cego, logo que demanda a produção de um novo leque de fazeres e saberes para lidar com a cegueira.

Ainda, junto a isso, há a particularidade nesse caso de o estudante cego não estar frequentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno na sala de recursos multifuncionais.

Diante disso, ao ingressar nessa escola no âmbito do estágio supervisionado encontrou-se um panorama complexo: a escola estar tendo a sua primeira experiência com um estudante cego; este estudante está pela primeira vez vivenciando uma troca de escola (pois frequentava até então somente uma escola); o estudante não estar conseguindo frequentar o AEE.

Nesse sentido, considerando-se o período de observação no estágio supervisionado, Barbosa e Noronha (2008) destacam que é um momento de o estudante/estagiário criar um novo olhar sobre a escola que, afinal, é uma antiga conhecida nossa, pois passamos nossa vida escolar nela. Logo, como futuros professores, estamos em uma perspectiva diferente agora, assim, por meio da observação, somos

impulsionados a criar um novo olhar sobre a rotina e o cotidiano escolar.

Logo, depois de anos estudando na teoria, por vezes, uma educação especial inclusiva um tanto quanto utópica, nos deparamos com a realidade das escolas públicas brasileiras. Assim, o momento dos estágios supervisionados em cursos de licenciatura são o momento em que o estudante/futuro professor se vê diante do desafio de acessar todos os saberes e fazeres construídos ao longo de sua trajetória formativa para conseguir lidar com as demandas que lhe chegam ao adentrar tempos-espaços escolares com a objetivo de desempenhar o papel de professor - obviamente observadas as especificidades do seu lugar/papel como estagiário.

Nessa conjuntura, temos como objetivo neste estudo reconhecer serviços de educação especial na escola identificando estratégias de atuação na área da deficiência visual/cegueira. Este estudo caracteriza-se como qualitativo de cunho empírico imbricado a um relato de experiência. Ao buscarmos identificar como e quais atividades/ propostas de estágio supervisionado possam ser contribuidoras na [re] construção de fazeres e saberes escolares e docentes somos implicados em compreender o contexto sociocultural e a realidade da escola em que estamos nos inserindo.

Desse modo, como instrumento de registro e de reflexão utilizamos a estratégia de construção de diário de campo, com registros descritivos diários com apontamentos das situações vivenciadas na escola e com reflexões analíticas decorrentes dessas vivências.

Dessa forma, a partir do período de observação – no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I – culminado na elaboração de uma proposta de intervenção e do período de prática – no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado II – em que a proposta elaborada é desenvolvida na escola, conseguimos, analisar alguns achados parciais.

Inicialmente, reconhecemos que a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) impulsiona a necessidade de serem criadas novas estratégias para que se consiga atender as demandas no que condiz à produção de uma educação inclusiva. Conforme elencado por Christo (2019), em diretrizes anteriores (como na Resolução nº 2 do CNE/CEB (Brasil, 2001), no art. 8, inciso IV) já havia indicativos da possibilidade de criar diferentes estratégias de ação, não restringindo-se a atuação do professor de educação especial ao âmbito da sala de recursos multifuncionais. Já na Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009) também há indicativo para o trabalho colaborativo. Desse modo, "a resolução diz que o AEE deve ser realizado prioritariamente nas salas de recursos e não exclusivamente nas salas de recursos" (Christo, 2019, p. 40).

Assim, entendemos que ampliar a proposta de intervenção no estágio supervisionado para além do estudante cego PAEE foi impulsionado a partir do conhecimento da realidade escolar por meio das observações realizadas. Isso, especialmente, por ser este o primeiro estudante cego que a escola recebe, logo, há toda uma gama de fazeres e saberes novos que a escola e seus profissionais estão tendo que construir no dia a dia.

Sobre os saberes docentes alguns autores (como, Vaillant e Carlos Marcelo (2012), Tardif (2002), Gauthier et al. (2013)) nos ajudam a compreender a importância de saberes que subsidiam os fazeres docentes - os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da ciência da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica - (Gauthier et al., 2013). Reconhecendo-se que, como pontuado por Dewes (2023), por vezes, os

fazeres docentes é que subsidiam a produção de novos saberes docentes. Assim, saberes e fazeres são a base de sustentação do trabalho docente.

A partir disso, e elencando como resultados parciais até o momento, temos a identificação de que, no que condiz aos tipos de serviços de educação especial que podem ser desenvolvidos no ambiente escolar, verifica-se como promissores e, neste caso, como viáveis a Consultoria/Assessoria Colaborativa – Monitor; a Consultoria/ Assessoria Colaborativa e o Ensino Colaborativo – Professores; o Ensino Colaborativo - Sala de Aula Regular; o Atendimento Educacional Especializado – Estudante (Sala Comum).

A denominação consultoria/assessoria é proposital, pois entendemos que são duas ações distintas. A consultoria implica em uma ideia de consulta e pode abranger o acompanhamento de todas as atividades da instituição; já a assessoria implica o envolvimento na execução. Logo, as duas estratégias são pertinentes e abarcam distintas possibilidades.

Desse modo, considerando a carga horária do estágio II e as viabilidades identificadas, contemplamos na proposta consultoria/ assessoria o monitor e os professores. Pois é o monitor que acompanha o estudante habitualmente na rotina escolar, logo, implicando, em fazeres e saberes específicos de Orientação e Mobilidade (OM) e Atividades de Vida Autônoma (AVA). E os professores que lecionam aulas ao estudante neste ano também estão imbricados à [re]construção de fazeres e saberes docentes inclusivos.

Nesse sentido, essa abordagem envolvendo diferentes estratégias de atuação foi pensada no sentido de auxiliar a escola e, principalmente, esses profissionais a poderem ser agentes de promoção de educação inclusiva para estudantes cegos, bem como na [re]construção de uma cultura escolar inclusiva.

Ainda, entendemos que o período de inserção de um estagiário é limitado e delimitado temporalmente, por isso também pensamos em ações que fomentem a escola e seus profissionais a conseguirem agir de maneira independente e autônoma e não ficarem dependentes da presença de um estagiário e, até mesmo, do professor de educação especial, pois ainda são raras as escolas que se tem esse profissional em tempo integral na escola.

Já no caso do ensino colaborativo entendemos que o professor de educação especial atua numa perspectiva de assessoria/consultoria especializada a partir da área da educação especial colaborando com o professor de outra área/especialidade na produção de propostas pedagógicas e materiais didáticos adaptados/acessíveis ao estudante PAEE. Logo, o professor da educação especial não tem o domínio de conhecimentos específicos do outro professor, por exemplo, um professor de matemática; assim o professor de AEE irá atuar em colaboração, como um consultor/assessor, para que o aluno PAEE tenha acessibilidade na aula/proposta do professor de matemática. Dessa forma, a "responsabilidade" do professor de educação especial é para com o estudante PAEE e não para com a aprendizagem de todos os estudantes da turma.

Ainda, entendemos que há ações que podem ser desenvolvidas para a turma, envolvendo a participação de todos os estudantes, o que, então, caracteriza uma outra proposta de ação pedagógica dentro do ensino colaborativo.

Diante disso, podemos inferir que essa perspectiva instiga uma mudança de olhar em que todos se reconhecem como sujeitos em processo de aprendizagem de novos fazeres e saberes. Logo, entre tentativas que podem não resultar tão exitosas ou aquelas que podem resultar em grande sucesso, até mesmo inimaginado, uma sensação de

vulnerabilidade docente (Kelchtermans, 2009) pode ser a propulsora para uma potencialização do trabalho docente desenvolvido por cada professor.

Logo, cada instituição precisa encontrar maneiras de possibilitar tempos-espaços em que ações colaborativas possam ser ensaiadas/consolidadas, para que progressivamente possa ser [re]construída uma cultura escolar em que a colaboração seja um aspecto caracterizador do trabalho docente.

Nesse sentido, tanto a definição conceitual/legal como da própria dinâmica de desenvolvimento desse tipo de abordagem educacional ainda está em processo de consolidação. Assim como a educação inclusiva ainda é algo que está sendo construído, as diferentes estratégias pedagógicas a partir da perspectiva inclusiva também estão sendo produzidas.

Referências

BARBOSA, T. M. N.; NORONHA, C. A. **O período de observação na escola**: criando um outro olhar sobre os espaços, sujeitos e ações de uma antiga conhecida nossa. Natal – RN: SEDIS, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**. de 11 de Setembro de 2001.Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional De Educação.

Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CEB Nº 4/2009**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília 02

out. 2009. Seção 1. p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

CHRISTO, S. V. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/251/sandy_varela_de_christo_156881640991 57_251.pdf.

DEWES, A. **O professor/gestor universitário de instituição pública federal**: fazeres e saberes implicados nas arquitetônicas docentes. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32131.

GAUTHIER, C.; [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.

KELCHTERMANS, G. O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Portugal, PT: Edições pedago, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; CARLOS MARCELO. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, PR: UTFPR, 2012.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 4

Artes visuais e educação especial: gênero e práticas artísticas atravessadas por uma docência "gameficada"

LUCAS DE BÁRBARA WENDT
Universidade Federal de Santa Maria

LUTIERE DALLA VALLE
Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

Este texto busca refletir e problematizar discussões de gênero tendo a série "Percy Jackson e os Olimpianos" como dispositivo pedagógico em articulação com experimentações artísticas desen-volvidas ao longo da Docência Orientada na disciplina Artes Visuais e Educação Especial I. Dessa forma, recorremos às experiências vivenciadas na disciplina por meio de aulas "gameficadas" como potencializadoras de processos de aprendizagem enredadas por experimentações artísticas. Neste viés, nos interessa (re)pensar e tensionar marginalizações de corpos com deficiências, os quais tendem a ser invisibilizados e impossibilitados a ocupar determinados espaços.

Neste ínterim, a "gameficação" do ensino aprendizagem têm como intuito criar "aulasjogos" ou seja, aulas que são planejadas e pensadas para que pareçam com simulações de um jogo de videogame. Nesse sentido, é importante destacar que nessa espécie de "aula game" existem duas funções: o/a narrador/a e o/a jogador/a, onde a função principal do/a narrador/a é guiar a história e narrá-la, enquanto os/as jogadores/as desenvolvem a trama, interpretando-a e modificando-a.

As aulas "gameficadas" permitem aos estudantes exercitar sua fantasia e torná-la aceitável em seu meio. Isso, por si só, dá ao jogo um grande papel como elemento socializante, pois, ao sentir-se aceito, o jogador começa a se despir de suas inibições e se expor mais à sociedade (BETTOCCHI; KLIMICK, 2003).

Método

A história de Percy Jackson retrata a vida de jovens semideuses que vão para um acampamento feito especialmente para eles. O intuito do acampamento é que eles fiquem protegidos do mundo humano e do

mundo dos deuses, tendo em vista que eles são considerados uma ameaça para os dois mundos. A partir deste aspecto, poderíamos considerálos corpos dissidentes, corpos que são excluídos e marginalizados, assim como os corpos que possuem deficiências e transtornos.

Neste acampamento há treinamentos, estudos e socialização entre seus pares. Logo, o acampamento é separado por chalés, cada um representa um deus ou uma deusa, e a partir disso, seus filhos e filhas assumem esses lugares.

A partir desta estrutura narrativa, organizamos a turma inicialmente em 4 grupos, sendo cada um destes representando o chalé de um Deus ou uma Deusa: Chalé de Poseidon, Chalé de Hera, Chalé de Hades e Chalé de Artemis. A partir destes, foram desenvolvidas práticas e experimentações artísticas, sendo elas: a) criação de um manifesto ou poesia baseado na mitologia de Medusa e b) experimentações artísticas baseadas em mulheres latinas artistas.

Ao longo da docência, desenvolvemos essas duas propostas, na qual nos embasamos a partir da Perspectiva Educativa da Cultura Visual proposta pelo autor Fernando Hernández (2011). Para tanto, exploramos questões vinculadas a série Percy Jackson e os Olimpianos, enquanto metáfora para tencionar temáticas acerca dos estudos de gênero e diversidade em interlocução com escritos da autora Guacira Lopes Louro (2013). Para articular essas dimensões textuais e visuais, desenvolvemos experimentações artísticas com as estudantes de Educação Especial.

Sendo assim, buscamos fragmentos da série Percy Jackson para auxiliar no processo de discussão, tendo em vista o seu caráter "desobediente", ao passo que confronta e convida a borrar as normas de gênero, tencionando questões pertinentes ao curso de Educação Especial,

Resultados

Nesta perspectiva de gameficação, os enredos fictícios e fantasiosos nos permitiram explorar diversas camadas sociais enredadas pelas questões de gênero e sexualidade, bem como relacionadas à diferença e inclusão. Neste contexto, em linhas gerais, a série retrata a vida de um menino chamado Percy que descobre ser um meio-sangue, ou seja, ele é metade deus e metade ser humano. As questões centrais envolvendo Percy refletem problemáticas muito importantes para a área de Educação Especial, tendo em vista que o menino, assim como todos os personagens da série possuem TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), além disso, a série também explora questões étnico-raciais e fortemente o debate de gênero. Do mesmo modo, fomentando as discussões que foram levantadas ao longo da docência que nos incitam a problematizar a construção social e cultural do olhar neutral (VALLE, 2018).

Figura 1. Cartão de acesso ao acampamento meio-sangue



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Acima apresentamos o cartão de acesso ao acampamento meio-sangue. Cada aluna recebeu um destes cartões para que pudesse

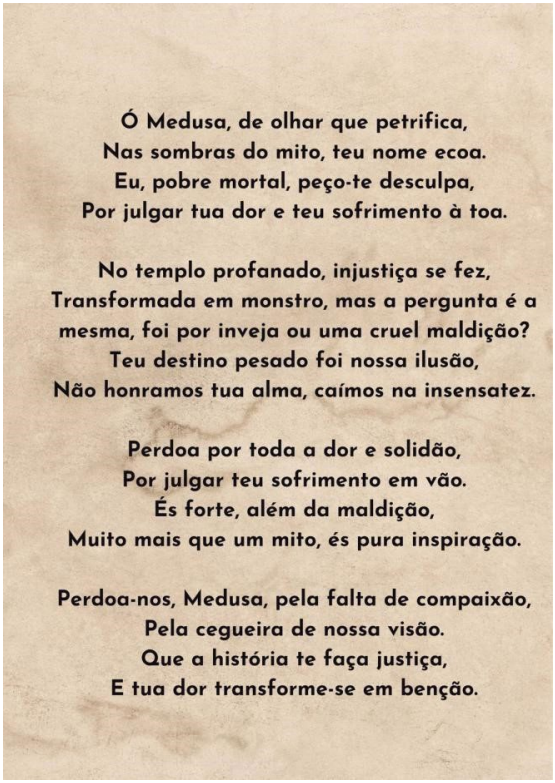
adentrar ao propósito do RPG. Haviam quatro cores de cartão: o azul simbolizava o chalé de Poseidon, o vermelho o chalé de Hera, o verde o chalé de Artemis, e o cartão preto representava o chalé de Hades. Cada aluna recebeu um destes cartões que acabou criando os grupos (chalés), e nele continham alguns desafios, os quais serão citados abaixo:

a) Criação do Manifesto para Medusa

Na mitologia, Medusa era uma mulher mortal de beleza exuberante, mas acabou sendo amaldiçoada por Atena por ser assediada por Poseidon - o rei dos mares. Dessa forma, toda vez que ela olhasse para alguém, essa pessoa se transformaria em pedra. A história de Medusa é marcada por violência, machismo e injustiça. Por meio disso, entrelaçar o episódio de Percy junto a mitologia grega chegamos ao cerne da discussão: as temáticas de gênero e inclusão na disciplina de Artes Visuais e Educação Especial. Durante as discussões, as alunas traziam diversos relatos de violência de gênero, tanto no âmbito em que trabalhavam, quanto em memórias de infância e adolescência, fazendo denúncias ao modelo de sociedade em que vivemos.

O desafio deste encontro foi elaborar uma poesia para Medusa em formato de manifesto, algo em que as estudantes pudessem viajar para esse universo da fantasia, encarar a Medusa e dialogar com ela e suas questões. O mito da Medusa não é apenas um mito, ele reflete os modelos patriarcais e machistas que nos atravessam cotidianamente. De acordo com os relatos das participantes, segundo elas, ainda existe um pouco da história da Medusa em cada memória ou experiência de suas vidas.

Figura 2. Poesia para Medusa



Fonte: Trabalho desenvolvido pelas estudantes.

b) Experimentação baseada em artistas mulheres latinas

As artistas mulheres escolhidas para as experimentações em arte foram: Frida Kahlo, Letícia Parente, Maria Martins e Rosana Paulino. A partir disso, as estudantes tinham o desafio de desenvolver a pesquisa da biografia das artistas, bem como uma experimentação artística inspirada em suas obras. Dessa forma, apresentaram para a turma todo o processo de pesquisa e experimentação.

Figura 3 e 4 - Propostas das estudantes





Fonte: Trabalho desenvolvido pelas estudantes.

As quatro referências artísticas escolhidas caracterizam-se pela diversidade de materiais e temáticas, desde autorretratos em pintura, a costuras e videoarte. Por meio disso, as alunas exploraram alguns desses caminhos e apresentaram para a turma. Ao pesquisarem sobre as artistas compreenderam questões relacionadas a gênero, identidade e diversidade que aparecem em suas obras. Cabe ressaltar também, que Frida Kahlo foi uma artista que relatou sua deficiência em grande parte de suas obras. Na primeira figura acima, o video aborda o cotidiano cansativo das mulheres, enquanto a figura ao lado apresenta um bordado com o nome de pessoas negras que eram importantes para as alunas.

Desse modo, desenvolver práticas sobre as questões de gênero na formação de professores/as vai na contramão das lógicas hegemônicas e conservadoras instauradas em todas as instâncias do nosso país, tendo em vista que “novas identidades” estão surgindo e reivindicam visibilidade. De acordo com Guacira Lopes Louro (2013, p. 44) essas novas identidades “obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua”.

Considerações Finais

Exercitar a reflexão e crítica sob a ótica de gênero e seus desdobramentos foi potencializado através do game elaborado, pois um dos aspectos propositivos da "gameficação" das aulas foi a construção coletiva calcada no discurso oral, no diálogo, troca de ideias e comunicação, pois o ato de jogar leva, naturalmente, a uma maior facilidade de se comunicar, expressar um pensamento.

Durante a docência foi possível notar a participação e adesão das estudantes que aceitaram a proposta imediatamente. Um dos maiores desafios foi o trabalho em grupo, tendo em vista que as estudantes faziam poucas atividades de forma coletiva. Na ocasião, várias relataram a importância dessa prática, pois muitas não se conheciam ou se quer haviam conversado ao longo do curso.

O debate acerca dos estudos de gênero, diversidade, deficiência e questões étnicoraciais demonstrara a necessidade de continuar construindo práticas artístico pedagógicas nos cursos de formação de professoras/educadoras. Os relatos produzidos pelas alunas é que pouco se discutiam esses temas, ou quando surgiam era de modo muito superficial. Desse modo, consideraram importante que essa temática não tenha sido foco em apenas um momento, mas como foco principal em todos os encontros realizados durante o exercício da docência orientada.

Discutir sobre as questões de gênero é imprescindível para o currículo dessas futuras profissionais, tendo em vista que esse debate permeia nossas vidas diariamente. Para tanto, se faz necessário pensar e propor a formação inicial de professores com/a partir de experiências artístico-pedagógicas e/ou experimentações e vivências estéticas que pressupõem momentos de escuta e compartilhamento de narrativas de

vida, troca de experiências vinculadas aos diferentes contextos escolares, bem como a criação de espaços de acesso a produções culturais contemporâneas e promoção de práticas pedagógicas coletivas.

Referências

BETTOCCHI, Eliane; KLIMICK, Carlos. O lugar do virtual no RPG, o lugar do RPG no Design. In: **II Simpósio do Laboratório da Representação Sensível**: Atopia. Rio de Janeiro: Laboratório da Representação Sensível - PUC-Rio, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VALLE, Lutiere Dalla. A potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na(con)formação de gênero: experiências de aprendizagem a partir do cinema. In: **Cultura e identidade**: Subjetividades e Minorias sociais. Flavi Ferreira Lisboa Filho, Thomas Josue Silva, (orgs.). – Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2018.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 5

Síndrome alcoólica fetal:

possíveis implicações na aprendizagem, comunicação e desenvolvimento dos estudantes

UIARA JANAINA ESCOBAR PEREIRA

Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo descrever as possíveis implicações da Síndrome Alcoólica Fetal (SAF) para o aprendizado, comunicação e desenvolvimento de sujeitos que por ela são acometidos, o uso de álcool durante a gestação é um fator determinante para o desenvolvimento dessa condição, condição essa que deixa marcas permanentes na vida dos sujeitos. Quanto aos objetivos específicos: identificar as possíveis implicações da Síndrome Alcoólica Fetal para a educação e descrever como a SAF influencia no desenvolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Como já é de nosso conhecimento a ingestão de álcool gera agravantes significativos para a saúde da população, mas quando se trata de gestantes esses agravantes se tornam maiores e mais propensos a atingirem o bebê ainda em desenvolvimento.

A abordagem dessa temática na área educacional não é algo evidente, pois trata-se de um tema “incomum” neste campo de atuação, mas ao problematizá-lo fiz descobertas relevantes quanto às implicações que sujeitos podem desenvolver ao longo da vida, essas fazem referência às condições educacionais que estão ligadas diretamente ao aprendizado, a comunicação e ao desenvolvimento.

No entanto, acredito que a discussão desse assunto mereça nossa atenção, seja entre professores, profissionais de saúde ou a quem interessar saber como a ingestão de álcool (por menor que seja), afeta pessoas de nosso convívio social, sem distinção entre classe social, raça e etnia.

Discorrer sobre a SAF se faz necessário, pois assim como discutimos outras deficiências e descrevemos suas implicações posteriormente, a SAF também resulta em acometimentos em pessoas

que a desenvolveram durante sua concepção, pois é no âmbito escolar que alunos com condições divergentes estão inseridos, é nesse espaço onde poderemos perceber as consequências dessas condições, dificuldades na leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático e também questões que envolvam o comportamento ou quando desafie-o a atividades que não sejam do seu dia a dia. Aprofundando mais sobre a Síndrome Alcoólica Fetal (SAF) que ocorre devido a ingestão de álcool durante a gestação. O uso indevido dessa substância por parte da mãe durante o período gestacional já se considera não recomendado, pois seu uso pode trazer consequências das quais possam se tornar irreversíveis. Uma dessas consequências está ligada ao Sistema Nervoso Central (SNC) do bebê ainda em desenvolvimento, esses efeitos afetam o desenvolvimento físico e cognitivo do sujeito.

Autores como Fontaine *el al.* (2019, p. 51), destacam "O resultado desses efeitos é a Síndrome Alcoólica Fetal (SAF) que tem como características anomalias faciais, restrição de crescimento, alterações de desenvolvimento do SNC, alterações comportamentais e defeitos cognitivos".

Conforme ressaltam os autores, os efeitos da síndrome influenciam nas características físicas do sujeito, causando malformações, alterações no sistema nervoso central, e conse-quentemente em questões comportamentais e a parte cognitiva da criança. Além disso, abortos e nascimentos prematuros podem ocorrer durante a gestação.

Entretanto, alunos com SAF também fazem parte desse grupo de sujeitos com necessidades educacionais, por apresentarem dificuldades de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, questões comportamentais, e também na comunicação.

De acordo com Garrido e Fernández-Guinea (2004) *apud* Ramalho e Santos (2015; p.337):

> ***Vários estudos feitos a nível neuropsicológico relatam que crianças em idade pré - escolar portadoras de SAF apresentam grandes dificuldades ao nível de linguagem, habilidades visuoespaciais e pouca destreza da parte motora fina, assim como dificuldades de aprendizagem verbal, resolução de problemas, memória espacial e de trabalho e problemas de atenção.***

Conforme a citação, os estudos realizados pelos referidos autores identificou possibilidades de comprometimentos em crianças com SAF no período de escolarização de tais sujeitos, ou seja, quando a criança vai para a escola acaba sendo identificadas múltiplas dificuldades ligadas a sua aprendizagem, desenvolvimento e comunicação, fazendo com que esse aluno não tenha avanços evidentes nesse processo e coincidentemente ao longo de sua vida enquanto sujeito inserido em sociedade.

Portanto, descrever sobre as possíveis implicações dessa síndrome e como ela implica no processo de aprendizagem, comunicação e desenvolvimento de sujeitos em contexto educacional é indispensável nos dias de hoje, visando a inclusão desses em sala de aula, pensar também em maneiras de conscientizar a população sobre essa condição pode contribuir para minimizar as consequências e as possíveis implicações para sujeitos ainda em desenvolvimento.

Método

Este trabalho tem como método a pesquisa bibliográfica que objetiva-se em realizar a busca em materiais que já tenham sido produzidos por outros pesquisadores/autores, com o intuito de discorrer sobre o referido assunto de nossa pesquisa, essa busca de materiais pode ocorrer em livros, jornais, revistas, artigos científicos ou sites

acadêmicos qualificados que tenham o objetivo de contribuir com a pesquisa.

Conforme Gerhardt e Silveira (2007, p. 39):

> *A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos ou eletrônicos como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (Fonseca, 2002, p. 32).*

Como destacam as autoras, a pesquisa bibliográfica tem como finalidade a busca por informações através de pesquisas realizadas anteriormente por outros pesquisadores, tais pesquisas tendem a nos apresentar informações precisas e necessárias para a pesquisa da qual deseja abordar. A escolha por essa metodologia se deu devido ao fato de que no ano de 2020 e 2021 estarmos vivenciando a Pandemia de COVID-19 o que impossibilitava ir a campo para a coleta de informações.

Para isso foram sendo realizadas buscas por materiais que abordassem essa temática e que nele obtivesse informações condizentes com minha pesquisa.

Resultado

Os resultados obtidos por essa pesquisa destacam como as consequências oriundas da Síndrome Alcoólica Fetal (SAF) geram impactos na aprendizagem, comunicação e desenvolvimento de sujeitos que foram acometidos por ela. Portanto, os impactos que a SAF causa na vida de quem a desenvolve gera uma gama de consequências que

podem ser duradouras, não se tendo “soluções” que possam amenizar ou até mesmo fazer com que se torne despercebido.

Para Garcia, Rossi e Giacheti (2007, p. 465) apontam as possíveis alterações causadas pela SAF, “a partir dos casos apresentados, é evidente a gama de alterações fonoaudiológicas, tanto nos aspectos da linguagem oral como ao aprendizado da leitura e escrita, que estão associadas aos sujeitos avaliados com diagnóstico de SAF”.

Conforme os autores em seus estudos destacam as alterações nas áreas de aprendizagem e comunicação em sujeitos diagnosticados com SAF o que deixa claro como essa condição afeta diretamente o desenvolvimento dos sujeitos.

Considerações Finais

Diante do tempo em que essa pesquisa foi desenvolvida por mim e a medida em que ia realizando a busca por materiais e a realização de leituras, me percebi o quão importante essa se tornou para mim profissional da área da Educação e Educadora Especial, ou seja, sujeitos com SAF por mais que não façam parte dos alunos público alvo da educação especial, acabam se tornando nossos alunos, devido às condições de aprendizagem, comunicação e desenvolvimento que podem desenvolver durante sua vida escolar.

Ao longo desse período em que desenvolvi essa pesquisa juntamente de minha orientadora, observei que assuntos como esse precisam ter espaço de discussão no meio acadêmico, se faz necessário abordagens como essa que impactam a vida de sujeitos ainda que estejam em desenvolvimento e quando esse se encontra na escola.

Portanto, encerro minha escrita com o desejo de que esse e outros assuntos seja temas de discussões seja no meio acadêmico,

fóruns entre outros lugares que possam servir de espaço para o diálogo.

Referências

FONTAINE, A. L. P, et al. **Os riscos de uso de álcool durante a gestação: uma proposta de intervenção**. Cadernos de medicina/Unifeso, v. 2, n. 3, 2019.

Garcia, R; ROSSI, N. F; GIACHETI, C. M; **Perfil de habilidades de comunicação de dois irmãos com Síndrome Alcoolica Fetal**. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 9, n. 4, 461-468, out-dez, 2007.

GEHARDT, T, E; SILVEIRA, D, T; **Métodos de pesquisa**. 1. Ed. UAB/UFRGS. Porto Alegre, 2009, p. 37.

RAMALHO, J; SANTOS, M. R; **Síndrome Alcoolica Fetal: Implicações Educativas**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marilia, v. 21, n. 3, p. 335-344, jul-set, 2015.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 6

Uso de tecnologias assistivas digitais como ferramenta de apoio em atividades de aprendizagem escolar para crianças com deficiência intelectual

IASMIN ZANCHI BOUERI
Universidade Federal do Paraná

SABRINA FERNANDES DE CASTRO
Universidade Federal de Santa Maria

ELISIANE PERUFO ALLES
Secretaria de Educação de Santa Maria

VITOR MANUEL BARRIGÃO GONÇALVES
Instituto Politécnico de Bragança/Portugal

Tomamos a deficiência intelectual (DI) como um constructo fundamentado na abordagem multidimensional, com uma perspectiva relacionada às necessidades e aos direitos humanos, trazendo uma abordagem mais holística do funcionamento humano, onde a classificação é baseada na intensidade de apoios e o planejamento educacional é direcionado pelos sistemas de apoio.

Evidenciamos assim, o conceito de deficiência intelectual apresentado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* - AAIDD) onde a DI

> ***é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, podendo ser expressas em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas (Schalock, Luckasson, & Tassé, 2021, p. 13).***

Acresce que sistemas de apoios "uma rede interconectada de recursos e estratégias que promovem o desenvolvimento e os interesses de uma pessoa e melhoram o funcionamento e o bem-estar pessoal de um indivíduo" (Schalock, Luckasson, & Tassé, 2021, p. 56).

Assim, de acordo com os conceitos apresentados pela AAIDD (2021) propomos discutir as necessidades de apoios de crianças e adolescentes com deficiência intelectual e o uso das tecnologias assistivas digitais em atividades de aprendizagem escolar. Tecnologias, essas, que podem servir de apoio para profissionais e familiares no planejamento e no desenvolvimento do Plano de Apoio Pessoal (PAP).

Os dados empíricos que dão base para a discussão são resultados do projeto de pesquisa "ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE INTENSIDADE DE APOIO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES (SIS-C) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL" desenvolvido através da

parceria entre a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Fenapae), a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal do Paraná.

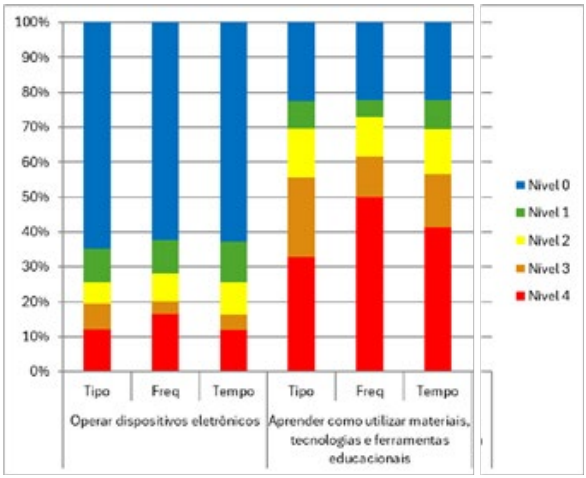
Para a pesquisa, 801 crianças e/ou adolescentes com deficiência intelectual foram avaliadas através da Escala de Intensidade de Apoio para crianças e adolescentes com Deficiência Intelectual (SIS-C) (Thompson e cols, 2004). Os respondentes do instrumento, além do próprio sujeito quando possível, foram seus familiares e/ou professores e/ou profissionais da área da educação especial, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e/ou terapeutas ocupacionais. As avaliações foram realizadas presencial ou remotamente nas residências dos participantes, em escolas regulares, em escolas especiais ou em centros de atendimentos provenientes das cinco regiões do Brasil, na região Sudeste obtivemos 36,58% da amostra, já no Nordeste 27,22%, no Sul 18,98%, Norte 8,74% e Centro-oeste 8,49%.

Para apresentação das variáveis que propomos para esse texto foi realizado um recorte no banco de dados do projeto principal. Onde selecionamos duas habilidades adaptativas: 1. “Operar dispositivos eletrônicos” do domínio “Atividades de Vida Doméstica” e 2. “Aprender como utilizar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais” do domínio “Atividades de aprendizagem escolar” que foram correlacionadas e discutidas.

Para demonstrar a possível relação entre as variáveis estudadas, optamos por apresentar os dados com o modelo gráfico de coluna 100% empilhada, Figura 1. O eixo da ordenada apresenta em porcentagem quais os níveis de apoio necessários para realização da habilidade analisada, variando de acordo com a legenda do nivel zero (azul) até o quatro (vermelho), o eixo da abscissa demonstra as habilidades analisadas com o tipo, tempo diário e frequência de apoio necessários separados

em colunas. Em linhas gerais o tipo de apoio se refere a natureza do apoio necessário, já a frequência está relacionada a verificar com qual frequência determinado apoio é fornecido ao indivíduo avaliado e o tempo de apoio diário aponta para quantos minutos ou horas totais por dia o apoio é realizado junto à criança ou ao adolescente.

Figura 1. Porcentagem dos níveis de apoio separados por Tipo, Tempo e Frequência das habilidades adaptativas analisadas.



Quando observamos a atividade “Operar dispositivos eletrônicos” apresenta o nível de apoio de zero e um variando entre 71 a 75% dos participantes, tanto no Tipo, na Frequência quanto no Tempo de apoio necessário. Podemos afirmar que esta demonstra maior índice de independência, ou seja, menor intensidade de apoio. Dentre as respostas dadas, havia relatos de que, dentre todas as atividades domésticas, esta era a que menos havia necessidade de um processo específico de ensino, pois o próprio interesse dos indivíduos por aparelhos eletrônicos como tablets, celulares, televisores e até mesmo utensílios domésticos pareciam suficientes para propiciar momentos de uso cotidiano em ambiente natural. O domínio no uso das tecnologias disponíveis

observado em casa poderia ser generalizado para o ambiente escolar, aproveitando desta habilidade para gerar estratégias que facilitam os processos de aprendizagem e mantém a motivação nos estudantes.

Quando colocamos em foco as Atividades de Aprendizagem Escolar, centramos em atividades de acesso ao currículo do ensino regular. Especificamente, chamamos a atenção para os apoios necessários para envolver-se em atividades de aprendizagem associadas à aquisição de conhecimentos e / ou habilidades. Uma das ações avaliadas com a SIS-C nesse domínio é quanto a aprender e usar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais, ou seja, aprender e usar tecnologias (por exemplo, computadores, calculadoras) para uso educacional.

Assim, o segundo comportamento adaptativo apresentado "Aprender como utilizar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais" demonstra dados bem opostos se comparado com a primeira habilidade descrita. Se juntarmos os níveis de maior apoio (três e quatro) podemos verificar que 56% dos participantes apresentam necessidade de apoio física parcial ou total, 61% tem uma frequência de necessidade de apoio quase sempre ou sempre para desempenhar as atividades e 56% necessitam de mais de quatro horas de apoio para conseguir utilizar tecnologias em ambiente escolar. Nos registros realizados durante as aplicações das escalas os respondentes atribuem o tempo superior a quatro horas, porque era o tempo que o indivíduo permanecia na escola e que se estivesse na situação de utilizar tais tecnologias demandaria apoio constante.

Na correlação possível, discutimos que, se o sujeito em casa não necessita de apoio para o uso de dispositivos eletrônicos, o uso das tecnologias no ambiente educacional seria viável, partindo do interesse do sujeito, das habilidades que este tem domínio, aproveitando os conhecimentos pré-existente como facilitador de processos de

aprendizagem, além de manter a motivação do sujeito.

Apesar de existirem várias definições no que diz respeito às Tecnologias Assistivas, pensamos exemplificar com: tecnologias digitais para anotações eletrônicas; tecnologias de apoio relacionadas com o teclado; tecnologias de apoio relacionadas ao uso do mouse; telas sensíveis ao toque, para além de aplicações de softwares para garantir acessibilidade e usabilidade.

Neste contexto, é primordial trazer tecnologias e aplicações assistivas para a participação e aprendizagem escolar. Tecnologias, essas, que podem servir de apoio para profissionais e familiares no planejamento e no desenvolvimento do Plano de Apoio Pessoal (PAP).

Destacamos, mais uma vez, a importância do PAP como um elo entre as ações desenvolvidas nos diferentes ambientes e por diferentes profissionais. Isto pois, o Plano de Apoio Pessoal é um planejamento mais amplo que um plano educacional, objetiva evidenciar a abordagem integrativa para o uso de recursos e estratégias focadas no desenvolvimento e no interesse da pessoa, visando a melhoria do funcionamento humano, qualidade de vida e bem-estar pessoal, bem como a possibilidade de utilizar o desenvolvimento de uma habilidade em diferentes espaços, nesse caso escola e residência.

Segundo Schalock, Luckasson, & Tassé (2021) a incorporação do conceito de PAP envolve uma série de mudanças que incluem um enfoque centrado na pessoa, a própria pessoa como protagonista das decisões, uma abordagem centrada nas potencialidades, o uso das tecnologias da informação e comunicação, a incorporação de tecnologia assistiva, equipes de educação e apoio estruturadas horizontalmente, práticas baseadas em evidências e avaliação de resultados.

Com a incorporação dessas mudanças, e o uso crescente de dispositivos eletrônicos no cotidiano escolar, as tecnologias da

informação e comunicação podem tornar-se ferramentas com fins educacionais, assim é fundamental instrumentalizar os professores para trazer esses dispositivos como aliados no ensino de habilidades adaptativas conceituais, sociais e/ ou práticas.

Referências

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). Deficiência intelectual: definição, diagnóstico, classificação e sistemas de apoio (12a ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Versão língua portuguesa/Brasil: Castro, S. F., Boueri, I.Z.).

Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Seo, H., Little, T. D., & Schalock, R. (2016) Supports Intensity Scale - Children's Version. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Thompson, J. R., Bryant, B. R., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C. M. & Rotholz, D. A.(2004). Supports Intensity Scale user's manual. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 7

Reflexões sobre Altas Habilidades/Superdotação a partir do filme “O Jeremias”

FERNANDO HENRIQUE CORDEIRO ALVES
Universidade Federal de São Carlos

KETILIN MAYRA PEDRO
Universidade Federal de São Carlos

A legislação brasileira define os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação[1](AH/SD) como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Podendo apresentar elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

Diante desses comportamentos, podemos pontuar algumas características que esses indivíduos podem apresentar, como uma ampla gama de nuances comportamentais, emocionais, psicológicas e intelectuais, além de uma infinidade de habilidades peculiares que os identificam, como cita Ourofino e Guimarães (2007). No contraponto, temos alguns mitos que dificultam o processo de identificação desses estudantes, tais como: estudantes com AH/SD se desenvolvem sem apoio; que são excelentes em todas as disciplinas; que são pessoas psicologicamente bem ajustadas e que serão, na vida adulta, sujeitos eminentes, como descrito por Pérez (2003). Esses equívocos levam à subestimação das necessidades desses estudantes e podem trazer prejuízos na identificação e no desenvolvimento acadêmico, emocional e social.

Atualmente as teorias contemporâneas sobre a inteligência proporcionam uma visão mais ampla e definitiva sobre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com AH/SD, contribuindo para a identificação e compreensão desses estudantes. Podemos destacar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983), que sugere que a inteligência humana não pode ser reduzida a um único fator, como o Quociente de Inteligência (QI), mas sim compreendida em termos

1 Foi adotado neste trabalho a terminologia Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), uma vez que se encontra na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

de múltiplas formas de inteligência, independentes umas das outras trazendo outras definições e a Teoria dos Três Anéis proposto por Renzulli (1986).

A Teoria dos Três Anéis é definida por três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Essa teoria oferece uma estrutura que vai além do QI tradicional para identificar os estudantes com AH/SD em várias áreas. Essa abordagem permite que educadores e psicólogos reconheçam e valorizem uma gama mais ampla de capacidades, contribuindo para uma identificação mais precisa e inclusiva desses estudantes.

Diante disso, o objetivo deste artigo é descrever as dificuldades no processo de identificação dos estudantes com AH/SD e o desenvolvimento assincrônico desses estudantes a partir da análise fílmica da obra “O Jeremias”.

Para a presente pesquisa, adotou-se como método uma análise fílmica. Segundo Gomes (2004), a análise fílmica engloba qualquer texto que discuta filmes e seu conteúdo, independentemente do foco, profundidade e rigor, abrangendo desde comentários simples até críticas jornalísticas e estudos acadêmicos.

“O Jeremias” é um filme mexicano de 2015 dirigido por Anwar Safa, centrado na história de Jeremias, um garoto de oito anos que vive em uma pequena cidade no México. O filme inicia apresentando as dificuldades significativas enfrentadas por Jeremias para ser identificado com AH/SD. Ao ser diagnosticado por psicólogo com um QI (160) excepcionalmente alto, o que o classifica como um ‘’gênio’’, a trama começa a desenrolar com as questões emocionais, apresentando os desafios e complexidades sobre essa temática para o protagonista e sua família.

A dificuldade na identificação das AH/SD de Jeremias é

evidenciada pelas barreiras emocionais e sociais que ele enfrenta na escola e em seu ambiente familiar. A falta de compreensão e suporte adequados por parte dos adultos ao seu redor reflete um tema recorrente na jornada de indivíduos com essas características.

O desenvolvimento assincrônico de Jeremias se manifesta através de sua capacidade cognitiva avançada, contrastando com sua imaturidade emocional e social típica de sua idade. À medida que ele enfrenta desafios para se integrar na escola e na comunidade, o filme explora como essas diferenças podem impactar o desenvolvimento pessoal e as interações interpessoais.

Por muito anos, o Brasil reproduziu fortemente a tradição de testes psicométricos chamados de QI, se apegando em laudos médicos e clínicos, dificultando ainda mais a identificação desses estudantes e dando uma camada ainda mais de complexidade a esse processo de identificação.

No início do filme, observamos a família de Jeremias relutante em realizar o teste de QI devido ao custo da avaliação. Esta situação reflete uma realidade comum em nossa sociedade, em que muitos responsáveis enfrentam dificuldades financeiras que impedem a identificação adequada desses indivíduos. Para Guenther (2006), a avaliação não pode ser baseada apenas em valores numéricos, pois existem muitas áreas que não podem ser adequadamente medidas por essa perspectiva. Isso poderia levar à exclusão de indivíduos com potencial elevado que não se encaixam nos critérios tradicionais de avaliação.

Nesta perspectiva, Renzulli (1994) sugere que a observação e a identificação devem se iniciar em sala de aula a partir da análise do professor. A identificação precoce é essencial para proporcionar a esses estudantes as oportunidades e os recursos adequados para o seu desenvolvimento. De acordo com a LDB (Brasil, 1996), a prática

de identificar precocemente esses estudantes contribui com a valorização do seu potencial, proporcionando melhores oportunidades de escolarização. Isso inclui a oferta de atividades que estimulam suas habilidades e interesses específicos, favorecendo a identificação com seus pares e a promoção de um ambiente educacional que reconheça e apoie suas capacidades excepcionais.

Crianças com AH/SD demonstram um desempenho superior em uma ou mais áreas quando comparadas à população geral da mesma faixa etária (Winner, 1998). No entanto, além desse desempenho, o pensamento e a maneira como esses indivíduos se sentem diferem significativamente de crianças da mesma idade. Essa disparidade pode estar relacionada a assincronia.

Silverman (2002), afirma que a assincronia pode gerar estresse social e emocional em crianças com AH/SD. Portanto, recomenda-se o acompanhamento psicológico no contexto educacional, visando prevenir problemas emocionais e comportamentais que esses estudantes possam apresentar. Para Sabatella (2012), os ritmos diferenciados no desenvolvimento das habilidades mentais podem ser denominados como assincronia no desenvolvimento da mente. O equilíbrio emocional das crianças com AH/SD, muitas vezes, é desafiado, de forma intensa, pela desigualdade nos seus níveis de competência. Ambos os autores contribuem sobre conceito de assincronia, lembrando que cada criança com AH/SD pode apresentar características diferentes de assincronia, influenciadas por uma combinação única de fatores genéticos, ambientais e educacionais. Alguns indivíduos podem lidar bem com essa disparidade, utilizando suas habilidades excepcionais de forma construtiva, enquanto outros podem enfrentar desafios significativos, como foi o caso do protagonista Jeremias.

O filme aborda o tema da assincronia de maneira clara e sensível,

destacando os desafios emocionais e psicológicos enfrentados por esses indivíduos. Uma das falas mais impactantes é a do psicólogo que acompanha Jeremias: "A genialidade sempre esteve muito ligada ao suicídio. Não é fácil para uma criança lidar com a assincronia emocional." Esta fala destaca um problema sério e amplamente documentado na literatura sobre AH/SD. A assincronia emocional, que se refere ao descompasso entre o desenvolvimento intelectual e emocional, é uma característica comum entre indivíduos com AH/SD. Enquanto seu intelecto pode estar anos à frente de seus pares, seu desenvolvimento emocional e social pode estar mais alinhado com sua idade cronológica. Isso cria uma sensação de isolamento e dificuldade em se relacionar com seus pares, levando a uma maior vulnerabilidade a problemas emocionais.

Estudos como os de Neihart (2002) apontam que indivíduos com AH/SD são mais propensos a experimentar ansiedade, depressão e outros transtornos emocionais. A intensidade de seus sentimentos, combinada com a dificuldade de encontrar outros indivíduos que compreendam suas experiências, pode resultar em um risco aumentado de suicídio. Diante desta questão o apoio psicológico é essencial para ajudar esses indivíduos a lidarem com seus sentimentos e desenvolverem estratégias saudáveis de enfrentamento.

Por fim, concluímos que o filme explorou de maneira profunda e sensível várias questões relacionadas às AH/SD. Abordou detalhadamente as características únicas desses indivíduos, como o alto potencial cognitivo de Jeremias, que o destacava em áreas como raciocínio lógico e aprendizado rápido. Além disso, foram discutidos os desafios emocionais enfrentados por Jeremias, evidenciando como a assincronia entre suas habilidades avançadas e seu desenvolvimento emocional pode criar dificuldades significativas.

O filme, ao dar voz a um psicólogo que entende profundamente esses desafios, ajuda a desmistificar o fenômeno das AH/SD e enfatiza a importância da identificação e suporte adequado a esses estudantes. Assim, o presente texto abordou questões relacionadas à identificação e ao conceito de assincronia presentes no filme. No entanto, também há espaço para explorar outros aspectos, como o relacionamento entre Jeremias e seus responsáveis, além do contexto escolar. Referente ao contexto escolar, acreditamos que futuros estudos e pesquisas sobre o enriquecimento curricular e permanência dos estudantes com AH/SD são importantes para contribuir com a implementação de políticas educacionais e ações de financiamento mais inclusivas e eficazes.

Referências

BRASIL, MEC; BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. **Inclusão**: revista da educação especial, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, ano 134, n. 248, p. 27839, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2023.

GARDNER, Howard. **Frames of mind**: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GOMES, W. S. **Princípios de poética (com ênfase na poética do cinema**). *In*: PEREIRA, M.; GOMES, R.; FIGUEIREDO, V.. (Org.). Comunicação, representação e práticas sociais. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2004.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento**: **Um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

LOVECKY, Deirdre V. The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In: SILVERMAN, Linda Kreger (ed.). **Counseling the gifted and talented**. Oxford: Pergamon Press, 1993. p. 29-49.

NEIHART, Maureen. **The social and emotional development of gifted children: What do we know?**. Routledge, 2021.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores**, p. 41-52, 2007.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, p. 45-59, 2003.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development**. Routledge, 2021.

RENZULLI, Joseph S. **Schools for talent development: A practical plan for total school improvement**. Prufrock Press, 1994.
SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? 2.ed rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? 2.ed rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2008

SILVERMAN, L. K. Asynchronous development//□h□ **social and emotional development of gifted children**. What do we know?/ed. by M. Neihart, SM Reis, NM Robinson, SM Moon.– Washington: Prufrock Pr. 2002.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues et al. **Identificar e atender alunos com altas habilidades ou superdotação na escola**. In: MENEZES, Adriane Melo de Castro; MENEZES,
Suely Melo de Castro (org.). Inclusão: práticas pedagógicas para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: ANEC, 2020. p. 105-122

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Algre: ARTMED,1998.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 8

Proposta de indicadores para ações formativas de suporte à inclusão escolar

JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA
Universidade Federal de Minas Gerais

KETILIN MAYRA PEDRO
Universidade Federal de São Carlos

Essa proposta tem como tema central a formação profissional docente para atuar em e com contextos inclusivos. Trata-se da continuidade de pesquisas anteriores para buscar e sistematizar subsídios que forneçam bases para a formação e a atuação com perspectiva inclusiva (Oliveira et al., 2023). A proposta insere-se no contexto das ações do "Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e à Educação Inclusiva"[1]. Essa rede tem se organizado a partir da sistematização de estudos sobre a inclusão educacional. Dentre essas ações, encontram-se: coleta e geração de dados e informações relevantes para a área de Educação Especial; monitoramento de tendências e mudanças dessa área, ao longo do tempo; realização de análises e pesquisas sobre os fenômenos estudados, buscando implicações para futuras ações e pesquisas da área; fornecimento de dados e informações para a tomada de decisões em políticas públicas, planejamento estratégico, dentre outros; contribuição para o avanço do conhecimento científico e o desenvolvimento de soluções para problemas específicos, com foco para o processo de escolarização de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, este estudo tem como principal objetivo sistematizar, de maneira preliminar, indicadores capazes de fornecer suporte para ações formativas de profissionais da educação, para atuar em escolas pretensamente inclusivas.

Trata-se de um estudo documental (Gil, 2010), com o uso de fontes secundárias, relacionadas a dados obtidos em projetos de pesquisa e extensão, conduzidos pelo Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e à Educação Inclusiva, por meio de documentos escritos, registros, aplicação de questionários e outros materiais. Os estudos documentais são realizados para coletar, analisar e interpretar informações contidas em documentos para responder a questões de

1 Disponível em: https://redesdeinclusaoescolar.com.br/

pesquisa, compreender eventos passados ou fundamentar estudos científicos. Especificamente para essa descrição e discussão, neste artigo foi considerada uma amostra de 218 profissionais[2] da educação, que participaram de três ações formativas, conduzidas em municípios do interior dos estados de Minas Gerais e São Paulo. Foram selecionados dados apenas sobre a formação desses profissionais. Chamaremos de A1 (72 participantes), A2 (52 participantes) e A3 (94 participantes) as amostras para fins de descrição.

Sobre o perfil dos participantes com foco para a formação, em relação à A1, a maioria (38) dos participantes encontrava-se na faixa etária entre 40 e 50 anos de idade. Grande parte (32) cursou Pedagogia na formação inicial e 24 profissionais relataram ter ao menos uma especialização. Em relação aos monitores, nessa amostra constavam 12 profissionais que não tinham graduação concluída. A maioria dos editais de seleção desse profissional exige que ele esteja cursando o nível superior de educação. Na amostra também foi possível identificar que 28 profissionais não tinham nenhum tipo de formação continuada. Por fim, mais da metade (41) possuía acima de 15 anos de experiência na educação básica. Todos os participantes relataram não possuir nenhum tipo de experiência relacionada à atuação em educação especial.

No que se refere à A2, a maioria (28) dos participantes encontrava-se na faixa etária entre 40 e 50 anos de idade. Grande parte (22) cursou Pedagogia na formação inicial e 19 professores possuíam ao menos uma especialização. Chamou a atenção, porém, que 10 professores não tinham graduação concluída e 21, nenhum tipo de formação continuada. Nessa amostra não tinham monitores. Por fim, mais da metade (28) possuía acima de 15 anos de experiência na educação básica. Todos os participantes relataram não possuir nenhum

2 Professores regentes, professores de apoio (ACLTA), monitores e gestores.

tipo de experiência relacionada à atuação em educação especial.

No tocante à A3, grande parte dos participantes (54) encontravam-se na faixa etária entre 41 e 50 anos de idade, sendo que 35 participantes contavam com 21 anos ou mais de experiência docente. Em relação à formação, 63 participantes indicaram ter formação em Pedagogia e outras áreas, como História, Letras, Artes e Matemática, sendo que 61 indicaram ter alguma formação prévia sobre a temática da Educação Especial e 33 indicaram não ter. Apesar do número elevado de professores com formação na área, observamos que estas eram em maioria na modalidade da Educação à Distância, sendo que não ofertavam oportunidades significativas de estágio supervisionado e vivências práticas (Pedroso; Campos; Duarte; 2013; Pereira; Guimarães, 2019).

Destacamos como pontos de discussão, a presença de profissionais atuando sem formação em nível de graduação e a grande quantidade de participantes sem formação continuada consistente, que possibilite o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e com significado. Estes dois destaques se devem, principalmente em razão das discussões atuais e complexas sobre os “profissionais de apoio” (Tibiryça; Mendes, 2024).

No que se refere aos indicadores iniciais para ações formativas de suporte à inclusão escolar, o Quadro 01 apresenta uma descrição preliminar dos indicadores

Quadro 01 – Descrição preliminar de indicadores

Indicadores	Descrição preliminar	Dados para subsidiar
CD	Percentual de professores que apresentam uma compreensão sobre deficiência pautada no direito à educação, nos princípios da Educação Inclusiva e de justiça social	Respostas às questões relacionadas aos modelos científicos de compreensão sobre deficiência (modelo moral ou religioso; modelo médico ou biomédico; modelo social; e modelo biopsicossocial ou interacionista); respostas sobre desafios para a atuação com estudantes do público da educação especial na sala comum
PNEEPEI	Percentual de professores que apresentam noções mínimas em relação aos aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	Respostas às questões relacionadas ao público da educação especial; instrumentos e serviços de suporte para o processo de inclusão escolar
PPI	Percentual de professores que apresentam sugestões de práticas com perspectiva inclusiva que se aproximam de práticas universalistas, respeitando-se a diversidade, sem perder de vista o necessário suporte individual, quando necessário.	Respostas às questões relacionadas às práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva

Legenda: CD – compreensão sobre deficiência; PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; PPI – práticas pedagógicas inclusivas. Fonte: elaboração própria.

Este estudo buscou sistematizar indicadores que possam orientar ações formativas de profissionais da educação em contextos de inclusão escolar. Os dados parciais coletados revelaram uma realidade preocupante: a presença significativa de educadores atuando sem a devida formação acadêmica e a carência de iniciativas de formação continuada significativa, que de fato atendam às necessidades dos professores.

Os dados demonstraram ainda que, embora muitos profissionais

apresentem experiência na Educação Básica, a falta de especialização e de vivências práticas em Educação Especial pode limitar suas capacidades de promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. A predominância de professores com formação em Pedagogia, mas sem experiência ou formação específica em inclusão escolar, reforça a necessidade de estratégias de formação que abranjam não apenas o conteúdo teórico, mas também a aplicação prática e reflexiva. Portanto, é fundamental que as instituições educativas e os gestores invistam em programas de formação continuada e ofereçam suporte adequado aos profissionais de educação. A implementação de indicadores claros poderá auxiliar na avaliação e no aprimoramento dessas ações, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais, tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

Referências

Gil, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Oliveira, J. P. *et al.* Ensino e Formação de Professores na Perspectiva Colaborativa. Painel Temático. *Anais da 41º Reunião Nacional da ANPED.* Manaus/AM, 2023.

Pedroso, C. C. A.; Campos, J. A. P. P.; Duarte, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. *Educação. UNISINOS*, São Leopoldo , v. 17, n. 01, p. 40-47, abr. 2013.

Pereira, C. A. R.; Guimarães, S.A. Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 571–586, out. 2019.

Tibiryça, R.; Mendes, E. G. O apoio de auxiliares na escola para alunos com deficiência após a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. *Revista da Defensoria Pública do Estado de São Paulo*, v. 5, p. 9-23, 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 9

Práticas pedagógicas inclusivas e a comunicação aumentativa e alternativa na formação de professores

STEFHANNY NASCIMENTO LOBO E SILVA
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

CARLINE SANTOS BORGES
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Introdução

A inclusão escolar é uma temática amplamente debatida na literatura científica (Schirmer e Silva, 2024). Com o advento das políticas públicas e legislações, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, de 2008 e, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015, observa-se um aumento gradual de matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular (Brasil, 2023), fruto de políticas públicas inclusivas (Brasil, 2008 e 2015). Esse avanço destaca a necessidade de ir além do acesso, assegurando uma educação de qualidade que promova igualdade de oportunidades. Para isso, é fundamental considerar a flexibilização curricular, adotar práticas pedagógicas inclusivas, utilizar recursos e materiais acessíveis, bem como a Tecnologia Assistiva (TA) e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), assegurando o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência. A Tecnologia Assistiva (TA), área do conhecimento interdisciplinar (Brasil, 2007) que se encontra em expansão no Brasil (Nunes, 2007; Schirmer et al., 2023). A LBI conceitua a TA ou ajuda técnica como: [...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015a). Sobre a CAA, esta é uma área da prática clínica, educacional e de pesquisa, de caráter interdisciplinar. Engloba o uso de símbolos, recursos, estratégias e técnicas para garantir a comunicação de sujeitos que vivem alguma s condições de impedimento ou limitação no uso da fala, temporária ou permanentemente, associada ou não a alguma

deficiência (Asha, 2024). No estudo desenvolvido por Nunes e Schirmer (2017), as autoras verificaram os efeitos de uma formação continuada de professores para o uso de TA e CAA. Como resultado, observou-se que algumas áreas da Tecnologia Assistiva foram implementadas pelos docentes durante a formação, tanto na sala de recursos quanto na sala regular, incluindo Auxílios de Vida Independente, Recursos de acesso ao computador e CAA. Além disso, constatou-se que os professores se beneficiaram da formação colaborativa, transformando suas concepções e práticas pedagógicas, e implementando a CAA com estudantes com deficiência que possuem Necessidades Complexas de Comunicação – NCC (Silva e Sampaio, 2024). Cabe destacar que os professores também expressaram queixas em relação à implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), apontando desafios nesse processo. De acordo com Glat et al., (2012), o PEI busca estabelecer objetivos claros e mensuráveis a curto, médio e longo prazos, além de incluir avaliações contínuas do progresso do estudante. O PEI deve ser cuidadosamente elaborado para atender às necessidades individuais de cada estudante. Ele deve incluir níveis de desempenho atual, objetivos de aprendizagem, metodologias de ensino, além de detalhar a avaliação, o tempo necessário para atingir os objetivos e os espaços de aprendizagem a serem utilizados. As estratégias do PEI precisam ser descritas e continuamente avaliadas para possibilitar o acompanhamento do progresso da criança em suas atividades e conteúdo (Tran et al., 2018). Ademais, todos os profissionais da escola e aqueles que participam da vida do estudante, incluindo a família e, por vezes, o próprio estudante, precisam contribuir com a elaboração e avaliação do PEI. Isso significar dizer que a elaboração de um PEI requer uma abordagem detalhada e colaborativa.

Objetivos

O estudo descreve o processo formativo de profissionais da educação no Estado do Rio de Janeiro para o uso de Tecnologia Assistiva (TA), Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Além disso, apresenta os materiais pedagógicos acessíveis produzidos durante as oficinas, que foram desenvolvidos com o uso de CAA, visando apoiar a inclusão de estudantes com deficiência.

Método

Pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva. A coleta de dados foi realizada por meio de uma formação em Tecnologia Assistiva (TA), Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e Plano Educacional Individualizado (PEI), oferecida entre 17 de outubro de 2023 e 19 de março de 2024, totalizando 15 encontros, com a participação de seis professores. Os conteúdos da formação foram planejados e divididos em dois módulos. No primeiro módulo, as professoras participaram de uma formação teórica sobre Educação Especial, abordando conceitos e práticas, elaboração de Plano de Educacional Individualizado, avaliação e acompanhamento do público-alvo da Educação Especial, Direitos Humanos e Desenho Universal. No segundo módulo, os docentes receberam formação teórica e prática sobre

Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Ampliada, Práticas Baseadas em Evidências, o Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo – Proleca e a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, utilizando recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Resultados

A parte prática da formação proporcionou aos cursistas a

oportunidade de analisar e elaborar materiais pedagógicos acessíveis utilizando recursos de Tecnologia Assistiva, com ênfase na Comunicação Aumentativa e Alternativa. Os participantes também puderam analisar casos de ensino, tanto hipotéticos quanto reais, e elaborar Planos de Educacional Individualizados (PEI) para os casos debatidos em sala de aula.

Considerações Finais: Observou- se que as mudanças nas práticas pedagógicas e posturas dos cursistas durante o curso de extensão foram evidentes. Muitos relataram que os conteúdos acadêmicos e os debates realizados nos encontros os levaram a refletir sobre sua prática docente. Observou-se que as oficinas de elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, com foco em Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), assim como a elaboração do Plano de Educacional Individualizado (PEI), foram fundamentais, pois permitiram diálogos entre os cursistas, colegas e professoras sobre a escolarização de estudantes com deficiência que apresentam necessidades complexas de comunicação. Além disso, os cursistas desenvolveram artigos científicos e demonstraram interesse em publicá-los em periódicos científicos.

Referências

Asha - American Speech-Language-Hearing Association. Augmentative and Alternative Communication (Practice Portal). 2004. Available from: www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/ Augmentative-andAlternativeCommunication/ Brasil. Secretaria de Educação Especial. Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/ MEC Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 setembro 2024. » http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

_____. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007. Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/

SEDH/PR), 2007.

_____. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. [Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência]. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas.

Nunes, Leila Regina de Oliveira de Paula; Schirmer, Carolina Rizzotto (org.). Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

Schirmer, Carolina Rizzotto; Silva, Stefhanny Nascimento Lobo; AIRES, Maria Gabriela Araújo. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA. Teoria e Prática da Educação, v. 26, p. e64128-e64128, 2023.

Borges, Livia de Oliveira; Yamamoto, Oswaldo H. Mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. *In*: BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ZANELLI, José Carlos (org.). Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 25-72. Disponível em: http:online.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582710852. Acesso em: 21 jun. 2016.

Schirmer, Carolina Rizzotto; SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo. Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa. *In*: Deliberato, Débora; Jesus, Maria Gonçalves de; Manzini, Eduardo José (org.). Formação colaborativa para profissionais da educação especial: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola. 1. Ed. Goiânia: Editora Sobama, 2024.

Schimer, Carolina Rizzotto.; SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo. E.; Aires, Maria Gabriela Araújo Stones. Formação de professores em educação especial: uma revisão narrativa da literatura. *Teoria e Prática da Educação*, v. 26, e64128, 2023. https://doi. org/10.4025/tpe.v26i1.64128 .

Silva, Stefhanny Nascimento Lobo; Sampaio, Vilma Gomes. Formação continuada de professores e a comunicação alternativa tátil na escola . *In*: Deliberato, Débora; Jesus, Maria Gonçalves de; Manzini, Eduardo José (org.). Formação colaborativa para profissionais da educação especial: tecnologia assistiva e comunicação alternativa na escola. 1. Ed. Goiânia: Editora Sobama, 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 10

Preconceito, *bullying* e capacitismo: ações do AEE no combate a qualquer tipo de discriminação

BÁRBARA GAI ZANINI PANTA
Universidade Federal de Santa Maria

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO
Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

Este trabalho relata um projeto de ação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em uma escola estadual de educação básica de Santa Maria – RS, localizada na região oeste da cidade. A ideia de elaboração deste projeto surgiu por meio de uma articulação entre a equipe Educação Especial da escola, a equipe diretiva e a equipe de orientação educacional a partir de relatos dos professores sobre atitudes discriminatórias durante as aulas. Após o trabalho diagnóstico, que faz parte do trabalho pedagógico e do serviço da Educação Especial, surgiu a necessidade de um diálogo sobre a possibilidade de mudanças gradativas nos paradigmas educacionais e ações que promovessem a inclusão escolar. Uma das funções da Educação Especial na escola, assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001). Para tal, é imprescindível a articulação de toda a escola e sua proposta pedagógica, uma vez que perpassa todos os níveis e modalidades, sem dissociar-se como se fosse um setor desarticulado dentro da escola. Portanto, o Atendimento Educacional Especializado, realizado em Sala de Recursos, no turno inverso com o estudante público alvo da Educação Especial, é somente uma das ações de auxílio à inclusão dentro da escola. A inclusão vai muito além da deficiência, envolve todos os indivíduos inseridos neste ambiente e nesta comunidade a fim de que tenham os mesmos direitos.

Conforme Soares (2004, p. 62), dentro da dimensão dos direitos coletivos da humanidade, igualdade não significa homogeneidade e o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença, sendo premissa para as práticas escolares que respeitem e promovam os direitos humanos. “A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e

superior". Já o conceito de diferença se difere da desigualdade, pois é uma relação horizontal e não há hierarquia. Podemos perceber, então, que a igualdade está ligada à diferença para que realmente exista. O direito e o respeito à diferença é que promove a igualdade de direitos.

É partindo deste princípio da igualdade de direitos que consideramos necessário ampliar os horizontes da escola e propor um ensino realmente inclusivo, onde não possamos enxergar dentro da escola, a segregação dos "estudantes da Educação Especial", "estudantes incluídos". Todos os estudantes da escola devem estar incluídos, inseridos nesta comunidade, e tem o direito de aproveitar todas as possibilidades de interação e aprendizagem, sempre sendo respeitada cada particularidade e singularidade.

Desta forma, é na escola que podemos iniciar mudanças para que se perpetuem e alcancem toda a sociedade. Segundo Sassaki (2005), a inclusão escolar é um processo de adequação das instituições em relação aos estudantes e suas necessidades, transformando-as para abraçar as diversidades do ser humano.

Portanto, o intuito deste projeto é justamente pensar a inclusão escolar como um movimento que vai além das políticas públicas e que primam pela acessibilidade atitudinal, por meio de ações internas que possibilitem mudanças de paradigma.

Conforme Capellari (2012) a violência está em todas as classes sociais e todos os espaços ocupados pelo homem, está ligada às instituições familiares, igrejas, escolas, trabalho, e é imposta de um grupo para o outro. Da mesma forma, observamos as atitudes discriminatórias, como o *bullying*, o racismo e o capacitismo como formas de violência na escola. Esta violência acontece por meio de atitudes ou até mesmo por negligência ou omissão de professores e equipe diretiva. Pensou-se então que chamar a atenção para estes fatos ocorridos dentro da

escola dialogando sobre eles pode diminuir a incidência de atitudes de violência.

Objetivos

O objetivo geral deste projeto é promover ações que viabilizem o diálogo e a reflexão acerca de assuntos relacionados ao preconceito, ao capacitismo e consequentemente ao bullying, trazendo a oportunidade de maior entendimento sobre a acessibilidade atitudinal e tornando a escola mais inclusiva. Entre os objetivos específicos estão: Realizar um trabalho colaborativo com professores de sala de aula regular, equipe diretiva e redes de apoio externas, realizar estas ações de sensibilização e conscientização com os estudantes em conjunto com a equipe de orientação educacional da escola por meio de rodas de conversa e buscar um maior envolvimento da família dos estudantes com a escola.

Método

Este projeto encontra-se em andamento e trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa utilizando o procedimento de Pesquisa-Ação. Conforme Tripp (2005, p. 447), a "pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática". Este estudo busca, no lócus do trabalho da pesquisadora, resolver problemas específicos em um grupo social.

O trabalho iniciou-se realizando encontros e reuniões da equipe do Atendimento Educacional Especializado da escola com a equipe diretiva, buscando um espaço no calendário escolar para promover a formação continuada com os professores por meio de rodas de conversa e ações conjuntas, assim como para as falas e atividades de

conscientização junto aos estudantes.

As rodas de conversas acontecem uma vez ao mês em horário de reunião pedagógica, trazendo temas relacionados à inclusão, ao capacitismo e ao bullying, oportunizando não só momentos de trocas de experiências e ideias entre os professores, mas também momentos de pensar em estratégias e ações que podem combater a discriminação na escola e conscientizar os estudantes sobre tais temas.

Resultados

Os encontros com os docentes e equipe diretiva foram e continuam sendo de extrema importância para perceber como os estudantes se comportam frente às diferenças em sala de aula, uma vez que o dia a dia dos estudantes quem acompanha é o professor de sala de aula. Desta forma, a partir destes diálogos e observando os aspectos a serem trabalhados, foi possível planejar de uma melhor forma os temas dos encontros com os estudantes, de acordo com a fala dos professores.

Assim, os momentos de fala com os estudantes iniciaram-se nas turmas em que mais necessitava se trabalhar os temas relacionados à inclusão, combate ao preconceito, ao bullying e ao capacitismo. As atividades são realizadas em sala de aula ou em espaços maiores como a sala de vídeo, utilizando dinâmicas, filmes e outros tipos de atividades atrativas, adequadas para cada faixa etária e ano escolar que se encontram os estudantes. Até o momento a receptividade dos estudantes está sendo muito positiva, resultando em atitudes menos discriminatórias em sala de aula, conforme relatos da equipe.

Até o momento, percebe-se que estas ações têm contribuído muito com o processo de inclusão na escola, visto que os professores encontram -se mais abertos ao diálogo e mais pertencentes a todo o

processo. Quanto aos estudantes, estão sendo muito receptivos e mostram-se interessados em conhecer mais sobre a diversidade humana, o que nos faz perceber a importância de dar voz e também escutar os anseios e dúvidas destes estudantes frente às atitudes discriminatórias.

Considerações Finais

Estando ainda em andamento, o trabalho realizado está cumprindo com o propósito de envolver toda a comunidade escolar no processo de inclusão, por meio das ações e do diálogo. Todos sentem-se mais pertencentes a este processo e muitos identificam-se com o sentimento de exclusão por um motivo ou outro, mesmo aqueles que não apresentam nenhuma deficiência. Além disto, percebe-se a importância de considerar as experiências e anseios dos professores e estudantes com relação à educação inclusiva, a fim de planejar e desenvolver espaços formativos que proporcionem trocas significativas.

Ademais, o propósito deste projeto não é findar-se neste ano, mas tornar estas ações parte do Projeto Político Pedagógico da escola, tornando parte do cotidiano o diálogo sobre inclusão e o combate a qualquer tipo de discriminação.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 8 ago.2024.

CAPPELLARI, Jéferson. **ABC do Girafês:** Aprendendo a ser um comunicador emocional eficaz. Curitiba: Multideia, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Paradigma do século 21. Inclusão: **Revista da Educação Especial**/ V. 1. N. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. IN: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf Acesso em: 12 set. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 11

Práticas pedagógicas pautadas na presença do profissional de apoio

Eliane Sperandei Lavarda
Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria

Fabiane Romano de Souza Bridi
Universidade Federal de Santa Maria

Os documentos legais que orientam a inclusão escolar de alunos público da educação especial trazem ao longo do tempo diferentes ações para assegurar e auxiliar o seu processo de escolarização. Entre elas, está a garantia de apoio através dos chamados "monitores ou cuidadores" apresentados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Neste documento a atuação destes é descrita como acompanhar e auxiliar nas "atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar" (BRASIL, 2008). Esta função, de profissional de apoio é reafirmada na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 em seu no artigo 3º, inciso XIII, complementando a redação com a exclusão de técnicas e procedimentos que sejam identificados com profissões legalmente reconhecidas (BRASIL, 2015). A mesma função é retomada pela Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS na resolução na Resolução 31/2011 no artigo 32, nos parágrafos 1º ao 4º, sendo no terceiro afirmado que não é atribuição do profissional de apoio se responsabilizar pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas ligadas ao currículo ou pelo processo de ensino e aprendizagem desses alunos (SANTA MARIA, 2011). O presente resumo trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado realizada em uma escola da rede municipal de Santa Maria/RS no ano de 2023, com professores dos anos finais do ensino fundamental que tinham em suas turmas alunos público da educação especial. Teve como objetivo compreender como os profissionais de apoio são compreendidos na prática pedagógica dos professores que atuam com estudantes público da educação especial nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada através do método da bricolagem, no qual o pesquisador lança mão de diferentes instrumentos, sendo chamado de "*bricoleur*", que "evitam diretrizes e roteiros preexistentes" (KINCHELOE, 2007, p.16), eles são negociadores

metodológicos que unem a sua visão do contexto da pesquisa com as experiências anteriores. Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas narrativas com 9 colaboradores, na busca por resgatar memórias de vivências docentes sobre o tema pesquisado, pois "através da narrativa, as pessoas lembram do que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 91). Os professores iniciam seus relatos referindo a necessidade de haver um profissional de apoio, em sala de aula como condição para desenvolver práticas pedagógicas que atendam os alunos público da educação especial. *A presença do monitor na sala de aula, eu considero muito importante, porque pra ser bem realista, tu pega essas turmas, com 28, 30 alunos, [...] é difícil (OTTO). Não tinha uma tutora (monitora) e eu não sabia como lidar porque eu tinha que dar atenção pros outros, dar o conteúdo, enfim, e ele ficava alí, bem perdido* (BIA). O professor Otto entende que ao ter muitos alunos dentro de sua sala de aula "turmas com 28, 30 alunos", o monitor figura como um apoio no processo de interação. Para além do apoio, foi possível perceber que os professores acreditam não ter formação suficiente para a atuação com os alunos público da educação especial e que a presença e um profissional de apoio, aqui nomeado de "monitor" facilitaria sua prática pedagógica. A professora Mia relata *"eu, como professora, sinto assim, que me falta um pouco essa formação, então se a gente puder ter parcerias como as monitoras dentro da sala de aula, facilita bastante"*. Esse posicionamento de buscar a *"parceria com as monitoras"* confirma a necessidade de apoio, em sala de aula, que a professora sente, entretanto, a estagiária, também não tem formação específica. Para desenvolver o papel de profissional de apoio, segundo a legislação municipal, é exigido apenas o ensino médio (que pode estar em curso),

ou cursando curso superior, pois o cargo é desempenhado através de estágio. Mesmo não tendo formação específica para atuação pedagógica, os monitores são vistos como assessores essenciais no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores. [...] *desde que tenha alguma tutora (monitora). Alguém junto, porque assim, a gente não tem essa vivência, sabe? A gente faz um curso, a gente se forma, a gente só pega a prática na prática mesmo, a gente só vai aprender muitas coisas no dia-a-dia, só que dependendo da deficiência, ou do problema que tem o aluno, dificulta o nosso trabalho se não tiver alguém assessorando "ele", ali especificamente.[...] não pode ser, só nós professores de ensino regular* (BIA). Fica claro que, a promoção do acesso às atividades propostas se dá através da presença do apoio do monitor e não na forma de as desenvolver. As professoras compreendem a presença constante do monitor, como assessoria e facilitação do processo de escolarização dos alunos público da educação especial. Essa relação direta de interação entre monitor e aluno, desresponsabiliza o professor dessa mediação no desenvolvimento do seu trabalho docente, "sendo o trabalho docente entendido como um conjunto de interações entre professor e aluno, estes profissionais assumem algumas responsabilidades e funções frente ao ensino dos alunos público-alvo da educação especial matriculados na rede regular de ensino [...]" (FONSECA, 2016, p.75). Essa função pode ser percebida na fala da professora Bia quando nos diz que *a aluna, eu via que perguntava pra professora (monitora) algumas coisas, não perguntava direto pra mim* (BIA). Essa confusão de papeis acaba desresponsabilizando professor do desempenho do seu papel docente de explicar, mediar, apresentar os assuntos, construir interações, etc. Desta forma o professor compreende que pelo fato de estar mais próximo ao aluno, o monitor tem maior capacidade em realizar as interlocuções e explicações. *Eu acho o acompanhamento do monitor*

essencial, tem sido muito bom trabalhar assim, junto com o monitor, ele explica, de repente ele já tem uma afinidade maior, porque fica mais tempo com o aluno (OTTO). Eu fiz com eles no primeiro dia de aula uma apresentação pessoal, aí ela participou falando pra monitora e a monitora me repassando (MIA). Ao considerar "essencial" o acompanhamento do monitor a fim de que este explique para o aluno sobre o que está sendo tratado em aula, o professor não interage com o aluno. Ao manter-se distante deixa de constituir essa relação de confiança e afinidade percebida entre monitor e aluno, bem como fragiliza a observação das potencialidades e estratégias de aprendizagem do aluno. A interação na sala de aula entre professores e alunos assegura que "todos possam expressar-se, ser ouvidos, e que a tarefa comum comporte a intervenção de cada um" (MEIRIEU, 2002, p. 125). Essa tarefa de intermediário nas relações foge à função do monitor. Esse papel a ele acrescentado, o torna mediador do processo de ensino e aprendizagem, o coloca no papel de quem "ouve" as necessidades do aluno, as interpreta e tenta supri-las da melhor forma possível, pois não tem formação acadêmica para tal, ou ainda está em formação. Para além da facilitação da explicação e da interação com o conteúdo o monitor desempenha o papel de dar acesso ao currículo, como é possível perceber nas falas dos professores. *Eu trago os textos ou eu trago o conteúdo, [...] passo no quadro pra todos, a monitora vai ditar para as meninas copiarem na reglete (LIA), [...] tá escrito no quadro, a professora não tá ditando o que tá escrito no quadro pra essa aluna cega, por exemplo, copiar. Então a monitora tem que ir fazendo esse intermédio. (EVA). Eu costumo ler e explicar tudo que eu estou escrevendo pra elas ouvirem, aí as monitoras registram no caderno, pra que em casa a família possa também ajudar* (JEAN). As narrativas dos professores mostram que a presença e atuação do profissional de apoio/monitor, facilita o acesso ao currículo pelos

alunos público da educação especial. Assim as práticas pedagógicas são construídas a partir da compreensão de que se esses monitores estiverem presentes a acessibilidade fica garantida, entretanto se o professor estivesse mais próximo dos estudantes público da educação especial, poderia compreender o processo de aprendizagem destes e ofertar em suas propostas de atividades os apoios necessários. Desta forma, práticas pedagógicas pautadas na presença do monitor como forma de acessibilidade curricular, acabam não levando em conta a necessidade de ações diversificadas no planejamento curricular cotidiano.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2021

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.

FONSECA, Manoela. **Das políticas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor.** 2016. 95 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12055/DIS_PPGEDUCACAO_2016_FONSECA_%2 OMANUELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 ago. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. 7. ed. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90 -113.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P.

101-122.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTA MARIA. RESOLUÇÃO CMESM Nº 31, de 12 de dezembro de 2011. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Santa Maria, RS, 2011. Disponível em: http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2017/08/D231184.pdf. Acesso em: 5 mar. 2023.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 12

Produção de recursos de audiodescrição pelo projeto compartilhar: grupo de estudos sobre acessibilidade e aprendizagem

Ana Maria Soares Dornelles
Universidade Federal de Santa Maria

Daniela Camila Froehlich
Universidade Federal de Santa Maria

Andreia Ines Dillenburg
Universidade Federal de Santa Maria

Brenda Victoria Manzoni Cunha
Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

A inclusão educacional é um direito transversal que permeia diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino, bem como distintas áreas do conhecimento. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial é parte integrante da educação básica e tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em igualdade de condições com os demais alunos. Nesse contexto, o conceito de deficiência é amplamente abordado, sendo definido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência como qualquer impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras, possa obstruir a participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, 2015).

O presente estudo visa apresentar as ações desenvolvidas pelo "COMPARTILHAR: GRUPO DE ESTUDOS SOBRE ACESSIBILIDADE E APRENDIZAGEM", com foco na produção de recursos de audiodescrição, abordando a metodologia aplicada, os objetivos do projeto e os resultados obtidos até o momento. A audiodescrição é uma ferramenta essencial de acessibilidade comunicacional, que beneficia principalmente pessoas com deficiência visual, mas também pode ser utilizada por outros públicos, como idosos, disléxicos, autistas, entre outros (ABNT, 2016).

Objetivos

O objetivo principal deste trabalho é relatar a dinâmica de formação e estudo do grupo COMPARTILHAR, que busca promover a acessibilidade comunicacional através da produção de audiodescrição

para diferentes materiais audiovisuais. Além disso, o projeto se propõe a oferecer suporte teórico e prático sobre as tecnologias assistivas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência visual, promovendo uma reflexão sobre práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas em contextos educacionais.

Método

O grupo COMPARTILHAR reúne-se semanalmente, todas as quartas-feiras, das 18h às 19h, nas dependências do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Com o título "COMPARTILHAR: GRUPO DE ESTUDOS SOBRE ACESSIBILIDADE E APRENDIZAGEM", o projeto é registrado sob o número 062361. O público-alvo abrange diversos grupos, como técnicos administrativos em educação da UFSM, professores de Educação Especial, professores da educação básica e do ensino superior, estudantes de cursos de licenciatura, além de familiares de pessoas com demandas de acessibilidade e demais interessados na temática.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, que envolve a participação ativa de sujeitos que, direta ou indiretamente, lidam com a educação de pessoas amparadas pela educação especial. Nesse sentido, o grupo se dedica à formação inicial e continuada de professores, bem como à produção de materiais de apoio que visem à compreensão dos processos educativos relacionados à deficiência visual. Os encontros incluem estudos teóricos, revisão de normas e leis, debates sobre tecnologias assistivas, e construção de recursos de audiodescrição para diversos materiais.

As atividades também envolvem a troca de experiências entre os participantes, incluindo relatos de pessoas com cegueira ou baixa visão

sobre suas vivências com a acessibilidade. As discussões ocorrem tanto nos encontros presenciais quanto por meio de um grupo no WhatsApp, onde os membros podem compartilhar dúvidas, sugestões e materiais para audiodescrição. Adicionalmente, são oferecidas oficinas de capacitação, com o objetivo de aprimorar as técnicas de audiodescrição e a produção de materiais acessíveis.

Referencial Teórico

A acessibilidade, entendida como um direito humano básico, é um pré-requisito fundamental para a inclusão social, e a audiodescrição surge como um importante recurso comunicacional para garantir esse direito (ONU, 2006). Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a audiodescrição consiste na tradução de imagens em palavras, proporcionando uma narração descritiva em áudio de imagens estáticas ou dinâmicas, textos e sons não contextualizados, especialmente para pessoas com deficiência visual (ABNT, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) enfatiza a importância da formação de professores com conhecimentos específicos na área da Educação Especial, ressaltando a necessidade de formação contínua e atualizada. Bersh e Machado (2012) reforçam que as tecnologias assistivas, como a audiodescrição, são fundamentais para proporcionar autonomia, independência funcional e inclusão social às pessoas com deficiência. Elas ampliam as possibilidades de atuação dessas pessoas em diversos âmbitos, como o educacional, social e profissional.

No contexto educacional, a audiodescrição beneficia não apenas pessoas com deficiência visual, mas também outros grupos, como idosos, pessoas com deficiência intelectual, autistas, disléxicos e até indivíduos

sem deficiência, que podem aprimorar seu senso de observação e compreensão de espetáculos audiovisuais. Segundo o Decreto nº 5.296, de 2004, a deficiência visual pode ser classificada como cegueira ou baixa visão, dependendo da acuidade visual da pessoa (BRASIL, 2004).

A audiodescrição, nesse sentido, contribui para a inclusão dessas pessoas ao descrever visualmente o que não pode ser percebido pela visão.

Resultados

Desde sua criação, o projeto COMPARTILHAR já produziu diversos recursos acessíveis, incluindo a criação de 30 cards audiodescritos para o I CIEE Internacional de Educação Especial e a audiodescrição pessoal de todos os estudantes envolvidos no grupo. Além disso, foi realizada uma oficina de audiodescrição voltada à capacitação para eventos educacionais e a construção de audiodescrições de palestras. O grupo também realizou uma ampla revisão da literatura disponível sobre o tema, além de pesquisa de mídias acessíveis e a avaliação de audiodescrições já realizadas em diferentes contextos.

Essas ações permitiram um avanço significativo na formação dos participantes, proporcionando uma maior conscientização sobre as demandas de acessibilidade comunicacional e ampliando as possibilidades de atuação na área da educação inclusiva.

Conclusão

O projeto COMPARTILHAR está em fase inicial, mas já demonstrou resultados concretos que contribuem para a promoção da acessibilidade comunicacional na educação. A formação continuada oferecida pelo grupo amplia o conhecimento sobre inclusão e audiodescrição,

reforçando a necessidade de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas. O projeto se configura como uma ferramenta fundamental para promover a conscientização e o desenvolvimento de recursos que garantam o direito à educação para todos, especialmente para aqueles com deficiência visual.

Referências

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

BRASIL. Decreto n° 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n° 10.048 e 10.098, que tratam da acessibilidade para pessoas com deficiência. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

Bersh, C.; Machado, M. Tecnologias Assistivas no contexto educacional. In: Recursos de Tecnologia Assistiva. Rio de Janeiro: Editora Educação, 2012.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. Norma Técnica ABNT NBR 16537: Acessibilidade em comunicação – Audiodescrição em produtos audiovisuais. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque: ONU, 2006.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 13

Os percursos de uma criação literária acessível

DÉBORA LEMBI NEVES

Instituto Benjamin Constant

Introdução

O presente trabalho realizado com e para onze estudantes com deficiência visual (cegos e baixa visão), do quarto ano, do ensino fundamental, no Instituto Benjamin Constant (IBC), visa a destacar a importância do letramento literário, no "[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Paulino e Cosson, 2009, p. 67).

A dissertação de mestrado organizada em *formato alternativo* ou *formato multipaper* desdobrou-se em artigos com características complementares (Mutti e Klüber, 2018). A metodologia da pesquisa-ação de abordagem qualitativa detalhou a participação e a cooperação das pesquisadoras e dos participantes, envolvidos na resolução de um problema coletivo, no envolvimento da situação (Thiollent, 2011, p. 20). O estudo intitulado *Os cegos sonham? A criação de uma obra literária acessível*[1] emergiu da necessidade de estimular o protagonismo de pessoas com deficiência no processo de criação literária (Vigotski, 2018).

A investigação foi realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição, pelo site Plataforma Brasil, comparecer "Aprovado" número 5.566.323, CAAE: 6084322.40000.5246, pela UNIFAA – Centro Universitário de Valença-RJ.

A iniciativa da aula passeio nos preceitos de Freinet (1975), junto às árvores frutíferas, como uma sensibilização literária resultou na criação de histórias, em um livro multiformato com acessibilidade *A Turma da Rua da Salada de Frutas.*

Este recorte do estudo tem a intenção de ressaltar a necessidade da participação de estudantes com deficiência para produzir, testar e validar materiais educacionais com acessibilidade. Deseja-se também

1 Dissertação do mestrado do PPGEDV IBC.

chamar a atenção de profissionais interessados em uma educação com equidade, de conhecimento inclusivo.

Objetivos

Criar uma obra literária acessível, elaborar e produzir conteúdo em diferentes formatos e envolver alunos com deficiência visual (cega e baixa visão), resultando no produto educacional, um livro preparado por estudantes do IBC, em formatos acessíveis.

Objetivos específicos:

1. Desenvolver um percurso metodológico para guiar atividades de criação literária;
2. Estimular os sentidos primários, a imaginação e a brincadeira;
3. Contribuir para prática de produção textual envolvendo os alunos na autoria de um livro com acessibilidade.

Método

A caminhada ao ar livre contou com o diálogo, a descrição do espaço e dos elementos encontrados, contemplou os sentidos existentes e as percepções advindas das interações. O espaço ao ar livre, fora da sala de aula, foi aproveitado para a leitura de textos que abordavam a temática da natureza. Os materiais disponibilizados consistiram de conteúdo impresso em fonte ampliada, braille e o uso do QR Code para acessar músicas referentes à temática do meio ambiente.

Os depoimentos foram gravados pelo celular, compondo a composição oral, um exercício de fala e escuta ativa, resultando na produção histórias, no exercício da memória e o raciocínio lógico. Os alunos também expressaram as narrativas com desenhos, contaram histórias das personagens e dos acontecimentos com traços coloridos,

das imagens que acompanham o texto.

O processo da sistematização da história ocorreu em coautoria com a pesquisadora e a orientadora da dissertação. Em seguida, a apresentação do livro foi realizada dentro da sala de aula, com audiodescrição de imagens, audiolivro e impresso em braile.

Todos as etapas foram registradas no diário de campo, com fotografia e gravação de áudio, tratada como fonte de pesquisa. A partir da coleta de dados, foi possível perceber os resultados dos experimentos, os elementos da invenção que compõe a obra, considerando a sensorialidade, criatividade, imaginação fantasia e brincadeira.

Resultados

Como resultado dessas atividades em espaço aberto, as oficinas fomentaram o prazer da leitura, pensadas em uma sequência lógica, com o início, o meio e o fim, induziram a organização das ideias, sistematizando a história, na construção de personagens e no ato de compor ilustrações.

Os discentes se expressaram em diferentes linguagens: corpo, fala e desenho (Freinet, 1979) e com base em Vigotski (2011, p. 869) os processos da criatividade associaram-se às emoções e às funções psíquicas pelos caminhos do desenvolvimento cultural (memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, livre arbítrio).

Com êxito, os alunos participaram da produção de todo o material, do processo da testagem até a validação do protótipo do livro. A impressão do material em braille e fonte ampliada contou também com a consultoria de uma professora cega do IBC, que analisou a obra com a audiodescrição das imagens e do audiolivro.

A dissertação resultou em duas sequências didáticas e a análise

dos dados constou da projeção e identificação nas personagens e no enredo, na fruição e na apropriação literária. Os capítulos foram dispostos em cinco artigos com características individuais e complementares, cujo embasamento teórico fundamentou e socializou a pesquisa (Frank e Yukihara, 2013, Mutti e Klüber, 2018).

.

Conclusões

Acerca de um problema encontrado, a percepção do pouco protagonismo na autoria de estudantes com deficiência visual na criação de obras literárias acessíveis, a pesquisa foi guiada para auxiliar com um trabalho literário, para que os sujeitos se sentissem valorizados e incentivados a se expressarem (pensamentos, sentimentos, necessidades) com mais liberdade.

Diante de tais reflexões, que elucidam a validar o envolvimento da efetiva participação do alunado, isto é, a importância da opinião dos mesmos no processo da criação literária, o trabalho serviu para ampliar as chances de sucesso para o apoderamento criativo dos protagonistas, como autores e ilustradores.

De fato, os alunos entraram no livro, na liberdade que a literatura nos proporciona, em um aprendizado colaborativo na travessia que a linguagem nos permite sonhar em comum acordo, sonhar acordado.

Uma vez compreendida a necessidade de estimular o engajamento de crianças e jovens na produção textual, a pesquisa corrobora para contribuir com este saber, inspirado em uma prática pedagógica na área da Educação Especial, no cenário da educação inclusiva. Que este trabalho possa suscitar debates com e para a participação de pessoas com diversas singularidades, com autonomia e independência, no processo da criação e na apreciação de obras literárias.

Referências

FRANK, Alejandro Germán; YUKIHARA, Eduardo. **Formatos alternativos de teses e dissertações**. (Blog Ciência Prática). 2013; Tema: Ciência Prática. Disponível em: https://cienciapratica.wordpress.com/2013/04/15/formatos-alterativos-de-teses-e-dissertacoes/ Acesso em: out 2024.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa, Portugal. Editorial Estampa, 1975.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet:** A livre expressão na pedagogia Freinet. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1979.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato Multipaper nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de Educação e Ensino: um panorama. *In:* Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, v. 5, 2018, Foz do Iguaçu/PR. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. Acesso em: out. 2024. DOI: 10.1590/S1517-97022011000400012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e Revisão Técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 14

Reflexões sobre o fazer pedagógico no atendimento educacional especializado do ensino superior: um relato de experiência

LILIAN KÉSIA MUNIZ DE SOUZA
Universidade Estadual de Maringá

SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI
Universidade Estadual de Maringá

Introdução

Este artigo tem como objetivo principal refletir sobre a prática pedagógica realizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior, com base em um relato de experiência profissional apresentado na disciplina de Educação Escolar e Diversidade, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPE), nível Doutorado, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

As discussões a respeito da educação de pessoas com deficiência no Brasil, assim como a luta pelos seus direitos sociais, ganharam mais vigor no país após a abertura democrática na década de 1980. No entanto, foi somente após a assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994 (Salamanca, 1994), da qual o Brasil foi signatário, que foram estabelecidos princípios e diretrizes para a promoção da Educação Inclusiva.

A Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE), reconheceu o direito de todas as crianças e jovens à educação inclusiva. Ao endossar essa declaração, o Brasil assumiu o compromisso de promover uma educação que atenda à diversidade de necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência.

Para Bueno (2008, p.100), foi a partir deste momento que "o movimento de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular foi se intensificando, com ênfase no ensino fundamental, mas atingindo, também, os demais níveis, embora com intensidade muito mais reduzida". No que concerne à educação especial no ensino superior, o autor afirma que a inclusão de alunos com deficiência nesse nível de ensino não é tão recente como se possa parecer. Há informações esparsas, embora não investigadas com profundidade, sobre a inserção de alunos deficientes

físicos e visuais em cursos superiores, desde o início do século XX.

Desde os primeiros anos da década de 1990, temos testemunhado significativa transformação na estrutura da Educação Especial, notadamente após a promulgação da Constituição Federal (Brasil,1988) e ratificação da Declaração de Salamanca. Nesse contexto, a educação brasileira adotou de forma marcante a abordagem da Educação Inclusiva, refletindo um compromisso com a igualdade e a acessibilidade educacional. A partir desse marco, presenciamos a elaboração de uma série de documentos, tanto em âmbito internacional quanto nacional, voltados a concretizar essa proposta educacional.

Objetivos

Ao realizar esta incursão, pretendemos apresentar um panorama da educação especial no ensino superior, com foco particular na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Toledo.

Nosso objetivo é detalhar o funcionamento do AEE e as práticas pedagógicas adotadas. Além disto, pretende-se criar um espaço de diálogo e troca de experiências que contribua para o avanço na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos no ensino superior. Nesta dinâmica, serão destacados os desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias mais eficazes desenvolvidas para atender às necessidades dos estudantes. Essas práticas serão analisadas criticamente, evidenciando tanto os obstáculos quanto as soluções encontradas para promover uma educação inclusiva de qualidade.

Método

Este relato fundamenta-se na experiência profissional de uma das autoras durante sua atuação no Atendimento Educacional

Especializado (AEE) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Toledo/PR, ao longo do ano letivo de 2023. A vivência descrita oferece uma análise prática e reflexiva dos desafios e das estratégias adotadas no contexto do AEE, com o propósito de promover a inclusão e a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior.

Nesta etapa, abordamos as múltiplas dimensões do fazer pedagógico no AEE, explorando desde a relevância das práticas pedagógicas inclusivas até a incorporação de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos inovadores. Além disso, será discutido como o desenvolvimento profissional contínuo e a colaboração entre educadores, especialistas e a comunidade podem fortalecer as práticas educativas.

O início dessa experiência profissional deu-se com o Processo Seletivo Simplificado (PSS) divulgado por meio de edital público específico no ano de 2022, que após aprovação e homologação teve a contratação efetivada dez (10) meses depois, devido às prorrogações de calendário decorrentes da pandemia da Covid-19.

O PSS para Docente AEE é realizado para a contratação por tempo determinado, com vagas de cadastro de reserva distribuídas nos cinco (5) Campus da Unioeste, sendo que a contratação está associada à necessidade Institucional e à disponibilidade de carga horária autorizada pelo governo do estado do Paraná. É composto por normas gerais, conteúdos programáticos e etapas de avaliação, que incluem uma prova didática com arguição, de caráter eliminatório e classificatório, perante uma banca examinadora, além da avaliação de currículo. Esse processo, visa garantir que os profissionais selecionados possuam não apenas o conhecimento teórico necessário, mas também habilidades práticas. Portanto, o ingresso dos profissionais neste Programa passa por uma

rigorosa seleção, assegurando a alta qualidade do corpo docente e a excelência das práticas pedagógicas.

Resultados

Desde o início da atuação no AEE na Unioeste, diversos desafios surgiram, como a necessidade de adaptar materiais pedagógicos em tempo hábil para a plena participação nas aulas, organizar atividades inclusivas dentro e fora de sala de aula e garantir o acesso pleno aos conteúdos acadêmicos. Para superar tais obstáculos, foram adotadas abordagens colaborativas que envolveram professores, psicólogos, profissionais de saúde e assistência social, além de manter uma comunicação constante com os estudantes e suas famílias.

As ações realizadas tiveram como enfoque principal a permanência do público atendido pelo Programa na universidade. Para isso, além das ações de cunho pedagógico, foram desenvolvidas articulações com os diversos setores da Universidade, visando a eliminação de barreiras atitudinais, de comunicação e arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços da Universidade, conforme a legislação vigente.

Como docente AAE, uma das autoras foi designada para acompanhar cinco acadêmicos. Desses, três necessitaram de AEE em sala de aula e apoio didático extraclasse, enquanto os outros dois precisaram apenas de apoio didático extraclasse. Dentre esses acadêmicos, havia avaliação médica com emissão de laudo de deficiência física e perda auditiva e visual, laudo de deficiência visual, laudo de perfil cognitivo médio inferior, laudo de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e laudo de deficiência auditiva e déficit de atenção/aprendizagem.

As ações desenvolvidas como docente de AEE em sala de aula foram diversas, incluindo a transcrição de aulas, atividades e avaliações, bem como a ampliação e/ou adaptação de textos e atividades. As adaptações realizadas variaram desde a conversão de texto para áudio até ajustes de formatação, como ampliação de fonte e resolução.

As intervenções realizadas nos apoios extraclasse ofereceram suporte pedagógico para os processos de ensino e aprendizagem dos acadêmicos. Essas intervenções variaram desde mediação de apoio didático entre os acadêmicos e os professores das disciplinas, a retomada de conteúdo e anotações, revisões de material disponibilizado (slides) até momentos de reflexão sobre as leituras das disciplinas. Durante os apoios extraclasse, os estudantes também receberam assistência na organização de seus materiais, na sistematização de rotinas acadêmicas e na realização de trabalhos e atividades avaliativas.

Portanto, mais do que garantir o acesso, o PEE da Unioeste, campus de Toledo, tem assegurado a permanência destes alunos na universidade. Esses esforços visam não apenas atender às necessidades específicas de cada estudante, mas também promover a igualdade de oportunidades, garantindo que todos possam desenvolver plenamente seu potencial acadêmico. Assim, o PEE se torna uma ferramenta crucial para a inclusão e a democratização do ensino superior, proporcionando condições reais de permanência e sucesso acadêmico para estudantes com necessidades educacionais especiais.

Conclusões

Os dados apresentados, tanto quantitativos quanto qualitativos, sublinham a necessidade contínua de aprimorar as políticas de inclusão e acessibilidade nas instituições de ensino superior no Paraná e em todo

os estados da federação. O crescimento no número de matrículas de alunos com NEE, embora significativo, ainda representa uma pequena parcela do total de estudantes, indicando que há muito a ser feito para alcançar uma inclusão plena.

Em suma, o PEE da Unioeste, campus de Toledo, exemplifica como uma iniciativa institucional pode fazer a diferença na vida acadêmica de estudantes com necessidades educacionais especiais. É fundamental que outras instituições conheçam e se inspirem nessas práticas, promovendo uma cultura de inclusão que beneficie toda a comunidade acadêmica. A disseminação dessas experiências e a constante reflexão sobre as práticas pedagógicas no AEE são passos essenciais para construir uma educação superior inclusiva e de qualidade.

Referências

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: **SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, XI., 2008, Vitória/ES. Anais... Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2008. p. 100- 112.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 15

Experiências colaborativas entre educação especial e arte a partir de um ateliê

LIDIANE DA SILVA BRAZ
Universidade Federal de Santa Maria

DEIVIDE MILLANI GONÇAVES
Universidade Federal de Santa Maria

O presente trabalho constitui-se como um recorte de uma análise mais ampla, produzida no âmbito de uma pesquisa de doutorado em educação pelo PPGE/UFSM, ora em desenvolvimento, que possui como objetivo analisar as travessias docentes em uma escola inserida em contexto socioeducativo, na cidade de Santa Maria/RS. Por ora, apresentando trabalhos realizados em uma oficina iniciada no ano de 2021 nessa escola, e que hoje nomeia-se "*Ateliê Plantarte*", o qual acontece de forma colaborativa entre os professores Educação Especial e Arte, as sextas-feiras. Assim, elencamos como materialidade para esse momento: - Fanzine "*Nossas Guerras*"; - Documentário "*Só uma fase*"; - "*Diário de um interno*"; - Livro, em andamento, que se constituiu a partir de um trabalho de autorretrato e identidade com os estudantes. Destacamos que a proposta do ateliê, desde o início foi mapear possibilidades de organizar nossas práticas nessa oficina de forma a efetivar uma construção coletiva, que seja significativa, criativa e inventiva, tanto para os estudantes que participam, quanto para nós professores. Dessa forma, ao longo desse período algumas práticas experimentais aconteceram, as quais consideramos muito potentes pelos resultados alcançados. O Centro de Atendimento Socioeducativo, onde a escola se encontra, situa-se na cidade de Santa Maria/RS e é envolto por muros altos, portas de ferro, grades por todos os lados e câmeras de vigilância. Conhecido como CASE, é o local onde são internados os adolescentes envolvidos em atos infratores considerados graves conforma a legistação vigente e que, por isso, devem ser privados de liberdade, para que possam cumprir sua medida e, assim, serem ressocializados, conforme determinam o Estatuto da Criança e do Adolescente (1998) e o Sistema Nacional de Socioeducação (SINASE)[1]. Nessa unidade estão inseridos os adolescentes

1 SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. A Lei º12594 no ano de 2012, institui o Sinase e regulamenta as ações socioeducativas dentro dos Centros de atendimentos a

do sexo masculino[2] e que tenham entre 12 anos a 17 anos e 11 meses no momento da infração. Um corredor liga o CASE à escola, a qual é regida pelas normativas da Secretaria estadual de Educação (SEDUC/RS). A Lei nº 12.594 que institui o SINASE, dispõe como obrigatória a instituição escolar dentro dos centros de atendimentos, bem como a participação de todos os adolescentes na escola, pois faz parte da sua medida socioeducativa. Assim, a escola funciona atualmente em três turnos: manhã e tarde com aulas distribuídas por etapas de ensino (EJA; Ensino Médio e Ensino Fundamental), e a noite com oficinas de reforço escolar. De segunda a quinta-feira as aulas se dão de forma regular, com cinco períodos divididos por disciplinas determinadas pelo currículo programado. Diferente de uma escola "convencional" em que o recreio serve para os estudantes saírem das salas e interagirem uns com os outros, nessa escola o intervalo restringe-se a sala de aula, onde os adolescentes fazem o lanche e podem conversar somente entre eles, sempre acompanhados por um agente socioeducador[3]. Às sextas-feiras a escola trabalha em formato de oficinas, como o *Ateliê Plantarte* citado acima, bem como outras propostas voltadas a robótica, mídias criativas, oficina psicossocial, agricultura, etc. Tais oficinas podem variar de um semestre para outro, conforme a demanda dos estudantes e os interesses dos professores em novos projetos. Nesse dia os estudantes não são divididos por etapas de ensino, e sim por interesses, buscando sempre que eles experimentem todas as propostas da escola, para isso, é realizado um rodízio entre as turmas de tempos em tempos. É nesse contexto em que há a possibilidade de práticas colaborativas entre a Educação Especial e outras áreas do conhecimento. Nesse caso entre

menores infratores que cometem atos infracionais.

2 As meninas que cometem infrações são encaminhadas para o Centro de atendimento socioeducativo feminino na cidade de Porto Alegre/RS - CASEF / POA.

3 Funcionário responsável por garantir a segurança do adolescente;

educação especial e arte, no já citado projeto *Ateliê Plantarte*, o qual torna-se também materialidade para essa pesquisa, através do método cartográfico, onde propomos pensar nas cartografias possíveis para ser professor nesse espaço, onde a premissa primeira e angular é a disciplina e a correção. Compreendendo nessa direção que, cartografar consiste em habitar um estado de coisas, seus possíveis e impossíveis, operar por subtração – cortar as folhas em branco, cortar as palavras e as práticas já cansadas de tanto dizer e fazer o mesmo, procurando por experimentações menores, abrindo passagem a novas combinatórias. (COSTA; ANGELI; FONSECA; 2012). É essa inquietude de não poder ou de não querer fazer sempre a mesma coisa, no mesmo lugar, que faz insurgir um potencial inventivo. Dessa forma, compreende-se que ao propor práticas experimentais para além das diretrizes curriculares, borra-se a lógica do que se espera de uma escola localizada nesse espaço, e são essas práticas e suas potencialidades as quais buscamos problematizar, a partir do que Foucault (2009) chama de contracondutas, as quais defendem o direito de ser diferente, sublinhando tudo aquilo que torna os sujeitos singulares, e ao mesmo tempo contrapondo-se a tudo que nos individualiza, que rompe a relação com o outro e fragmenta a vida comunitária. Assim, em meados de 2021 iniciamos com as escritas dos diários, os quais os estudantes nomearam *Diário de um interno*, como um convite a expressões livres, escritas, rabiscadas, desenhadas, enfim, dependendo da vontade e do interesse de cada um. Concomitante ao diário iniciamos a proposta do Fanzine “Nossas Guerras”, no qual feito de forma artesanal, a muitas mãos, os estudantes trouxeram em suas escritas e seus desenhos formas de expressar acontecimentos que os atravessam desde a infância, suas “guerras”: violência, fome, vulnerabilidades, racismo, carência, família, amigos, decepções, etc. Atravessamentos esses que também emergiram ao navegarmos

pelos seus diários, os quais eles evidenciam os muitos sentimentos e acontecimentos que os constituem e que os mantém dentro de um estado de anormalidade constante, pois as formas de vida as quais são expostos desde que nascem os colocam em uma condição de vida precária, de onde o sistema não almeja que saiam.

No ano seguinte a oficina ganhou nome de *Ateliê Plantarte* e os estudantes que participavam do grupo naquele momento sinalizaram a vontade de realizar uma produção audiovisual, momento em que passamos a pensar na construção de um Documentário Só uma fase, o qual foi produzido em parceria com a TV Campus UFSM. Ao todo, o processo levou quase um ano para ser concluído, pois foi preciso pensar no roteiro, nos espaços onde seriam gravadas as cenas, etc. Com diálogos entre professores e estudantes e cenas do cotidiano desses, tanto na instituição quanto na escola, o documentário evidencia dentre outras coisas a importância da escuta a esses sujeitos e suas vidas singulares, bem como o impacto que a forma como nós professores nos movimentamos nesse espaço pode fazer a diferença nesses processos. Assim, nasceu o documentário que foi lançado na escola e posteriormente no Cineclube da Boca na UFSM, momento em que os estudantes puderam participar da apresentação e dialogar com a comunidade presente, destacando os pontos importantes da produção, bem como puderam contar um pouco sobre as suas trajetórias e expectativas. Consideramos que esse foi um movimento muito potente ocorrido a partir do ateliê, pois foi possível pensarmos em estratégias e práticas para além dos muros, o que acreditamos pode reveberar de forma transformadora na vida desses sujeitos ao visualizarem novas possibilidades para si. Atualmente, no mesmo ateliê, organiza-se um livro a partir das narrativas dos estudantes e de autorretratos feito por eles. A partir da pergunta: *Quem sou?* Eles escreveram sobre si, seus afetos,

suas famílias, suas preocupações e a vontade muito latente de ter novas e diferentes oportunidades, como na citação de um adolescente ao iniciar a sua escrita: *A vida é louca, não quero ser assim*. Percebe-se em cada linha uma vontade de experenciar outras coisas, de ser outra coisa, de viver outras coisas, as quais talvez nem saibam exatamente o quê, mas que com certeza não mais aquilo que os trouxe até esse espaço de privação de liberdade. Diante de tais atravessamentos, acreditamos ser necessário refletir sobre o que é ser professor nesse espaço e de que formas podemos nos constituir nessa travessia docente que é singular e transformadora. E defendemos que isso para pela resistência das formas instituídas de ser professor, de ser estudante. Para Renata Aspis (2021), resistir não é apenas "não morrer", o que em si já é muito. Resistir é re-existir, de outros modos, criar novos lugares, outros mundos, outras formas de ser e estar nesse mundo, imprevisíveis, porém possíveis quando o inventamos. É afirmar a vida naquilo que ela pode ser. Resistir é criar, é re-inventar, re-existir, re-insistir. Insistir na invenção, na potência dos encontros, dos instantes e dos gestos que se dão na experiência de se deixar afetar.

Referências

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. MICHEL FOUCAULT. **Uma Trajetória Filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª. Edição Revista. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Introdução: Traduzida por Antônio Cavalcanti Maia. Revisão técnica de Vera Portocarrero. Coleção Biblioteca de Filosofia. Coordenação editorial: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

COSTA, Luis Artur. ANGELI, Andréa do Amparo Carotta de. FONSECA, Tania Mara Galli. CARTOGRAFAR. In: **Pesquisar na diferença**: um abecedário / organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin. – Porto Alegre: Sulina (p. 43-46), 2012.

ASPIS. Renata Lima. **Fazer filosofia com o corpo na rua**: experimentações em pesquisa / Renata Lima Aspis. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. 176 p.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 16

Formação de professores, ensino colaborativo e dislexia:

resultados de uma ação extensionista

IZABELLA RODRIGUES BERTAGNOLLI
Universidade Federal de Santa Maria

ANDRÉA TONINI
Universidade Federal de Santa Maria

CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS
PRAEM/Secretaria de Educação, Santa Maria

Lauriane Oliveira Moro
Universidade Federal de Santa Maria

Em 2021, foi aprovada no Brasil a Lei nº 14.254 que dispõe sobre o acompanhamento integral para estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Tal acompanhamento é compreendido pela lei como "a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde". A lei também orienta que, aos estudantes que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, que repercutem na aprendizagem, deve ser assegurado o acompanhamento específico pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados.

A dislexia é considerada "uma disfunção no sistema da linguagem, especificamente no nível do módulo fonológico" (Shaywitz e Shaywitz, 2023, p.37). Tal disfunção fonológica tem como consequência as dificuldades nas áreas da leitura e escrita.

Os estudantes com dislexia não são apoiados pela Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais, mas são apoiados pelo professor de Educação Especial por meio do trabalho colaborativo. O Curso de Licenciatura em Educação Especial – diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) contempla, na matriz curricular, a formação nesta área do conhecimento, ou seja, dos transtornos específicos da aprendizagem, caso este da dislexia.

Sendo assim, o presente trabalho tem o intuito de apresentar as ações desenvolvidas por um projeto de extensão vinculado à UFSM e realizado em uma escola municipal. O objetivo geral deste projeto é contribuir na formação continuada de professores a partir de ações potencializadas pelo esforço coletivo, tendo como foco o trabalho colaborativo, a qualificação da ação pedagógica e a educação inclusiva

e equitativa de qualidade aos estudantes com dislexia. Conforme este objetivo, a ação pedagógica inclusiva que se pretende alcançar é da equidade na educação que "implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária" (Tenório et al., 2015, p.8). Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem fundamental para uma educação inclusiva e equitativa por considerar práticas universais que atendam as especificidades individuais de aprendizagem existentes em uma sala de aula.

A ação extensionista ocorreu de abril a dezembro de 2023 em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental da cidade de Santa Maria (RS).

No primeiro momento, as ações foram desenvolvidas com cinco professores que atuavam em turmas do 5º, 6º e 8º ano onde havia estudantes com o diagnóstico de dislexia. Como metodologia, foram realizados grupos de discussões sobre a dislexia e práticas didáticas inclusivas, os quais ocorriam quinzenalmente, totalizando treze encontros. Nestes encontros também ocorriam planejamentos coletivos e colaborativos a serem implementados semanalmente no contexto da classe comum por meio do ensino colaborativo na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem. Esta proposta do ensino colaborativo foi realizada através da participação das acadêmicas do Curso de Educação Especial Diurno da UFSM.

No segundo momento, as acadêmicas do Curso de Educação Especial fizeram o acompanhamento específico dos estudantes com dislexia que apresentavam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita que repercutem na aprendizagem. O acompanhamento ocorreu individualmente, no âmbito da escola na qual estão matriculados, no contraturno, uma vez por semana, com duração de 50 minutos. Esta

atuação da Educação Especial foi implementada por meio de projetos didáticos articulados com os professores da classe comum da escola municipal.

A prática foi desenvolvida no contexto da classe comum com uma professora dos anos iniciais e quatro professores dos anos finais nas disciplinas de Ciências, História, Matemática e Português, tendo como base o ensino colaborativo e o DUA. Os resultados evidenciam que as ações do projeto contribuíram na formação e atuação profissional dos professores no que se refere aos planejamentos de atividades, na relação de ensino-aprendizagem com os estudantes com dislexia, no entendimento e compreensão dos assuntos abordados nos encontros quinzenais sobre a dislexia, o ensino colaborativo e o DUA, de modo a terem uma compreensão e articularem com as ações práticas realizadas pelo projeto no contexto da classe comum, bem como, por meio do retorno do acompanhamento específico dos estudantes com dislexia no atendimento individualizado. De acordo com Bulcão et al. (2022, p.7) "Os saberes proporcionados pelas formações auxiliam ao professor pensar e efetivar com mais qualidade o seu fazer docente, isso não significa individualizar o planejamento, mas pensar na sala de aula em sua heterogeneidade e necessária visão inclusiva".

Nessa perspectiva, a proposta de ensino baseada no DUA busca o acesso ao conhecimento para todos os estudantes pois, "considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender" (ZERBATO; MENDES, 2021, p.4). Assim sendo, "os materiais didáticos precisam ser acessíveis a uma variabilidade de estudantes, promovendo o aprendizado através das diferenças, que compõem a diversidade, estimulando as potencialidades individuais" (WIEDEMANN et al., 2020, p.2). Os planejamentos desenvolvidos na classe comum

foram organizados por meio de projetos didáticos, seguindo os princípios do DUA (o quê da aprendizagem; o como da aprendizagem; o porquê da aprendizagem), o que possibilitou a utilização de diversos meios para aprimorar as aprendizagens dos estudantes. Portanto, as ações implementadas por meio do ensino colaborativo e a implementação do DUA colaboraram de alguma forma para o processo de inclusão com equidade aos estudantes com dislexia e outros estudantes.

Diante do exposto, considera-se fundamental que sejam geradas condições de melhoria e de aprimoramento das práticas profissionais, curriculares e organizacionais da escola para o atendimento educacional dos estudantes com dislexia, por meio de ações extensionistas que promovam uma interação dialógica entre universidade e escola.

A partir das ações do projeto, acredita-se que os professores participantes perceberam os benefícios de usar diferentes recursos para contemplar os diversos estilos de aprendizagem e as necessidades educacionais específicas dos estudantes e consequentemente, favorecer e melhorar as aprendizagens e habilidades dos estudantes com dislexia.

Referências

BRASIL. **Lei nº 14.254**, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: Diário Oficial da União, 2021.

BULCÃO, A.; DA SILVA, F.; ALVES, K. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

SHAYWITZ, S.; SHAYWITZ, J. **Entendendo a dislexia**. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. 2.ª edição, editora penso. Porto Alegre, 2023.

TENÓRIO, R.; FERRAZ, M.; PINTO, J. **Eficácia e Equidade**: Indicadores de Qualidade da Educação Básica no Brasil, 2015.

WIEDEMANN, A. P. Z; MATOS; E. A. S. A. SILVA, R. G. **O desenho universal para aprendizagem e sua prática pedagógica**. Ponta Grosa, 2020.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 47, e.233730, 2021.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 17

O estudante com deficiência intelectual na educação básica e a formação de professores

SONIZE LEPKE

Universidade Federal da Fronteira Sul

CLEUSA INÊS ZIESMANN

Universidade Federal da Fronteira Sul

Pesquisar os processos inclusivos dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, público-alvo da educação especial segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI – 2008), foi o recorte utilizado por esta pesquisa institucionalizada na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Por muito tempo, a educação da população brasileira foi vista como algo desnecessário, complexo e de difícil implementação. A mudança nesse entendimento aconteceu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação para todos. Embora o debate sobre inclusão escolar seja extenso, decidimos focar nossa análise nos processos de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual (DI).

Segundo Vasconcelos (2004), a deficiência intelectual é o distúrbio de neurodesenvolvimento mais comum, afetando cerca de 1 a 2% da população. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o diagnóstico de deficiência intelectual baseia-se na observação das funções adaptativas conceituais (que envolvem conhecimentos acadêmicos e cognição), sociais (interação social e comunicação) e práticas (autonomia e autocuidado).

Silva e Carvalho (2017) destacam que muitas crianças com deficiência intelectual estão incluídas nas escolas, mas não conseguem desenvolver conhecimentos de leitura e escrita, o que as impede de participar plenamente dos processos de socialização. Pletsch (2009) observa que, embora muitos professores tenham a intenção de auxiliar esses alunos e garantir a construção de conhecimentos básicos, ao não utilizarem práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades, esses estudantes acabam permanecendo por anos limitados a habilidades como recorte e pintura.

Compreender quais são os estímulos adequados e necessários por meio de práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos estudantes com deficiência intelectual é fundamental para promover processos inclusivos. Dessa forma, a criança poderá desenvolver suas funções adaptativas, sociais e práticas. Entendemos que essa é uma necessidade urgente, pois, embora as garantias legais de matrícula e permanência já existam, é essencial que essa permanência se concretize com o direito à aprendizagem dos saberes escolares.

Delimitamos como problema de pesquisa analisar como os professores compreendem as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual e a quais práticas pedagógicas recorrem no processo de escolarização. Esse problema se impõe a partir de relatos recorrentes de pais e professores, que apontam dificuldades desses estudantes no processo de aprendizagem. Com base nisso, o objetivo da pesquisa é investigar como os professores compreendem essas necessidades e quais práticas pedagógicas utilizam no contexto escolar.

A metodologia adotada tem como foco conduzir o processo de pesquisa de maneira estruturada. A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e de revisão bibliográfica. Para tanto, realizamos buscas na base de dados do Google Acadêmico, escolhida por conter uma vasta quantidade de informações. Utilizamos os descritores “deficiência intelectual”, “professor” e “escolarização”, e estabelecemos como recorte temporal o período de 2012 a 2023. A escolha do ano de início da coleta de dados foi definida em função das mudanças implantadas nas escolas a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI – 2008), como a implementação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008), a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que contabiliza duplamente o

estudante da SRM/sala de aula, e o Programa Escola Acessível (BRASIL, 2011).

Foram identificados vinte e cinco documentos entre teses, dissertações e artigos que dialogam com a presente pesquisa, mas apenas oito foram selecionados para análise. Neste momento, trazemos alguns recortes da análise realizada para melhor ilustrar as conclusões da pesquisa. Entre os dados analisados, destaca-se a contribuição de Buzetti (2015), que investigou a compreensão dos professores de uma escola especial sobre a leitura e escrita de estudantes com deficiência intelectual. Os resultados revelam que os professores não possuem clareza sobre a relação entre a deficiência intelectual e o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Eles demonstram desconhecer as especificidades e necessidades desses estudantes, repetindo atividades de outros professores e turmas sem um objetivo claro para o seu aluno. Assim, evidencia-se que, apesar de estarem em um espaço voltado para essa especificidade, muitos professores carecem de formação adequada para atender às demandas dos estudantes com deficiência intelectual.

Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) registram que, em todas as regiões brasileiras, os estudantes com deficiência intelectual são o público majoritário da educação especial inclusiva, sendo frequente a sua presença nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O texto destaca a preocupação com o fato de que as necessidades e demandas dos estudantes com deficiência intelectual são distintas e peculiares. Ao indicar “oito diferentes tendências curriculares” (p. 55) evidenciadas nos discursos dos professores participantes da pesquisa, percebe-se que esses professores não possuem clareza quanto à função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o trabalho a ser realizado com os estudantes. Os autores acreditam que parte dessa confusão se deve às orientações pouco claras do MEC sobre a função do AEE, além da

“precariedade da política de formação de professores para a educação inclusiva” (p. 65), o que contribui para as dificuldades encontradas.

Oliveira (2016), em sua dissertação, analisa os processos avaliativos direcionados aos alunos com deficiência intelectual e “reflete sobre seu processo de elaboração e apropriação conceitual” (p. 8) com base nos conceitos da abordagem histórico-cultural. Ele conclui que “podemos afirmar que, nesse movimento intencional, ao oferecer condições educacionais para que os sujeitos com deficiência intelectual apreendam os conceitos científicos, por meio da intervenção mediada, o professor propicia o desenvolvimento” (p. 104). No entanto, para que isso ocorra, os professores precisam reconhecer os conceitos e mediar adequadamente a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual — uma situação frequentemente negligenciada, segundo a análise de Oliveira.

Os dados permitem algumas conclusões, entre elas a constatação de uma grande lacuna nos cursos de formação de professores no que diz respeito às situações de deficiência. Há, em muitos casos, um desconhecimento por parte dos professores sobre as especificidades dos estudantes com deficiência intelectual, seu processo de aprendizagem e a necessidade de práticas pedagógicas adequadas. Isso demonstra que, mesmo em instituições especializadas, os professores não possuem referências que contribuam efetivamente para o processo de elaboração do conhecimento. Diante dessa análise, entendemos ser urgente que os cursos de formação de professores reorganizem suas disciplinas para que abordem, em alguma medida, as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Além disso, as mantenedoras das redes de ensino, ao oferecerem formação continuada, precisam garantir que as bases teóricas e as orientações práticas dialoguem com as necessidades

dos professores e com as demandas oriundas dos estudantes.

Referências

Buzetti, Miryan Cristina **Compreensão de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual** / Miryan Cristina Buzetti. -- São Carlos : UFSCar, 2016. 123 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrami. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas,** Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45–67, 2016. Disponível em:https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238173520160 45. Acesso em: 6 fev. 2024.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de, 1990- **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural:** avaliação mediada e apropriação conceitual. Rio de Janeiro, 2016. 133 f. Disponível em Repositório de Múltiplos Acervos da UFRRJ: A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva históricocultural: avaliação mediada e apropriação conceitual

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

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**, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017.

VASCONCELOS, M. M. **A neurobiologia do retardo mental**. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 71-82, 2004.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 18

A transversalidade da educação inclusiva:

relatos do projeto de extensão NAPNE com AFETO

DIOLINDA FRANCIELE WINTERHALTER

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

O texto refere-se à experiência do Projeto de Extensão NAPNE com AFETO: Acolhimento, Formação, Estudos, Tensionamentos e Olhares para a Educação Inclusiva no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Feliz. Essa é uma instituição localizada no Vale do Caí que recebe estudantes de toda a região. Com a ampliação do acesso e o sistema de reserva de vagas para ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio (Brasil, 2012; 2024), cada vez mais pessoas com deficiência (PcD) e com outras necessidades específicas têm ingressado nos cursos de Ensino Médio Integrado e Superior (licenciaturas, Cursos Superiores de Tecnologia e Pós-Graduação).

No sentido de corresponder a esse processo de democratização do acesso à educação, o IFRS propôs algumas ações no sentido de promover estratégias de atendimento às demandas do público da Educação Especial, bem como daqueles que apresentam transtornos que impactam nos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2021). Para além da criação dos NAPNEs, da normatização do Plano Educacional Individualizado (PEI), da criação da Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade e do Centro de Tecnologia Assistiva (CTA), o IFRS tem buscado criar espaço e viabilizar, institucionalmente, a atuação do/a profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2009).

Enquanto ainda não há a nomeação desse docente em caráter efetivo, desde 2022, o IFRS abriu a possibilidade de sua contratação como professor visitante (Brasil, 2012), o que oportunizou ao Campus Feliz ter um profissional com formação e dedicação nessa área de conhecimento. Somado a esse avanço, foi destinada também uma função de coordenação ao NAPNE. O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), é um setor propositivo

e consultivo que media a educação inclusiva em cada um dos 17 campi do IFRS.

A sala do NAPNE funciona como uma sala de recursos multifuncionais (SRM) e como espaço de acolhimento e atendimento aos estudantes, seus familiares e educadores/as, bem como de planejamento das ações propostas e desenvolvidas pelo Núcleo no contexto do IFRS - Campus Feliz (Brasil, 2009; Sonza et al., 2020). No Campus Feliz, a equipe do NAPNE é composta por servidoras efetivas, visitantes, terceirizadas e estagiária, sendo elas: uma pedagoga, uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma psicopedagoga, uma profissional de apoio escolar, uma estagiária, que é licencianda do Curso de Letras - Português e Inglês na instituição, uma Tecnóloga em Processos Gerenciais membro da Comissão Permanente de Processo de Ingresso Discente - COPPID e uma professora da área de Letras.

O Projeto de Extensão NAPNE com AFETO foi proposto em 2023 por uma pedagoga, a partir de sua atuação na coordenação do NAPNE e sua formação na área da Educação Especial e Inclusiva, em nível de pós-graduação. O objetivo do projeto foi estender à comunidade externa as possibilidades formativas, de reflexão e sensibilização produzidas e vivenciadas no âmbito do NAPNE acerca do público-alvo da Educação Especial, a fim de contribuir para a construção e consolidação de uma educação e formação em perspectiva inclusiva.

O desenvolvimento das atividades do projeto teve como prioridade o atendimento às escolas e à APAE de Feliz/RS e de cidades próximas. Com isso, buscou contemplar docentes, discentes, demais educadores/as e equipe gestora das instituições de educação com momentos de diálogo, reflexão teóricoprática, debates, aprendizagens, troca de conhecimentos e experiências, entretenimento e sensibilização no que se refere à educação inclusiva a partir das ações: a) InFormação

Docente: palestras e oficinas sobre a Educação Inclusiva; e b) CineNAPNE: A diversidade e a inclusão na tela; com sessões de filmes e documentários sobre a temática.

Tais ações surgiram a partir da crescente demanda por atendimento educacional inclusivo nas comunidades escolar/acadêmica e externa, das solicitações de aproximação e capacitação das instituições educativas da região, bem como da atuação do Núcleo enquanto espaço de atendimento, no âmbito do Ensino, e também formativo, com estudos, produção de referencial teórico, na Pesquisa. As interações na ação InFormação Docente aconteceram em uma escola no município de Vale Real/RS para as professoras, monitoras e estagiárias da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a partir do que foi solicitado como demanda formativa. Já as atividades do CineNAPNE ocorreram, majoritariamente, no Campus em momentos presenciais, previamente agendados. Atualmente, o projeto encontra-se em sua segunda edição, dedicado somente às ao CineNAPNE.

Ao todo, o projeto contou com a atuação de três bolsistas, todas estudantes dos Cursos Técnico Integrados ao Ensino Médio. Como resultados da ação InFormação Docente no ano de 2023, teve-se a realização de um ciclo com quatro oficinas formativas voltadas para cerca de 70 educadoras da rede municipal de Vale Real/RS. Dentre os temas trabalhados, estavam: 1) Educação Especial e Inclusiva, Necessidades Educacionais Específicas (NEEs): Aspectos legais e conceituais; 2) Planejamento Educacional Individualizado (PEI): legislação, conceitos e prática pedagógica; 3) Atendimento Educacional Especializado: trabalho inclusivo com estratégias individualizadas; 4) O Ensino Colaborativo e a Perspectiva da Educação Inclusiva. Já a ação CineNAPNE, em 2023, alcançou 18 estudantes da turma de 9º ano e 3 educadoras de uma EMEF de Feliz/RS; 4 educadoras e cerca de 25 PcDs atendidos/as pela APAE;

13 professoras e 123 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental de uma escola de Alto Feliz/RS. Os temas trabalhados foram: valorização das diferenças; o respeito ao outro; o convívio no coletivo escolar; Síndrome de Down; diferenças; diversidade; empatia; solidariedade; sexualidade; e deficiência.

Em 2024, infelizmente, foi possível realizar somente duas sessões do CineNAPNE. A primeira foi com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental e a segunda com o 3º ano do Curso Normal de outra Escola Estadual do município de Feliz/RS. Os temas abordados foram: convivência com a diversidade, surdez, afetividade, Libras, dislexia, dentre outros.

Com isso, conclui-se que o projeto contemplou aspectos sobre as diferenças individuais, o respeito ao outro, a solidariedade, a empatia e o afeto. Também, que nossas ações abrangem uma variedade de estratégias para promover a inclusão escolar e a sensibilização sobre diversidade e necessidades educacionais específicas por meio de problematizações, diálogos e reflexões, tanto com educadoras, quanto com discentes de diferentes faixas etárias, adequando a linguagem e as atividades, de forma acessível, às etapas de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, ao ampliar as oportunidades formativas de educadores/as, crianças e jovens de diversas etapas e níveis da educação básica e profissional, essas iniciativas contribuem para a disseminação de conhecimento e práticas educativas relacionadas à perspectiva inclusiva de modo transversal, demonstrando o compromisso do IFRS-Campus Feliz com a promoção de uma educação que valoriza a diversidade, a equidade e a inclusão.

Referências

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 29 ago. 2024.

_____. **Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em 2 out. 2024.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 2 out. 2024.

_____. Secretaria Especial para assuntos Jurídicos. **Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2023/lei/l14723.htm. Acesso: 5 ago. 2024.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 1 set. 2024.

FREITAS, Marcos. Educação Inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 53, e10084, 2023.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. In. **Interfaces da Educação**, 7(19), 2019, p.66–87.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 19

Educação inclusiva: estratégias e práticas pedagógicas para pessoas com deficiência visual em ambientes especializados

AIMEE TAINE FLORES
Universidade Federal de Santa Maria

JOSEFA LÍDIA COSTA PEREIRA
Universidade Federal de Santa Maria

A inclusão de pessoas com deficiência visual em ambientes especializados necessita adentrar as discussões no âmbito da educação especial, buscando garantir igualdade de oportunidades no acesso à educação e assegurando que todos tenham a possibilidade de aprender e se desenvolver plenamente. Por meio da reabilitação, da atividade de vida autônoma e da estimulação visual, é possível proporcionar suporte adequado que favoreça a autonomia dos estudantes, permitindo que eles explorem seu potencial e melhorem suas habilidades visuais de maneira eficaz.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas é uma estratégia crucial para tornar a educação mais acessível e equitativa, atendendo eficientemente às necessidades individuais dos alunos com deficiência visual. Além da presença física desses alunos nas escolas regulares, é fundamental haver um comprometimento na adoção de metodologias de ensino que promovam a participação ativa e o desenvolvimento integral de cada estudante. Para Almeida (2014, p. 16), a criança cega, em especial, precisa ser percebida como um ser inteiro, com seus próprios pensamentos, construtora, ainda que em condições especiais, do seu próprio conhecimento. Nesse processo, a reabilitação por meio da atividade de vida autônoma e da estimulação visual se destacam como componentes importantes, permitindo que os alunos explorem seu potencial e melhorem suas habilidades, garantindo uma experiência educacional rica e inclusiva.

Em Santa Maria - RS, a Associação de Cegos e Deficientes Visuais (ACDV) merece destaque como o locus de referência para inclusão, onde oferece uma variedade de atividades focadas na educação e reabilitação que visam a inclusão e o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual. Entre as principais ações, destacando-se oficinas voltadas para adolescentes, adultos e idosos, como: a) a de Braille que tem como

objetivo ensinar o sistema de leitura e escrita tátil; b) de Atividades de Vida Autônoma, onde são desenvolvidas habilidades práticas do cotidiano, como culinária e organização pessoal; c) de Tecnologias, que visa capacitar pessoas com deficiência visual no uso de recursos tecnológicos que facilitam a comunicação, a aprendizagem e o cotidiano e, d) de Artesanato, promovendo a expressão criativa e a interação social.

Também são oferecidas outras atividades, direcionadas para as crianças com cegueira ou com baixa visão como: a) Estimulação e Reeducação Visual, que envolvem um acompanhamento pedagógico e terapêutico individualizado e utiliza uma variedade de estímulos visuais, táteis, sonoros e olfativos e, b) Orientação e Mobilidade, é uma prática essencial que visa capacitar pessoas com deficiência visual a se locomoverem de forma segura e independente em diferentes ambientes. Há ainda, outras atividades como Encontros e Roda de Conversa, que abrangem discussões sobre experiências pessoais e desafios, promovendo a troca de vivências entre os participantes. O Grupo de Acolhimento proporciona um espaço seguro e acolhedor, onde pessoas com deficiência visual podem compartilhar experiências, desafios e conquistas. O Planejamento e Organização, é fundamental para garantir que os objetivos de inclusão e desenvolvimento de pessoas com deficiência visual sejam alcançados de forma eficaz e sistemática. Os eventos, festas e celebrações, como datas comemorativas fortalecem o vínculo entre os membros e incentivam a socialização.

O objetivo deste estudo é analisar como as práticas pedagógicas inclusivas, especialmente em espaços especializados da Educação Especial, contribuem para a promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação, garantindo que alunos com deficiência visual possam aprender e se desenvolver de maneira significativa.

A metodologia deste estudo foi fundamentada na experiência

educacional adquirida como bolsista Fiex (Universidade Federal de Santa Maria-UFSM), no projeto de extensão intitulado “Deficiência Visual no Contexto Educacional: da Teoria à Prática”. Este projeto foi realizado em uma instituição especializada em educação inclusiva, onde foram observadas e analisadas práticas pedagógicas direcionadas a alunos com deficiência visual. A imersão no ambiente escolar possibilitou a coleta de dados qualitativos por meio de diversas atividades práticas. A partir de uma combinação de atividades práticas pedagógicas acessíveis e uma análise teórica, com foco no desenvolvimento de competências sensoriais e na promoção da inclusão de alunos com deficiência visual.

Participaram das atividades do projeto de extensão, crianças e adultos em momentos distintos. Algumas das atividades foram adaptadas conforme a faixa etária, respeitando experiências e conhecimentos prévios de cada grupo de participantes.

Uma das atividades destacadas foi o “Jogo da Memória com Aromas Diferentes”. O objetivo desta atividade foi despertar a curiosidade dos participantes com deficiência visual através do olfato, estimulando não apenas a identificação de pares em um conjunto de objetos, mas também desenvolvendo competências essenciais como memória, percepção, atenção, estimulação e concentração. A utilização de potes de remédio reciclados, EVA, cola quente e especiarias (como café, canela, hortelã e cravo) proporcionou uma experiência prática e lúdica que envolveu os sentidos do olfato e do tato. Ao vendar os olhos, os estudantes intensificam a vivência sensorial, explorando os potinhos com as mãos e buscando encontrar os pares correspondentes. Essa abordagem prática não só facilita a inclusão, mas também promove o desenvolvimento sensorial dos alunos de maneira envolvente e educativa.

Outra atividade relevante foram os cartões sensoriais, que visavam estimular crianças na leitura e escrita em Braille. Essa atividade prepara

os alunos para o pré-braile, desenvolvendo habilidades fundamentais para a comunicação e expressão nesse formato. Os materiais utilizados, como folhas de árvore, tampinhas de garrafa PET, pérolas, macarrão, tinta, cartolina e outros, permitem a criação colaborativa dos cartões, promovendo autonomia e introduzindo conceitos, sentidos e significados do Braille. A flexibilidade no cronograma permite que a atividade seja adaptada às necessidades de cada participante, favorecendo um aprendizado mais personalizado.

A atividade "Experienciando o Paladar" teve como foco o desenvolvimento da percepção sensorial e da consciência alimentar, permitindo que os participantes discriminassem sabores. Compreendendo o funcionamento da língua e das papilas gustativas, além de usar materiais concretos para facilitar o aprendizado, é fundamental nessa atividade. Os participantes manipulam um modelo didático da língua e participam de degustações guiadas de alimentos que representam os cinco sabores básicos. Essa abordagem integrada promove uma experiência sensorial rica, essencial para a educação inclusiva.

A inclusão de pessoas com deficiência visual em ambientes especializados representa um aspecto fundamental da educação especial, centrado na promoção da igualdade de oportunidades e no desenvolvimento integral. A presença de ações extensionistas em espaços educacionais como esses permitem que seus usuários e/ou estudantes descubram e aprimorem suas capacidades e potencialidades assim como ampliam os conhecimentos de acadêmicos universitários envolvidos na ação. A compreensão a respeito da condição visual das pessoas é crucial para a adaptação dos métodos de ensino às particularidades de cada aluno (LIMA, 2010). Compreender essas condições permite que educadores implementem estratégias eficazes

que atendam às necessidades específicas de cada indivíduo.

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas é indispensável para garantir que a educação seja acessível a todas as pessoas. A presença dos alunos em espaços especializados deve ser complementada por abordagens metodológicas que incentivem a participação ativa e o desenvolvimento pessoal. A personalização do ensino, aliada à criação de ambientes acolhedores, é vital para facilitar um aprendizado significativo, promovendo também o crescimento social e emocional.

Nos ambientes especializados da Educação Especial, são implementadas práticas pedagógicas personalizadas para atender às necessidades individuais de alunos com deficiência visual. Essas abordagens são essenciais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou dificuldades, tenham acesso a um aprendizado significativo. Almeida (2014, p. 16), afirma que a literatura desempenha um papel crucial na formação do imaginário de crianças com deficiência visual. A autora argumenta que “a importância desse estudo liga-se à necessidade de inserir a educação de pessoas com deficiência visual às discussões educacionais mais amplas. A educação em si não é “especial”; especiais, pode-se afirmar, são os procedimentos e os recursos didáticos pedagógicos”. Refletindo sobre a importância de conectar a teoria à prática no contexto educacional especializado, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades autônomas e participem ativamente da sociedade.

A personalização permite que os educadores utilizem métodos e recursos diversificados, considerando as particularidades de cada aluno e promovendo a inclusão plena. Além disso, esses espaços oferecem um ambiente seguro e acolhedor, onde os sujeitos com deficiência visual podem desenvolver suas habilidades em um ritmo adequado, favorecendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o

crescimento social e emocional. Assim, os ambientes especializados tornam-se fundamentais para construir uma educação inclusiva, que valoriza a diversidade e respeita as singularidades de cada indivíduo.

Referências

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. *A Importância Da Literatura Como Elemento De Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual.* Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

LIMA, Eliana Cunha. *O aluno com Deficiência Visual.* Disponível em: https:// trocandosaberes.com.br/wp-content/uploads/2019/02/Cartilha-O-aluno-com-defici%C3 %AAncia-visual.pdf. Acesso em: 04 out. 2024
.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 20

Professores construindo futuros criativos: a sinergia entre Altas Habilidades/Superdotação e o ensino superior

Luane Monfardini de Borba
Universidade Federal de Santa Maria

Tatiane Negrini
Universidade Federal de Santa Maria

A criatividade é um aspecto fundamental do desenvolvimento intelectual, especialmente no ensino superior, onde se espera que os alunos resolvam problemas complexos de forma inovadora. Em um mundo em rápida transformação, a capacidade de pensar de forma inovadora e adaptativa é mais importante do que nunca. Contudo, o ambiente acadêmico frequentemente subestima o papel da criatividade, priorizando métodos de ensino tradicionais que não favorecem sua plena expressão. Diante dessa realidade, este estudo busca investigar a relação entre criatividade e superdotação no ensino superior, com o objetivo de analisar como essa característica se manifesta em alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) adultos (ou no ensino superior) e de que maneira as instituições podem criar condições que estimulem o desenvolvimento criativo. O trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa intitulado. "A inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação da educação básica ao ensino superior". A importância dessa pesquisa reside na necessidade de compreender e valorizar a criatividade como um componente essencial no processo educacional, promovendo um ambiente que potencialize o talento criativo desses alunos. Compreender a criatividade como uma habilidade essencial para o desenvolvimento de alunos com AH/SD exige uma análise aprofundada das teorias que fundamentam essa relação.

Nesse contexto, Joseph Renzulli é amplamente conhecido por sua Teoria dos Três Anéis (2021), que propõe que a superdotação não é apenas resultado de um elevado desempenho intelectual, mas da interação de três fatores principais: habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Para Renzulli (2021), a criatividade é um componente essencial no desenvolvimento de alunos superdotados, pois representa a capacidade de gerar ideias novas e valiosas que podem ser aplicadas a problemas complexos. Ele argumenta que a AH/SD deve ser

vista como um potencial que se manifesta em determinados contextos e que pode levar a realizações inovadoras e produtivas, em vez de uma característica estática ou inata. Assim, um ambiente educacional adequado deve não apenas identificar essas características nos alunos, mas também fornecer estímulos que promovam o pensamento criativo e o envolvimento ativo com a aprendizagem.

Na mesma linha de pensamento, Howard Gardner contribuiu para o campo ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, que desafia a visão tradicional de inteligência como uma capacidade unitária e mensurável. Gardner (2011) sugere que existem diferentes formas de inteligência, como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista e corporal-cinestésica. Ele destaca que indivíduos com AH/SD podem demonstrar formas variadas de inteligência e que a superdotação não se limita a uma inteligência geral (QI elevado), mas pode manifestar-se em diversas áreas específicas. Gardner ainda diz que a criatividade está fortemente ligada ao uso de múltiplas inteligências.

As teorias citadas acima, têm implicações diretas para a prática educacional, especialmente no ensino superior. Enquanto Renzulli coloca a criatividade como um traço relevante da superdotação, Gardner amplia o conceito de habilidades elevadas para incluir múltiplas áreas de excelência, o que desafia a estrutura curricular tradicional da avaliação acadêmica. Ao integrar essas duas perspectivas, torna-se evidente que os programas educacionais voltados para alunos com AH/SD devem valorizar e estimular a criatividade em diferentes domínios, fornecendo oportunidades que transcendam as abordagens convencionais de ensino.

Este estudo adotará uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, para investigar a relação entre criatividade e AH/SD no ensino superior. Essa abordagem permite que as experiências e percepções dos

participantes sejam aprofundadas, facilitando a exploração de aspectos subjetivos que podem não ser capturados por métodos quantitativos. A pesquisa será desenvolvida em duas etapas. A primeira etapa consistiu em uma revisão de literatura realizada para compreender as teorias existentes sobre a criatividade e as AH/SD, bem como identificar lacunas que justifiquem a pesquisa proposta, enquanto a segunda envolverá a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas.

A segunda etapa da pesquisa, será desenvolvida no primeiro semestre de 2025 e envolverá a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos do ensino superior identificados com AH/SD. As entrevistas serão conduzidas de forma a permitir que os participantes expressem suas experiências e percepções sobre a criatividade em seu ambiente acadêmico. O uso de um roteiro de entrevistas flexível garantirá que os tópicos relevantes sejam abordados, enquanto também permitirá que os participantes compartilhem insights inesperados ou não previstos (GIL, 2002). A análise qualitativa dos dados coletados será realizada com base em técnicas de análise de conteúdo, buscando identificar padrões e temas emergentes que possam oferecer uma compreensão mais aprofundada da relação entre criatividade e AH/SD.

A revisão da literatura revelou uma base teórica robusta sobre criatividade e AH/SD, destacando as contribuições significativas de Joseph Renzulli e Howard Gardner. A criatividade é frequentemente definida como a capacidade de gerar ideias novas e valiosas, além de encontrar soluções inovadoras para problemas complexos. Essa habilidade é considerada primordial em diversas áreas de conhecimento e da vida, pois permite que indivíduos pensem fora dos padrões convencionais e adaptem-se às mudanças rápidas do mundo contemporâneo. No contexto educacional, a criatividade se torna um elemento crucial,

especialmente para alunos com AH/SD, que frequentemente exibem um potencial elevado para o pensamento original e a inovação.

Um dos principais aspectos da criatividade é sua natureza multidimensional. Ela pode se manifestar de diferentes formas, incluindo a criatividade artística, científica, acadêmica e social. Cada uma dessas manifestações é influenciada por uma combinação de fatores pessoais, sociais e contextuais. A personalidade do indivíduo, como a curiosidade e a abertura a novas experiências, desempenha um papel fundamental na capacidade criativa. Além disso, ambientes que promovem a experimentação, a tolerância ao erro e o pensamento crítico são essenciais para nutrir a criatividade.

Diante disso, quando adentramos o ambiente universitário, é essencial que os espaços de aprendizagem incentivem a exploração, a colaboração e a resolução de problemas criativos. Essas práticas não apenas favorecem a expressão da criatividade, mas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades críticas, como adaptabilidade e resiliência. A adoção de uma abordagem pedagógica que priorize a promoção da criatividade é especialmente relevante para alunos com AH/SD, que frequentemente se sentem desvalorizados em currículos tradicionais que enfatizam a memorização e a repetição de conteúdos (NEGRINI, 2020).

Os resultados preliminares obtidos a partir da primeira fase da pesquisa, que envolveu a revisão de literatura, proporcionaram uma compreensão sólida das principais teorias sobre criatividade e AH/SD, como as propostas por Renzulli e Gardner. Essa revisão permitiu identificar abordagens teóricas predominantes, além de lacunas que justificaram a realização da pesquisa empírica. E pode-se dizer que a pesquisa está pronta para partir para a próxima fase, que se caracterizará pela coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas.

Portanto, conclui-se que há uma relação estreita entre criatividade e AH/SD no ensino superior, corroborando a teoria de Renzulli, que identifica a criatividade como um dos pilares da superdotação. No entanto, observa-se que o ambiente acadêmico atual ainda não oferece estímulos suficientes para promover o desenvolvimento criativo desses alunos. É essencial que as instituições de ensino superior revisem suas práticas pedagógicas e adotem programas que valorizem e fortaleçam a criatividade. A criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, que incentivem a autonomia e a inovação, é imprescindível para que estudantes com AH/SD possam explorar e expandir todo o seu potencial criativo. Estratégias como trabalhos interdisciplinares, projetos baseados em pesquisa e metodologias ativas são fundamentais para essa transformação. Este estudo oferece insights para o desenvolvimento de currículos mais inclusivos e inovadores, auxiliando instituições de ensino a implementar programas pedagógicos que, além de reconhecerem o potencial criativo dos alunos com AH/SD, promovam seu pleno desenvolvimento acadêmico e respeitem suas individualidades.

Referências

RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. **Gifted Child Quarterly**, v. 65, n. 3, p. 155–172, 2021.

STERNBERG, Robert J. Giftedness, Creativity, and Talent Development in Higher Education. **Creativity Research Journal**, v. 32, n. 4, p. 328-337, 2020.

ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise S. Desenvolvimento da Criatividade no Ensino Superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 97-104, 2016.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 2011.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 21

A prática do estágio supervisionado:

um percurso da construção docente

Luiza Santos Gomes da Silva
Universidade Federal de Santa Maria

Josefa Lídia Costa Pereira
Universidade Federal de Santa Maria

O estágio supervisionado obrigatório é essencial para integrar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade com a prática do dia a dia em sala de aula. Para o "estágio supervisionado na Educação Especial configura-se como uma atividade de estudo que envolve a inserção no universo do trabalho escolar em que tenha o público-alvo da Educação Especial" (MARTINS, 2022, p.11).

A experiência prática permite que futuros professores desenvolvam habilidades de gestão em sala de aula, como manter a disciplina, organizar atividades e criar um ambiente de aprendizado produtivo, assim como promover a reflexão em torno dessa inserção no sistema educacional. Dessa forma, se faz necessário compreender que o estágio é um momento muito importante da formação docente, pois, "entende-se que nessa etapa da formação o estágio se coloca como um modo de fazer a circulação de/entre saberes, articulando a reflexão sistematizada das práticas cotidianas" (MARTINS, 2022, p.11-12).

É de suma importância que o estagiário esteja atento a todas as mudanças e interações estabelecidas em campo a fim de acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas realizadas pelos docentes vislumbrando possibilidades inovadoras de práticas juntos aos estudantes. Deste modo, é esperado que o estagiário "em estágio supervisionado, tenha uma ação investigativa comprometida e busque elementos teóricos que serão base para as inquietações que surgirem ao longo do processo das práticas (MARTINS, 2022, p.28). Por outro lado, é imprescindível a compreensão de que o estágio "não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, elaborá-los, pensando a realidade vivida pelo futuro professor" (GUEDES, 2009, p.9420).

Neste trabalho será dado enfoque nas experiências adquiridas a partir das observações e da proposta previstas na disciplina de Estágio

Supervisionado I - Observação e Proposta, do curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno. O estágio de observação é uma fase importante na formação dos professores que permite a reflexão em torno do exercício da práxis pedagógica numa perspectiva inclusiva.

Este trabalho tem como objetivo descrever as ações desenvolvidas no estágio supervisionado em uma escola da rede pública de Santa Maria-RS (Brasil), destacando a intervenção pedagógica dos professores de um estudante com deficiência visual. E para apresentar as experiências adquiridas ao longo deste estágio, adotou-se a abordagem qualitativa de cunho descritivo, culminando num relato de experiência. Como instrumento, utilizou-se o diário de campo, onde as observações foram registradas diariamente e que posteriormente subsidiaram a elaboração da proposta de intervenção.

Durante o estágio foram observadas diversas práticas junto ao estudante com deficiência visual nos anos iniciais, incluindo a organização do ambiente escolar, abrangendo a sala de aula comum, sala de atendimento educacional especializado, áreas comuns e espaços externos e as interações entre alunos, professores e gestores. Além disso, foram observadas as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, como descrição verbal detalhada, uso de recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva. Com base nas observações, propôs-se para o estágio supervisionado II, uma proposta que incluiu um conjunto de estratégias que visam aprimorar a inclusão escolar do estudante com deficiência visual de anos iniciais em diversos ambientes do contexto educacional.

Vale ressaltar que o estudante tem sete anos de idade e apresenta cegueira e, como qualquer outra criança, na sua idade tem muita curiosidade, potencial e vontade de explorar tudo ao seu redor. Sua sede de aprendizagem nos motiva como profissionais no âmbito da educação,

conforme as palavras de Freire (1996, p. 25) “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”. O estudante gosta de explorar tudo ao seu redor usando o tato e frequentemente usa a bengala para se locomover pela escola com consciência e segurança. O estudante tem comportamentos esterio-tipados como, movimentar a cabeça inadequadamente quando caminha, colocar as mãos nos olhos e quando sentado permanece com a cabeça baixa. Em sala de aula e na sala de recursos faz uso da máquina braille e já sabe fazer algumas combinações da escrita braille. Os pais do aluno participam ativamente na sua educação, se dedicam e estão sempre na escola conversando com a professora de Educação Especial para que ele tenha todo suporte necessário.

Os dados captados ao longo deste estágio permitiram perceber as intervenções desenvolvidas pelo professor da sala de aula comum, onde o estudante participava de todas as atividades, embora em algumas situações percebeu-se a necessidade de atenção diferenciada para o uso e aplicação dos recursos pedagógicos assim como a comunicação interpessoal entre professores da sala e seus estudantes com deficiência e sem deficiência.

Com base nessas observações e registros em diário de campo foram pensadas estratégias educacionais, que tiveram como objetivos: melhorar as habilidades de leitura e escrita do Sistema Braille, desenvolver técnicas de orientação e mobilidade para deslocamento seguro e fortalecer habilidades motoras por meio de atividades adaptadas, desenvolver a percepção tátil-cinestésica e demais sentidos remanescentes.

A proposta visava não apenas facilitar a autonomia e o desen-

volvimento integral do estudante, mas fazer com que a inclusão fizesse a diferença em sua vida. Para implementar a proposta, foram pensados junto com a Professora de Educação Especial da escola estratégias educacionais voltadas para incluir esses recursos no ambiente escolar do aluno, tendo preocupação de ofertar tanto o atendimento educacional especializado quanto o ensino colaborativo em conjunto da professora da sala comum.

Espera-se que, através de atividades sistemáticas e adaptadas, o aluno possa aprimorar suas habilidades no uso do sistema braille, facilitando seu acesso à leitura e escrita, essenciais para seu aprendizado e autonomia. Com o desenvolvimento das técnicas de orientação e mobilidade pretende-se proporcionar ao estudante deslocamento seguro e independente no ambiente escolar e em outros contextos. Esses resultados visam não apenas atender às necessidades específicas do estudante com deficiência visual, mas também contribuir para uma cultura escolar mais inclusiva, em que todos os estudantes possam aprender e se desenvolver em um ambiente seguro e estimulante. A realização do estágio supervisionado foi uma experiência muito enriquecedora, que ampliou a compreensão sobre a prática pedagógica e a importância da inclusão na educação. Ao observar a rotina escolar de um estudante com deficiência visual, pode-se perceber os desafios e as possibilidades que surgem no cotidiano escolar. As práticas observadas, como o uso de metodologias adaptadas e a interação entre alunos e professores, demonstraram que a inclusão efetiva depende de um ambiente que valorize a diversidade e promova estratégias específicas para atender às necessidades de todos os estudantes. Por meio do estágio foi possível promover a integração entre teoria e prática no contexto da Educação Especial, por meio da observação e análise da rotina escolar de um estudante com deficiência visual, visando

compreender as estratégias pedagógicas utilizadas para sua inclusão e desenvolvimento, além de refletir sobre a importância da adaptação do ambiente escolar para garantir um aprendizado significativo e acessível. Particularmente, é importante ressaltar que, essa experiência reforçou o interesse da estagiária pela área da Educação Especial e evidenciou a importância de desenvolver habilidades que promovam a autonomia e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, em especial daqueles com deficiência visual.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. **A relação teoria e prática no estágio supervisionado**. In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia-PUCPR, p.9414-9424. 2009.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Estágio Supervisionado I**: surdez, cegueira e surdocegueira.Documento eletrônico - São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 22

EMOTICA: um aplicativo de comunicação aumentativa alternativa como suporte para crianças não verbais

Aline Uggeri Severo
Universidade Federal de Santa Maria

Bianca Bertoldo
Universidade Federal de Santa Maria

Luane Monfardini de Borba
Universidade Federal de Santa Maria

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Universidade Federal de Santa Maria

O estudo investiga o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação especial, focando no desenvolvimento de um aplicativo para ajudar crianças com autismo não verbal a expressarem seus sentimentos. A proposta é criar uma prancha de comunicação digital, onde os alunos podem selecionar ícones representando emoções, facilitando sua comunicação. O objetivo geral é desenvolver e implementar esse aplicativo, identificando emoções relevantes e analisando sua eficácia em contextos escolares e familiares. A justificativa do projeto está na necessidade de promover inclusão e autonomia para alunos autistas, melhorando sua qualidade de vida por meio de uma ferramenta prática que responda às barreiras de comunicação que enfrentam.Além de oferecer uma solução concreta, o projeto busca ampliar a discussão sobre o uso das TICs na educação inclusiva, influenciando futuras pesquisas e práticas pedagógicas relacionadas à comunicação de alunos com autismo. Este trabalho foi instaurado na disciplina Ede1076 - Tics Aplicadas A Educação Especial II, durante o primeiro semestre de 2024 na Universidade Federal de Santa Maria, e continua em desenvolvimento e aprimoramento no segundo semestre do mesmo ano.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) se refere a um conjunto de métodos, estratégias e tecnologias que visam apoiar a comunicação de pessoas que apresentam dificuldades significativas em falar ou compreender a linguagem falada. O uso de ferramentas de CAA no ambiente escolar está relacionado à necessidade de criar ambientes educacionais inclusivos, que respeitem e atendam às diferenças individuais. Como destaca Silva (2020) “a CAA é um recurso de acesso fundamental à aprendizagem, pois permite que os estudantes não verbais ou com dificuldades expressivas compartilhem seus pensamentos, opiniões e emoções, mesmo que por meio de símbolos

ou dispositivos eletrônicos". Através dessas estratégias, as crianças podem se sentir mais integradas e participativas, o que contribui para seu bem-estar emocional e cognitivo.A implementação de soluções tecnológicas de CAA tanto no ambiente escolar quanto no familiar pode criar uma experiência de comunicação integrada e eficaz para a criança, permitindo que ela desenvolva suas habilidades sociais e emocionais de maneira mais fluida e contínua.

Os Objetos de Aprendizagem (OA) podem ser definidos como qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar o ensino e a aprendizagem. Segundo Wiley (2000), os OAs são componentes modulares que, ao serem combinados e adaptados, podem facilitar a personalização do processo de ensino, promovendo uma abordagem mais centrada no estudante. Sua característica essencial é a reusabilidade, o que significa que um OA pode ser utilizado em diferentes contextos educacionais, com diferentes públicos e objetivos, sem perder sua efetividade. Além disso, os OAs contribuem significativamente para o ensino-aprendizagem, pois facilitam a construção de ambientes educacionais dinâmicos e interativos, nos quais o aluno pode aprender de forma autônoma, colaborativa e personalizada.

Já quando se fala sobre autismo, muitas inverdades podem surgir. O que de fato podemos afirmar é que segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014, p. 31) ele é caracterizado por uma desordem no desenvolvimento neurológico, podendo ser caracterizados por déficits persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos. As características comportamentais do transtorno do espectro autista tornam-se inicialmente evidentes na primeira infância, com alguns casos apresentando falta de interesse em interações sociais no primeiro ano de vida. Camargos, (2002, p. 580) diz que as crianças autistas apresentam características de isolamento

desde seus primeiros anos de vida, dificuldade em desenvolver relações pessoais, sendo esta observada precocemente e a dificuldade de vínculo com a figura materna. Essas crianças demonstram uma inaptidão para brincar em grupo ou para desenvolver laços de amizade. Normalmente, não participam de jogos cooperativos, demonstram pouca emoção, pouca simpatia ou pouca empatia por outros.

O fundamento para a realização da prancha de comunicação EmoTICa, foi idealizada a partir da importância e necessidade dos alunos de expressarem o que estão sentindo. Sendo assim, os alunos não verbais ou aqueles que enfrentam desafios ao expressar o que sentem poderão manifestar através de uma prancha o que gostariam que fosse compreendido pelas pessoas de seu convívio.

Como método, utiliza-se a pesquisa de natureza aplicada, uma vez que é conceituada por concentrar-se nos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Desse modo, o foco da pesquisa de natureza aplicada está na resolução de problemas enfrentados por determinados grupos da sociedade. O projeto foi desenvolvido com a intenção de encontrar soluções para que os alunos consigam expressar seus sentimentos e que possam buscar um melhor desenvolvimento e facilitar a interação na sociedade.

Pensando nisso, para o desenvolvimento da pesquisa, foram seguidas algumas etapas. A primeira foi reconhecer a dificuldade de um grupo de alunos para expressar os sentimentos no meio social, a partir disso, iniciaram-se possíveis intervenções a serem realizadas com a finalidade de preencher essa lacuna. A alternativa que melhor se encaixou foi a criação de uma prancha de comunicação das emoções, que se exemplifica como um aplicativo na qual é disponibilizado as principais emoções e o aluno pode facilmente sinalizar qual delas melhor se encaixa para comunicar como se sente no momento. A segunda etapa,

foi caracterizada pela elaboração da prancha de comunicação a partir do aplicativo gDevelop, uma ferramenta que possibilita a criação de jogos. Para realizar a parte gráfica do aplicativo, foi utilizado o programa Canva, uma plataforma online. Na terceira fase, o prancha será aplicada, em uma escola da rede pública de ensino, com crianças com autismo não verbal e/ou com dificuldades de expressar seus sentimentos e terá o objetivo de avaliar sua eficácia no suporte à comunicação de crianças não verbais. O estudo se concentrará na observação de como o aplicativo pode melhorar a interação das crianças com seus professores, colegas e familiares, além de auxiliar no desenvolvimento emocional e social.

Os primeiros testes do OA foram realizados em aula, com ajuda da professora e colegas, para que se tornasse possível visualizar pontos a serem melhorados. Após essa testagem, encontramos alguns detalhes que foram aperfeiçoados para que o EmoTICa chegasse a usabilidade atual. Quanto aos aspectos pedagógicos da prancha de CAA, durante a testagem preliminar, notou-se que o aplicativo possui um alto potencial para ajudar a desenvolver os sentimentos e emoções dos alunos com TEA e/ou não verbais, podendo ser utilizado em várias situações e atividades diversificadas.

Para concluir, ao fornecer uma prancha de comunicação digital, este trabalho contribui para o avanço no uso das TICs na educação inclusiva, proporcionando não apenas uma solução prática para um problema concreto, mas também ampliando a discussão teórica sobre o papel das TICs no desenvolvimento de ferramentas pedagógicas personalizadas. Quando se é citado sobre potenciais pedagógicos, vale ressaltar que as individualidades dos alunos sempre devem ser levadas em consideração.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2014.

CAMARGOS, Maria Helena de. A educação a distância e o uso das tecnologias digitais. In: PERRENOUD, Philippe. (Org.). **Avaliação e aprendizagem: perspectivas e desafios**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 580.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2015.

SILVA, Ana. CAA e Aprendizagem: A Importância da Comunicação para Crianças com Deficiências. **Revista de Educação Especial**, v. 15, p. 45-58, 2020.

WILEY, David A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, David A. (Ed.). **The instructional use of learning objects**. Bloomington: Agency for Instructional Technology, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220040553. Acesso em: 30 set. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 23

Investigando a inclusão nas aulas de matemática nos anos finais do ensino fundamental

JOCEANE SANTOS DORNELLES
Universidade Federal de Santa Maria

TÂNIA MICHELINE MIORANDO
Universidade Federal de Santa Maria

No cenário da inclusão, os estudantes em acompanhamento educacional especializado são cada vez mais frequentes nas turmas regulares. E quando falamos sobre educação inclusiva, nos referimos à pluralidade presente no mundo. Esta escrita é resultante do desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no curso de Matemática Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. A investigação tem como objetivo olhar para os relatórios de estágio supervisionado a fim de identificar de como os discentes relatam ou não a inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais nas aulas de Matemática, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que é importante identificar no que se refere tanto ao intelectual quanto ao emocional e físico, uma vez que para aprender não basta apenas estar presente em sala de aula, mas estar em condições favoráveis que efetivem a aprendizagem.

A educação inclusiva é um processo educacional que visa garantir o acesso e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, em um ambiente de aprendizagem igualitário e acolhedor. Intenciona desenvolver métodos pedagógicos que atendam às necessidades de todos os estudantes. A inclusão vai além do acesso físico à escola; ela está diretamente relacionada à formação de professores. O processo proposto durante a formação inicial de professores de Matemática contempla as necessidades do acadêmico de modo que se sintam seguros/as a adentrar na Educação Básica como professores? Posto que estarão indo para o trabalho nas escolas, como se sentirão trabalhando para uma aprendizagem que contempla a todos?

> ***As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças***

> *de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p.17-18).*

Nessa perspectiva, um dos temas que vem sendo fortemente discutido na formação de professores é a inclusão nas salas de aula, como refere a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de julho de 2015 (Brasil, 2015). Esta lei garante às pessoas com deficiência, a inclusão, a promoção em condições de igualdade e da não discriminação, do atendimento prioritário, do direito à vida, que elas tenham seus direitos e liberdades assegurados, buscando sempre sua inclusão na sociedade e sua cidadania. O conceito de necessidades educacionais especiais está ligado a todas as crianças ou jovens com necessidades específicas para aprender.

Intencionamos perceber como os discentes do curso de Licenciatura em Matemática expõem nos relatórios de estágios a contribuição ou não de sua formação para a inclusão nas aulas de Matemática, no período de Estágio Supervisionado de Matemática III: Anos Finais do Ensino Fundamental. Esses informes tornam-se relevantes pois, segundo Freire (2016, p.40), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Assim, esse estudo irá ao encontro dos momentos de reflexão feitos pelos discentes nos seus planejamentos e relatos das atividades desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado de Matemática III: Anos Finais do Ensino Fundamental.

O estágio é o primeiro contato dos professores em formação com a escola regular e as práticas de Matemática, como professor/a é de suma importância que os/as licenciandos/as sintam-se aptos a participar ativamente no processo de ensino e de aprendizagem, atendendo as necessidades de todos os/as estudantes. Ao desenvolver práticas inclusivas, os/as estagiários/as passam a colaborar com um ambiente de

aprendizagem mais acolhedor uma vez que, os/as estudantes sentem-se valorizados e participam ativamente.

Ainda, segundo Sassaki (1997, p.2):

> *Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão (Sassaki, 1997, p. 2).*

Mas como saber se o ambiente escolar se reestruturou? Qual é o ponto de partida para modificar as práticas pedagógicas? Essas são questões que nos orientam a refletir se os/as estudantes estão sendo incluídos quando frequentam a escola comum. Trago um olhar ao meu ciclo de aluna regular na Educação Básica, onde no período de doze anos e três escolas diferentes, fiz amizades, constituí-me como pessoa e discente. Nesse longo intervalo de tempo e passando por ambientes díspares, em nenhum momento vivenciei a inclusão com colegas com necessidades educativas especiais em sala de aula. De maneira oposta, em apenas dois estágios curriculares realizados durante a graduação, no ambiente escolar, em ambos constatei a frequência de estudantes, em acompanhamento para que se efetivasse a inclusão, que exigissem práticas pedagógicas diferenciadas.

A pesquisa descritiva que faremos neste trabalho é de uma abordagem qualitativa. A seguir apresentaremos o detalhamento que nos dá condições para observar a singularidade dos dados que estamos considerando. Esse olhar se deu através das narrativas descritas nos relatórios pois, “uma prática narrativa, qualquer que seja a forma, oferece uma possibilidade de experiência de autoconsciência, nosso alter ego e nossas responsabilidades, como proprietários de terras envolvidos no que já existe e no futuro próximo” (Josso, p. 47-48).

Investigamos os relatórios de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática III - Anos Finais do Ensino Fundamental, realizados por acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. O período investigado está entre os anos de 2022 e 2023. Embora sejam dois anos, é parte da pesquisa apenas relatórios de dois semestres: 2022/1 e 2023/1, considerando o período em que são ofertados pelo curso. Já ao que se refere à escolha dos anos que integram o estudo, estes foram definidos por serem período pós-pandemia da Covid-19 e por ser o intervalo em que realizei todos os estágios obrigatórios do curso.

Além do critério temporal definido, os relatórios selecionados compreendem como sujeitos o total de licenciando/as que realizaram o estágio nesse período, que foram dezesseis acadêmicos/as. O quantitativo para as análises é composto por alguns critérios para definição do campo de estudo. Optamos por olhar para relatórios que fizessem parte apenas de uma região da cidade, por ter um contexto sócio-político cultural possivelmente semelhante. Verificamos que foi a região com o maior número de estagiários/as. Outro indicativo foi que as escolas estivessem no mesmo bairro, em Santa Maria/RS e, por fim, uma escola do bairro na qual se concentrou a maior parte dos/as professores/as em formação inicial em estágio, no período selecionado.

A partir destes critérios, dos dezesseis relatórios encontrados, analisamos sete, em que dois são do ano de 2022 e cinco referentes a 2023. Olhamos para a introdução dos relatórios, com a finalidade de buscar pelo contexto escolar. Para o desenvolvimento de cada aula, com o objetivo de verificar a presença ou não de alunos com necessidades educacionais especiais, se há materiais adaptados e as observações feitas pelos professores em formação ao final de cada planejamento. Para a conclusão, com o fito de observar algum possível destaque

feito ao final de todas as tarefas. Finalmente, após desenvolver todo esse estudo, o propósito é de que possamos chegar nos objetivos que elencamos para esta investigação.

Apesar da pesquisa ainda estar em andamento, apresenta resultados parciais referentes às análises realizadas. Destaca-se a falta de relatos dos estudantes sobre alunos/as que foram mencionados como público da inclusão, o que causa estranhamento uma vez que eles estão em sala de aula. Este fato nos direciona a questionamentos do porquê de poucos registros e instiga a pensar que essas lacunas de informações sugerem possíveis alterações no currículo, de modo que possa preparar melhor os/as futuros/as professores. Aliado a isso, a insegurança dos estudantes em formação destaca a necessidade de fortalecer o apoio prático e teórico oferecido durante o curso, de modo que eles/as possam se sentir mais seguros para atender a pluralidade presente em sala de aula.

Referências

BRASIL. Lei Brasileira da Inclusão, nº 13.146, 06 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 26 jun. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JOSSO, M.-C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423. Acesso em 29 de jul. de 2024.

SASSAKI, R. K. As escolas inclusivas na opinião mundial. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria. Acesso em: 17 jul. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 24

Práticas pedagógicas em educação especial no IFFAR:

a (in)visibilização da ação docente compartilhada

DANIELA ANTONELLO LOBO D´AVILA
Instituto Federal Farroupilha

FRANCIELE RUSCH KÖNIG
Instituto Federal Farroupilha

Introdução

O desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos envolve a implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas que garantam o apoio técnico e financeiro à organização de serviços e práticas educacionais direcionados aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) do país, com vistas a atender as peculiaridades dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação e transtornos de aprendizagem que participam dos curso técnicos integrados com o ensino médio.

Dentre as possibilidades de organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, o trabalho direciona o foco à ação docente compartilhada, compreendida como uma possibilidade de organização das práticas pedagógicas que que estejam fundamentadas no compartilhamento entre o professor da educação especial e professor do ensino comum, tendo como foco a aprendizagem de todos os estudantes (König, 2024).

Nesse sentido, em defesa da articulação entre educação especial e educação geral como qualificadora das possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes, o presente trabalho visa analisar como o AEE está previsto na atuação e no encargo didático da ação docente compartilhada entre os/as docentes da educação especial e dos/as docentes das disciplinas curriculares do ensino médio integrado, e em que tempo e espaço ocorrem os registros institucionais das práticas pedagógicas no contexto do ensino integrado do Instituto Federal Farroupilha.

Objetivo

Analisar as possibilidades de configuração do AEE no viés da ação docente compartilhada a partir dos documentos normativos do IFFar.

Método

Essa pesquisa se inscreve no âmbito das pesquisas qualitativas por analisar relações e subjetividades que descrevem e compreendem a realidade dos sujeitos em estudo (Cellard, 2008). Nessa direção, atendendo ao objetivo de analisar as possibilidades de configuração do atendimento educacional especializado no viés da ação docente compartilhada a partir dos documentos normativos do IFFar, a pesquisa compreendeu a análise qualitativa dos dados construídos, à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a área, bem como documentos nacionais e institucionais que contemplam a temática. Nessa direção, este estudo tem como instrumento utilizado para a construção do material analítico a análise documental, a qual permite colocar em evidência os acúmulos institucionais em torno dos temas, sem deixar de considerar que os documentos não são neutros, tendo em vista que apresentam os discursos e interesses institucionais.

Foram selecionados e analisados os documentos institucionais que normatizam a atividade docente, a educação especial e o AEE no IFFar, articulados aos documentos legais nacionais que orientam e normatizam a perspectiva da educação inclusiva. Assim, analisar as possibilidades de configuração do atendimento educacional especializado no viés da ação docente compartilhada nos campi, no que se refere aos tempos, espaços e organização, bem como a atuação do docente de educação especial.

Resultados

A análise documental demonstra que, no contexto do IFFar, as práticas pedagógicas em educação especial são regulamentadas por documentos específicos da instituição, em consonância com os documentos legais nacionais. Dentre os documentos institucionais destacase a Resolução CONSUP N° 0052/2019, que aprova a atualização do Regulamento do AEE no IFFar.

Direcionando a análise às possibilidades definidas institucionalmente para o desenvolvimento da ação docente compartilhada, destaca-se a inexistência de orientações específicas nos documentos analisados. A Resolução 0052/2019 anuncia a realização do AEE

"no contraturno das atividades didáticas dos cursos e/ou em outros horários e espaços" (IFFar, 2019, sp), destacando que o mesmo pode ser "desenvolvido tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como em outros espaços, de acordo com a necessidade do (da) estudante e a infraestrutura do campus"(IFFar, 2019, sp). Dentre os objetivos previstos para o AEE, encontra-se:

> *III- acompanhar e orientar, individualmente, os (as) estudantes público-alvo do AEE nas atividades acadêmicas, provendo, em articulação com a comunidade escolar, condições de acesso, participação e aprendizagem, buscando assegurar condições de permanência e êxito do curso, bem como a continuidade dos estudos em demais níveis, etapas e modalidades de ensino (IFFar, 2019, sp).*

Na mesma direção, o documento destaca, dentre as atribuições do professor que atua no AEE, o estabelecimento de uma "articulação com os(as) professores(as), visando a disponibilização dos serviços, recursos pedagógicos, acessibilidade e estratégias metodológicas que promovem a participação dos (das) estudantes nas atividades escolares. (IFFar, 2019,

sp). Embora seja anunciada a necessidade de compartilhamento entre docentes de educação especial e das disciplinas curriculares, destaca-se que não há, institucionalmente, a regulamentação desta atividade no que se refere aos tempos e espaços de sua realização, tampouco são anunciadas possibilidades de registro dessa prática pedagógica enquanto encargo didático para ambos os docentes. Dessa forma, abre-se espaço para a invisibilização da ação docente compartilhada, tendo em vista que a sua realização dependerá da interpretação feita a partir dos documentos institucionais e/ou das "brechas" encontradas no cotidiano que viabilizam o seu desenvolvimento. Como por exemplo nos intervalos de almoço, nos intervalos entre aulas ou mudanças de turnos, em horários que não se enquadram na grade curricular da prática institucional.

Com base na Resolução CONSUP N° 0052/2019, de 24 de outubro de 2019, Resolução CONSUP Nº 080/2018, compreende-se que as atividades de AEE são consideradas atividades de ensino equiparadas às aulas em disciplinas de cursos. Segundo a Resolução CONSUP Nº80/2018, que regulamenta a atividade docente no IFFar, o AEE está equiparado às demais aulas disciplinares, conforme Art.10:

> *As atividades de ensino, em todos os níveis, formas e modalidades ofertados pelo IFFAR e previstas nos projetos pedagógicos de cursos, planos de ensino e demais normais institucionais vigentes, compreendem: I – as aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional, científica e tecnológica, presenciais ou a distância, e atendimento educacional especializado, regularmente ofertados pela instituição, com efetiva participação dos alunos matriculados (IFFar, 2018).*

O regulamento de atividade docente ratifica e equipara o AEE às demais aulas disciplinares. Em análise existe a compreensão nos documentos oficiais do IFFar de que o AEE é uma atividade de ensino

equivalente às aulas. Contudo, há uma lacuna institucional no que tange ao registro dessas atividades e comprovação desses atendimentos nos encargos didáticos do(a) docente de educação especial, uma vez que essa carga horária encontra barreiras nos registros institucionais, nos registros do AEE no contraturno para o ensino médio integrado em turno integral, bem como na não possibilidade de registro do trabalho do AEE articulado com espaços e tempos colaborativos com os docentes das disciplinas curriculares.

A problemática da invisibilização da ação docente compartilhada esbarra, ainda, na impossibilidade de registro desta prática como encargo didático. Dessa forma, reitera-se a invisibilidade da ação docente compartilhada na instituição, considerando-se que não consta nas matrizes curriculares dos cursos, tampouco é anunciada ou regulamentada nas diretrizes institucionais.

Conclusão

A análise dos resultados da pesquisa documental anuncia uma trajetória de avanços no que se refere às políticas e práticas educacionais pertinentes à inclusão escolar ao longo dos 15 anos de história do IFFar. A análise dos movimentos produzidos institucionalmente permite observar estreita relação com as prerrogativas nacionais, buscando a garantia das condições de acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes.

Entretanto, no que se refere às possibilidades organizacionais do AEE, são identificados aspectos que demandam ressignificação, dentre os quais destacamos a garantia institucional da comprovação e registro de encargo didático nos espaços e tempos para planejamento comum entre os docentes, possibilidade de compartilhamento dos momentos

de ensino e, necessariamente, articulação das formas de registro dessa forma de atuação docente. Defendemos, pois, que a institucionalização dessa prática, com orientações específicas quanto ao desenvolvimento da ação docente compartilhada entre educação especial e docentes das disciplinas curriculares com ênfase na qualificação das práticas pedagógicas e promoção de aprendizagem de todos os estudantes.

Referências

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, **Resolução CONSUP Nº 0052/2019**, aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, 2019.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP Nº 080/2018**. Aprova o regulamento de atividade docente (RAD) Instituto Federal Farroupilha. Santa Maria, 2018.

CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

KÖNIG, F. R. **Educação especial e ação docente compartilhada**: movimentos, tendências e desafios. 134 f. Santa Maria. Doutorado (Doutorado em educação). UFSM, 2023.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 25

Baixa visão: da proposta a intervenção pedagógica

Gabrielli Cereta Xavier
Universidade Federal de Santa Maria

Josefa Lídia Costa Pereira
Universidade Federal de Santa Maria

O presente estudo traz a experiência de estágio obrigatório de uma acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Especial- Noturno na área de deficiência visual em uma escola da rede pública da região central de Santa Maria (RS). Os dados são apresentados seguindo a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Como instrumento foi adotado o diário de campo para o registro das observações. Esse instrumento tem relevância significativa para a prática do estágio supervisionado, pois envolve "[...] uma escrita não somente sobre a escola, mas, principalmente de como o estagiário se vê, como atua, quais suas impressões e questionamentos e de como relaciona essas novas aprendizagens experienciais com sua formação docente" (BARBOSA, 2008, p.07).

O estágio é parte fundamental para a formação do futuro profissional, pois é um momento em que o "[...] estágio tem que ser pensado e planejado para que essa instância da formação do futuro professor, possa contribuir no sentido de possibilitar a integração do estagiário com seu campo e objeto de trabalho, superando a idéia de empirismo, prática pela prática, cumprimento de atividades e carga horária". (GUEDES, 2009, p.9423). Vale destacar que o estágio obrigatório além de ser parte essencial à formação do futuro professor, é também o momento em que diversos saberes se entrelaçam de forma bastante particular.

No meio educacional alguns dos maiores desafios dos alunos são a adaptação de materiais e recursos pedagógicos. O estágio de observação teve carga horária de 75 horas em campo. A observação aconteceu numa sala de aula do segundo ano do ensino médio onde frequentava uma estudante com baixa visão.

Conforme Barbosa (2008, p.05) a observação precisa contemplar alguns critérios ou itens a fim de direcionar o olhar da observadora tais

como: “aspectos materiais, físicos e sócio-econômicos da escola;corpo discente: expectativas e possibilidades de aprendizagem; corpo docente: formação, planejamento, avaliação e concepções; direção e equipe técnica: organização das ações e seu projeto político pedagógico”. E além destes itens, procurou-se também centrar o olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem da estudante com baixa visão, vislumbrando assim a aquisição de subsídios para a elaboração da proposta pedagógica a ser desenvolvida no Estágio II.

A escola está localizada na região central da cidade, porém atende estudantes oriundos de diversos bairros. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola conta com 65 professores e 16 funcionários, tendo aproximadamente 861 estudantes.

A estudante, acompanhada durante o estágio, tem 16 anos e possui baixa visão causada por Ambliopia por Catarata bilateral, com a presença de nistagmo horizontal. A baixa visão pode ser decorrente de diferentes causas que “[...] acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais”. Esse comprometimento afeta ambos os olhos e não é resolvido com o uso de recursos ópticos ou cirurgias (DOMINGUES; CARVALHO; ARRUDA, 2010, p.08).

A estudante possui uma monitora que a acompanha durante o período em que está na instituição. Entretanto, ela possui muita autonomia em questões de orientação e mobilidade, não utilizando a monitora como guia. As ocasiões em que mais recorre à monitora são em sala de aula, onde a mesma não consegue visualizar o que é escrito no quadro, mesmo sendo a primeira da fila, a monitora precisa ditar as palavras para que sejam copiadas. A referida profissional também auxilia em adaptações de materiais e se mostra uma grande questionadora em

prol dos direitos da estudante.

Durante o tempo de observação a estagiária acompanhou a estudante duas vezes por semana. As matérias que tiveram o maior índice de acompanhamento foram a de Direitos Humanos, Relação de Gênero e Vida em Sociedade, Qualidade de Vida, Sociologia e Redação. As matérias que foram acompanhadas em uma ou duas ocasiões foram Matemática, Física, Educação Física, Biologia, Língua Portuguesa e Projeto de Vida.

Ao longo da observação notou-se a necessidade de materiais didáticos adaptados com fontes ampliadas no tamanho adequado à condição visual da estudante, por ser ensino médio, textos e artigos são mais recorrentes, portanto, ela demonstrou dificuldades em acompanhar aulas de algumas matérias onde os professores não levavam materiais ampliados.

Os registros no diário de campo permitiram a sistematização e planejamento da proposta pedagógica a ser realizada no semestre seguinte no Estágio II.

Para a realização dessa proposta de intervenção, foram pensadas atividades que contribuíram de forma significativa para melhor aproveitamento da aluna em sala de aula e espaço escolar. A primeira atividade pensada é a realização da Avaliação Funcional da Visão (AFV), que traz para os professores um direcionamento e orientação para as ampliações de materiais para a estudante. A AFV trará aos professores quais os melhores contrastes, fontes e tamanhos de fontes que dão a aluna mais conforto nas leituras, além de subsídios sobre onde sentar-se na sala de aula, evitando assim excesso ou falta de luminosidade, brilhos em quadro branco ou quadro de giz, dentre outros aspectos.

Outra atividade pensada é a do ensino colaborativo, entre a estagiária e os professores da sala regular, que requer muito diálogo

entre o professor regente e o professor da educação especial, já que o trabalho precisa ser feito em conjunto, pois o objetivo dos dois profissionais deve ser apenas um, beneficiar de forma satisfatória os estudantes em questão.

Uma atividade prevista e precisa ser trabalhada em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem é a audiodescrição, já que em muitos momentos os professores acabam projetando sem acessibilidade documentários, vídeos e filmes na sala, entretanto a estudante não consegue visualizar as imagens de longe, por isso acaba precisando assistir os conteúdos em casa.

A introdução ao Sistema Braille também vai ser trabalhada trazendo pontos sobre a origem, como funciona e como se realiza a escrita do sistema utilizado universalmente na educação de pessoas com deficiência visual.Este tópico embora diz respeito a educação de pessoas com cegueira, a estudante manifestou curiosidade e interesse daí ter sido incluído na proposta, uma vez que é um tema afim e inclusivo. Já com a turma da estudante, serão realizadas duas oficinas juntamente relacionadas à matéria de Direitos Humanos, uma abordará o conceito da Educação Especial e da inclusão, trabalhando sobre as diferenças, capacitismo e leis. A segunda oficina será com foco na área da deficiência visual, abordando suas definições, recursos e materiais que a escola tem disponíveis.

Atualmente, durante o segundo semestre onde a proposta é colocar as atividades planejadas em execução, temos em andamento a AFV e a Introdução ao Sistema Braille. A AFV requer um cuidado especial, já que deve ser avaliada dia após dia, considerando condições climáticas, de ambiente que a aluna está inserida e as possibilidades que a aluna possui de recursos. Contraste, tamanhos e fontes atualmente estão sendo o foco do trabalho.

Quanto à introdução ao Sistema Braille é apresentada em primeiro momento a origem do sistema, contando um pouco sobre a história de seu criador, Louis Braille, em forma de slides e vídeos, na sequência serão apresentados os materiais utilizados para a escrita, a reglete, o punção, todas as suas variações, e a cela braille.

A estudante vem se demonstrando interessada e entusiasmada com as atividades, sempre proativa e com muita concentração no que está sendo proposto. Ela tem muita expectativa em torno da oficina que tratará sobre a deficiência visual, já que a temática abordará também a baixa visão. Ela já se propôs a mostrar aos colegas as lupas que possui, quais são suas funcionalidades e quais maneiras podem ser utilizadas.

Por ser o primeiro contato da estagiária com um aluno público da educação especial, pôde-se acompanhar de perto e com olhar singular como funciona o cotidiano e os desafios enfrentados tanto pela aluna, quanto pelos professores, que precisam utilizar os poucos recursos disponíveis para ministrarem uma aula com mais acessibilidade possível para todos os estudantes. Com as atividades propostas, principalmente o ensino colaborativo, busca-se auxiliar e enriquecer ainda mais os conhecimentos dos professores em relação a baixa visão, almejando um aproveitamento ainda maior da aluna dentro da escola.

Por fim, percebeu-se que a proposta pedagógica possibilitou refletir sobre os diferentes aspectos da inclusão da estudante com baixa visão numa escola de ensino médio, assim como possibilitou pensar o estágio como "[...]espaço que oportunize a efetivação do conhecimento e dos saberes necessários à prática docente". É um lugar de produção do conhecimento. Por isso, é uma prática que precisa ser intencional e fundamentada. Somente desta forma é possível realizar a articulação teoria e prática"(GUEDES, 2009, p. 9422). Sem planejamento e organização dos saberes não há educação de qualidade, eficiente e

eficaz.

Referências

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. **Estágio supervisionado interdisciplinar**. Natal, RN: SEDIS, 2008.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula. **PARTE I - ALUNOS COM BAIXA VISÃO**. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos(et, al.).A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : os alunos com deficiência visual:baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial;Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. **A relação teoria e prática no estágio supervisionado**. In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia-PUCPR, 2009.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 26

As experiências do estágio obrigatório em educação especial: um olhar para a deficiência visual

Bruna Leal Tonetto
Universidade Federal de Santa Maria

Josefa Lídia Costa Pereira
Universidade Federal de Santa Maria

A deficiência visual no contexto escolar é rodeada de grandes desafios e muitas experiências. Ao escolher ser professor é preciso estar ciente que a criatividade e os conhecimentos construídos ao longo do curso de formação inicial terão que ser colocados em prática diariamente a fim de vencer as barreiras do cotidiano escolar. Durante o andamento dos Estágios Obrigatórios I e II foi e está sendo possível observar o quanto a vida profissional de uma Professora da Educação Especial é repleta de experiências. E qual profissional não experimenta em algum momento de sua trajetória desafios e dilemas? Segundo Pereira e Oliveira (2019, p. 280) "Precisa-se ser criativo, fazer uso de conhecimentos adquiridos ao longo do curso de graduação e se aproximar da comunidade escolar em que se constituirá como espaço de atuação do professor de Educação Especial".

O objetivo deste estudo é relatar as experiências ou vivências enquanto estagiária da Educação Especial com uma estudante da área da deficiência visual incluída em uma escola da rede pública da cidade de Santa Maria (RS). Sendo assim, trata-se de uma pesquisa autobiográfica com abordagem qualitativa. De acordo com Nóvoa e Finger (2014, p. 22), "O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que realmente foi formador".

Primordialmente é essencial descrever a escola lócus onde os estágios foram/estão sendo desenvolvidos. A escola fica localizada em um bairro vulnerável da cidade de Santa Maria, com baixo desenvolvimento social, econômico e cultural. Possui boa estrutura física, com grande acessibilidade arquitetônica, como também uma sala de recursos para AEE (Atendimento Educacional Especializado) bem equipada, embora pouco espaçosa.

A estudante observada tem 12 anos, é uma menina carismática, alegre, personalidade forte e inteligente. É dedicada aos estudos, porém

apresenta baixa assiduidade nas aulas, o que faz com que muitas vezes se observe lacunas em seu aprendizado. A estudante também está matriculada em uma instituição especializada para complementação de seu aprendizado, porém também vem do mesmo contexto de não comparecer regularmente nos seus encontros, isso gera dificuldades em seu aprendizado, já que não é possível dar continuidade nas suas atividades.

De acordo com Sá, Campos e Silva (2010, p.22), "Os educadores devem estabelecer um relacionamento aberto e cordial com a família dos alunos para conhecer melhor suas necessidades, hábitos e comportamentos". Ter uma boa relação entre a família, escola e educadores é fundamental para a evolução do desempenho escolar dos estudantes e, quando esse estreitamento de laços e comunicação não ocorre de forma satisfatória reflete substancialmente no trabalho desenvolvido no contexto escolar.

Uma boa experiência do estágio, é a relação positiva entre estagiária e estudante, trazendo satisfação para as vivências na escola, tanto no AEE ou na sala de aula regular. Quando a estudante se encontra na escola, cada minuto é precioso e tem que ser aproveitado, sendo assim, procura-se sempre agregar aos planejamentos semanais, temáticas atrativas e adaptadas ao interesse da estudante. Dentro da sala de aula regular, preza-se pela sua inclusão e acessibilidade, juntamente com a tentativa de adaptar os materiais didáticos ou na realização da audiodescrição, como também ter uma boa relação com os professores e demais estudantes da sala de aula.

Alguns descontentamentos se dão na prática do estágio quando se observa na sala de aula regular que muitos professores demonstram não estar engajados para trabalhar com uma estudante com deficiência visual, mostrando mesmo involuntariamente atitudes capacitistas. Outra

questão igualmente surpreendente é considerar a chegada de uma estagiária na área da deficiência visual como a "solução dos problemas", representando que a partir daquele momento a responsabilidade passa a ser de outro profissional. A formação continuada é uma alternativa a ser utilizada para alterar essa problemática tão presente, principalmente voltada para práticas pedagógicas que auxiliem no ensino/aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial. Como dizem Jesus e Effgen (2012, p. 17) "[...] a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial". É constrangedor ter que ouvir falas como: "*Se a R.T não tem a monitora e nem a estagiária, ela nem precisa ficar na minha aula*".

Um recurso usado diariamente desde o início do estágio é a audiodescrição. De acordo com Motta e Filho (2010, p. 11), a audiodescrição é:

> ***É um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual por meio de informação sonora. Permite a equiparação de oportunidades, o acesso ao universo imagético e a eliminação de barreiras comunicacionais no contexto cultural, educacional e social.***

A partir da experiência com a audiodescrição na sala de aula regular e as trocas com um professor, percebeu-se o quanto é nítida a curiosidade dos professores sobre as práticas pedagógicas e o uso do Braille utilizados com a estudante com deficiência visual. Uma vez em conversa com um professor sobre Audiodescrição, ele pede repentinamente para a estudante com cegueira fazer uma audiodescrição sobre ele, com a seguinte fala: "*R.T faça uma audiodescrição sobre mim, como eu sou?*" Com um pouco de polidez explico ao professor o

objetivo desse recurso de acessibilidade e a importância dele para a aprendizagem e inclusão da estudante. Enfatizo ainda que a estudante não tem como fazer a audiodescrição do seu professor se ela não teve acesso às suas características físicas.

Um fato que merece destaque, foi uma tentativa de trabalho colaborativo, inicialmente a professora negou a proposta, depois começamos a conversar sobre adaptações de materiais e trabalho em conjunto. De acordo com Stopa, et. al. (2022, p.9), "A área de Ensino e Consultoria Colaborativa seguramente é um dos campos de intervenção educacional mais promissores no que diz respeito à reconfiguração das relações pedagógicas e sociais em sala de aula.".

Já com outros professores, adapta-se às suas propostas e a audiodescrição é feita de forma improvisada porque não se tem acesso aos seus planejamentos. Essa prática compartilhada certamente iria favorecer a organização do trabalho pedagógico, enquanto estagiária da Educação Especial, pois sempre procura-se atender às necessidades da estudante, principalmente quanto à leitura e escrita braille, como também desenvolver habilidades que ela ainda não possui ou estão em processo de desenvolvimento.

Percebe-se que alguns professores esperam que o papel da estagiária seja auxiliar a estudante na escrita e leitura braille e não se interessam por um ensino colaborativo. Considerando que educação não deve ser improvisada, fica a inquietação: porque os planejamentos não são compartilhados com uma estagiária? Ou os professores têm uma visão estereotipada a respeito do papel do Professor de Educação Especial? Ou acreditam que a estudante com deficiência visual é desprovida de potencial e não importa o tipo de trabalho desenvolvido com ela?

Contudo, vale ressaltar que a estagiária foi bem acolhida e

recebida pela equipe diretiva e professora de Educação Especial e professores, o que torna possível as interações e manter uma postura reflexiva e questionadora sobre o trabalho docente e em relação aos percalços encontrados durante as práticas de estágio. E ter uma boa orientação dentro da universidade também faz com que haja discussões produtivas sobre os fazeres e saberes em torno valorização da educação da pessoa com deficiência visual.

Sabe-se que dificuldades e realizações sempre estarão presentes na vida profissional de qualquer pessoa e na vida da estagiária/ estudante/mãe/dona de casa, não é diferente. Com as aventuras e dissabores vivenciadas na prática de estágio percebe-se com criticidade existentes na formação continuada dos profissionais da educação, principalmente na área da Deficiência Visual, retratando que não existe responsabilidade de um único profissional na vida dessa estudante, mas que sim, a escola como um espaço de diversidade, é responsável por garantir a inclusão, acessibilidade e condições de aprendizagem.

Finaliza-se este estudo com o pensamento de que, todos precisam iniciar de alguma forma suas carreiras, o estágio é um grande passo e possui desafios. O trabalho do professor de Educação Especial continuará sendo desafiante enquanto a sociedade em geral não reconstruir seu pensamento numa perspectiva mais inclusiva, menos capacitista e com conhecimentos embasados a respeito das necessidades educacionais de estudantes com deficiência visual. É preciso respeitar as diferenças e as singularidades de cada estudante, de modo a possibilitá-lo a alcançar o desenvolvimento de seu potencial com o êxito merecido e digno. Enquanto estagiária da área, é preciso pensar no tipo de profissional que se admira e espelhar-se nele, colocando em prática cada aprendizado construído ao longo dessa trajetória.

Referências

JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões**. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães. FILHO, Teófilo Alves Galvão. O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares- Salvador: EDUFBA, 2012.

MOTTA, Lívia Maria Vilella de Mello, FILHO, Paulo Romeu (Org.). **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras.** São Paulo, Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NÓVOA, António. FINGER, Matthias. Trad. Maria Nóvoa. **O método (auto) biográfico e a formação** - 2 ed. - Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PEREIRA, Josefa Lidia Costa, OLIVEIRA, Glaucimara Pires. **Reflexões sobre estágio supervisionado curricular: uma experiência do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno** In: Práticas educacionais inclusivas na educação básica.1 ed.Santa Maria: FACOS-UFSM, 2019, v.ÚNICO, p. 277-287.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado -Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**- SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007

STOPA, Paula Cristina ... [et al.]: **Ensino e consultoria colaborativa : da teoria à prática**. São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 27

A psicologia da inteligência com lógica e logística

MARCOS LEMOS AFONSO
Universidade Federal de Goiás

TATIANA SILVA DUNAJEW LEMOS AFONSO
Universidade Federal de Goiás

JIULLIANO DE SOUSA COSTA
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Senador Canedo - GO

Introdução

No ambiente escolar a busca pela aprendizagem passa pela inteligência dos ensinantes e dos aprendizes, sendo que os resultados desta relação humana e do estudo de seu entorno, são explicados pela psicologia, fato que desperta muito interesse na sua compreensão, pois implica conhecer o que éramos e o que nos tornamos ao analisar o passado e o presente. Lefon (2024) relata as pesquisas de Eric Berne na busca do diagnóstico como ferramenta de conhecimento dos "Jogos da Vida", preponderante na construção das "políticas públicas de saúde e educação", onde sabe-se o ponto de partida (o que somos) e projeta-se o futuro (o que desejamos ser), tendo a logística um papel fundamental na busca de soluções aos diversos desafios para chegar ao futuro desejado. Diáz (2011) buscando compreender "O Processos de Aprendizagem e Seus Transtornos" utiliza as pesquisas de Vygotsky para determinar a distância entre a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Real, fato que permite conhecer o quanto se está perto ou longe do desejado. Dito isto, considere entrar numa sala de aula e perguntar aos aprendizes "quanto tempo faz que passou por exame oftalmológico?", colhendo como respostas "10% menos de 1 ano, 30% mais 1 ano e 60% nunca fizeram". Faz sentido oferecer material didático e/ou aplicar prova escrita para 60% dos aprendizes que podem não conseguir ler (por deficiência visual)? Para PICCOLO (2022) não faz sentido avaliar por avaliar. A logística oferece quais alternativas de solução para que 100% tenha passado – antes de receber o material didático e/ou ser submetido a prova escrita – por exame oftalmológico? Afonso (2024) identifica nas pesquisas de Gregory Bateson a relevância em conhecer a lógica das deficiências como passo inicial, mas utilizar a logística na busca de soluções é fundamental, sendo interpretadas como ter ou não ter inteligência, fato que a psicologia ao estudar a aprendizagem como fator de desenvolvimento muito irá

contribuir na compreensão deste contexto. Piaget (1947) associa a inteligência aos processos adaptativos e o pensamento na capacidade de agrupar operações e percepções, assim evoluem conforme sua socialização. No livro "A psicologia da inteligência" ocorre a utilização da palavra lógica como sinônimo de logística, fato que despertou o interesse na investigação deste "engano" gerador de confusões e/ou equívocos na implementação de ações educativas em tempos contemporâneos. Lógica é um substantivo feminino; modo de raciocinar coerente que expressa uma relação de causa e consequência; etimologia do grego logiké; tékhné. (DICIO: 2024). Logística é um substantivo feminino; organização, gerenciamento, gestão dos detalhes e pormenores de quaisquer atividades; etimologia do francês logistique. (DICIO: 2024). Para aprofundar na compreensão da logística é necessário tomar a frase de Heráclito de Éfeso (500 ac – 450 ac) como base, onde "ninguém entra no mesmo rio duas vezes", como analogia ao ambiente escolar seria "nenhum docente entra na mesma sala duas vezes". Para Houdé (2013) após Piaget publicar – em 1949 – o livro "Tratado de lógica: ensaio de logística operatória" delimita o rumo de suas pesquisas: nem logicista (as leis da lógica a priori), nem gestaltista (as leis da percepção a priori). Objetivos: identificar a ocorrência das palavras lógica e logística utilizadas por Piaget; analisar as diferenças entre lógica e logística no texto de Piaget; avaliar as implicações da lógica e da logística nos processos de aprendizagem proposto por Piaget; determinar citações de Piaget onde ocorrem a utilização das palavras lógica e logística como sinônimos.

Método

Pesquisa classificada como exploratória documental, conforme SEVERINO (2013), utilizando roteiro não estruturado para coleta de dados de março a agosto de 2024, com análise qualitativa e não estatística. O livro – objeto de estudo – foi publicado em 1947 por Jean Piaget, sendo utili-

zado neste estudo sua tradução publicada pela Armand Colin em 2012, tendo como título original em francês “La psychologie de l’intelligence” e publicada no idioma português em 2013, cujo título é “A psicologia da inteligência”.

Resultados

A pesquisa revelou que a palavra lógica aparece 228 vezes no livro “A psicologia da inteligência”, sendo 46 vezes associadas a psicologia; 9 a biologia; 9 a fisiologia; 6 a epistemologia; 1 a psicobiologia; 1 a neurologia e 156 vezes utilizada de forma independente. A palavra logística aparece 17 vezes, utilizada de forma independente. A palavra logística é utilizada como sinônimo de lógica ao dizer “A lógica formal, ou logística, constitui simplesmente a axiomática dos estados de equilíbrio do pensamento, e a ciência real, correspondente a essa axiomática, nada é além da própria psicologia do pensamento” (PIAGET: 2013, 26). Neste contexto axiomático, ocorre a delimitação das fronteiras, onde “... o psicólogo estuda a maneira como é constituído o equilíbrio, de fato, das ações e operações, enquanto o especialista da lógica analisa o mesmo equilíbrio sob sua forma ideal ...” (PIAGET: 2013, 40). Novamente, as palavras lógica e logística são intercambiáveis, ao dizer “Ora, parece evidente que, na medida em que a lógica renunciou à imprecisão da linguagem verbal para constituir, sob o nome de logística, um algoritmo cujo rigor se iguala ao da linguagem matemática, ela se transformou em uma técnica axiomática” (PIAGET: 2013, 51). Caminhando para a conclusão faz a reflexão do processo evolutivo, mas não cita a palavra logística, dizendo “o que nos ensinou a análise das operações da inteligência, temos, para concluir, de situar as estruturas operatórias no conjunto das “formas” possíveis. Ora, um ato operatório pode assemelhar-se de perto, por seu conteúdo, a um ato intuitivo, a um ato sensório-motor ou perceptivo e, até mesmo, a um ato instintivo: uma figura geométrica pode ser, assim, o produto de uma construção lógica, de uma intuição pré-operatória,

de uma percepção, de um hábito automatizado e, inclusive, de um instinto construtor. Em vez de se apoiar nesse conteúdo – ou seja, na "forma", de algum modo, materializada que é o resultado do ato –, a diferença entre os diversos níveis tem a ver, portanto, com a "forma" do próprio ato e de sua organização progressiva" (PIAGET: 2013, 182). Concluindo, sem utilizar as palavras lógica e logística, Piaget diz que "Ritmo, regulações e agrupamento constituem, assim, as três fases do mecanismo evolutivo que reata a inteligência ao poder morfogenético da própria vida, permitindo-lhe empreender as adaptações, ao mesmo tempo ilimitadas e equilibradas entre si, impossíveis de realizar no plano orgânico" (PIAGET: 2013, 189). Axioma é uma premissa considerada verdadeira no contexto racional, neste caso a lógica formal é a própria logística para Piaget, neste livro, sendo para ele irrefutável, mas compreendendo a existência de diferentes "inteligências" é totalmente refutável na contemporaneidade, onde a lógica está para a razão como a logística para a solução.

Conclusão

A palavra lógica foi citada 228 vezes e a palavra logística 17 vezes no livro "A psicologia da inteligência" publicado por Jean Piaget em 1947, sendo constatado a ocorrência de sua utilização como sinônimo, apesar de não ser. Ao final do livro, Piaget analisa as semelhanças que o ato operatório possui diante dos diferentes atos, sendo que a diferença está na forma, mas não faz utilização da palavra logística nesta diferenciação. Na conclusão – do livro – não aparece a palavra logística, diferente de lógica, apesar da mesma ser a melhor explicação na compreensão das diferentes formas. A docência está cheia de desafios, onde a didática está relacionada a logística, possibilitando encontrar soluções que possam atender as restrições, sejam dos recursos limitados e/ou das especificidades do público-alvo a ser atingido, motivo para reforçar a diferenciação entre lógica e logística.

O processo de aprendizagem e seus transtornos podem ser analisados tomando como base a existência da lógica, ou melhor dizendo, da sua inexistência ao aplicar métodos padronizado sem levar em considerações as diferenças entre os usuários, pois somente a logística poderá oferecer as alternativas na busca da solução, detalhe, sempre haverá alternativas e podem ser contraditórias dependendo do contexto temporal e/ou local e/ou humano. Desta forma, entre diversas alternativas consideradas ruins, a alternativa "menos pior" será considerada a "melhor alternativa" a ser escolhida dentro daquele contexto. O desenvolvimento humano depende da aprendizagem nas suas diferentes fases da vida, mas todas são afetadas pelos aspectos lógicos e soluções logísticas, fato que poderá acelerar o desenvolvimento para alguns e para outros não.

Referências

AFONSO, Marcos Lemos. **PNL**, terapia familiar, hipnotismo e esquizofrenia: Satir, Erickson e Bateson. Formiga: Uniatual, 2024.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

HOUDÉ, Olivier in PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LEFON, Arc. **Mundo (des)configurado**: além do princípio do prazer nos jogos da vida. Belém: RFB, 2024.

LÓGICA. *In*: DICIO, **Dicionário online de português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lógica/>. Acesso em: 15/09/2024.

LOGÍSTICA. *In*: DICIO, **Dicionário online de português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/logística/>. Acesso em: 15/09/2024.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PICCOLO, Gustavo Martins et al. **Planejamento educacional individualizado II**: intervenções. São Carlos: EDESP-UFSCAR, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 28

Alunos com autismo na escola:

quando a escrita faz nascer o sujeito

Daniela D Almeida
Universidade Federal de Santa Maria

Marcia D Alves
Universidade Federal de Santa Maria

Este texto refere-se a um recorte da monografia intitulada “O advento da escrita em alunos com autismo: um olhar sobre as práticas escolares”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM

A inclusão escolar de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação teve como marco legal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De acordo com os dados disponibilizados[1], em 2018, pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria – SMED, baseados no CENSO de 2017, o número de alunos com autismo matriculados nas escolas municipais é de setenta e seis alunos, os alunos com síndrome de Asperger são treze, e os alunos com Transtorno Desintegrativo da Infância correspondem a oito. As práticas desenvolvidas no contexto escolar, especialmente pelos professores, proporcionarão que os alunos, público-alvo da educação especial tenham acesso aos conteúdos escolares que, por vezes, são deixados de lado em detrimento à sintomatologia do aluno, fazendo com que os profissionais da Educação invistam pouco no potencial de aprendizagem desses sujeitos.

Compreendendo a complexidade dos processos inclusivos e o poder constituinte da escola enquanto um lugar de subjetivação, este texto procura refletir sobre as práticas escolares desenvolvidas pelos professores, visando o advento da escrita por alunos com autismo na cidade de Santa Maria/RS. Para a discussão acerca das práticas escolares, lançamos nosso olhar para os documentos produzidos pelos professores como os pareceres pedagógicos, os planos de Atendimento Educacional Especializado e os portfólios utilizados como registro de práticas pedagógicas.

1 Mapeamento realizado pelo Núcleo de Estudos em Educação Especial e Psicanálise – NEPEEP.

Inicialmente foi realizado um mapeamento das escolas estaduais e municipais da cidade de Santa Maria/RS para verificar quais delas possuíam alunos com autismo. Após este processo, foi realizado um contato inicial e, como pré-requisito, estabeleceu-se que as escolas tivessem em seu quadro docente, um educador especial. Optou-se por selecionar escolas da Zona Leste de Santa Maria, por localizarem-se nas proximidades da Universidade Federal de Santa Maria e por serem escolas parceiras do curso de Educação Especial. Por fim, foram selecionadas três escolas, das quais duas pertencem à rede municipal e uma à rede estadual de ensino.

As narrativas foram apreciadas à luz das intersecções entre a Educação Especial e a Psicanálise que nos permite um olhar endereçado ao sujeito, que ao ser inserido na escola, passa a se situar no lugar de criança, enlaçando-se no desejo do outro, tanto de seus pares quanto de seus professores. Essa articulação vai além de uma releitura da ação educativa, trata-se de possibilitar experiências de ordem clínica-educacional, uma vez que estar na escola assume efeitos terapêuticos para essas crianças (KUPFER et. al, 2017).

É importante evidenciar também a premissa da singularidade de cada sujeito, a qual deve ser considerada pela escola e professores, exigindo ações de adaptação e flexibilização em relação ao aluno. O bloco de excertos a seguir, ilustra as práticas escolares encontradas nos documentos cedidos pelas escolas participantes. A saber, os nomes dos professores e dos alunos são fictícios para efeitos deste estudo.

> (...) o aluno apresentou muito interesse pelos vídeos “Thomas e seus amigos”. Considerando esse interesse, foram propostas diversas atividades pedagógicas baseadas no enredo dessa história infantil (...). O aluno fez com bastante facilidade as atividades pedagógicas de um site dessa história, envolvendo quebra-cabeças, encaixar peças para montar as personagens e corrida. O aluno pintou desenhos e escreveu no papel as letras iniciais dos nomes das personagens da história (T, K e E).
>
> Prof.: Tânia. Aluno Renato, excerto parecer AEE, 3º tri/2011.

> Seguiu-se com o trabalho da contação de histórias, que interessou cada vez mais a Renato. No último atendimento do ano, Renato solicitou que a professora escrevesse uma carta ao Papai Noel, que ele assinou, escrevendo seu nome, sozinho, corretamente. Prof.: Tânia. Aluno Renato, excerto parecer AEE, 3º tri/2012

> Apresentou interesse por carros, manifestando em cada atendimento curiosidade sobre determinada marca e modelo. Por isso, adaptamos algumas atividades com o tema de seu interesse, abordando atividades direcionadas à alfabetização.
>
> Prof.: Luiza. Aluno Mateus, excerto parecer AEE, 1º tri/2019.

A partir dos excertos, verifica-se que a educadora Tânia apostou no interesse do aluno Renato pelo desenho “Thomas e seus amigos”, para propor atividades e despertar o interesse do aluno para a realização das intervenções propostas. Observou-se, que esse interesse abriu portas para o surgimento da escrita, uma vez que o aluno passou a escrever as iniciais dos nomes dos personagens da história. Essa prática também é encontrada no excerto referente a Mateus, onde a educadora Luiza, usou do interesse do educando por carros para propor atividades que visavam sua alfabetização. Desta ação, o resultado que se obteve

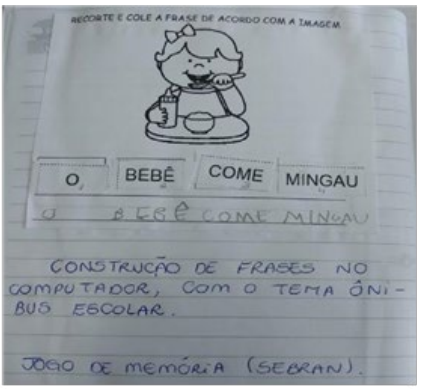
foi um portfólio repleto de informações que retratam o empenho da educadora nos processos de ensino e de aprendizagem e a dedicação do aluno, uma vez que as atividades realizadas estavam centradas em seu campo de interesse.

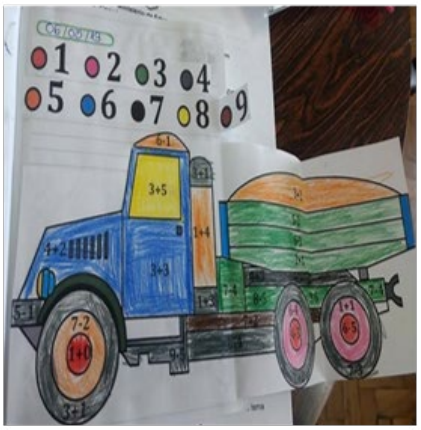
Outra prática, relatada pela educadora Tânia, foi a contação de histórias. O ato de contar histórias possibilita ao sujeito que as ouve o contato direto com a linguagem e com o simbólico. Essa prática também desenvolve habilidades cognitivas, como concentração e memória.

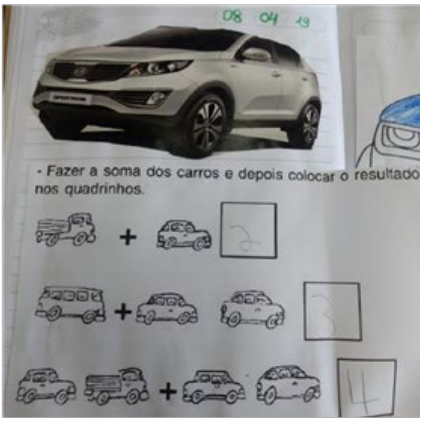
Destaca-se assim a importância de considerar as áreas de interesses do aluno. No exemplo anterior, a professora trabalhou durante um semestre com atividades relativas à temática dos carros, enlaçando o aluno nas atividades propostas e mantendo a sua concentração.

A seguir alguns dos registros das atividades propostas pela educadora Luiza, no decorrer do primeiro trimestre do ano. Primeiramente, estão elencadas as atividades referentes à alfabetização, seguidas das atividades referentes à quantificação e reconhecimento de numerais.

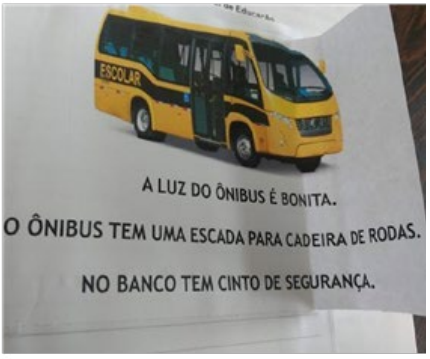












É possível verificar o empenho desta docente para enlaçar seu aluno dando-lhe condições para que se aproprie de tais conhecimentos. A

partir do interesse do aluno pelos variados modelos de carros, a professora propôs atividades diversificadas para instigar sua aprendizagem. Alicerçada nessa estima por automóveis, ela construiu jogos, alfabeto com os modelos de carros e alternativas que contemplassem o fascínio do aluno, bem como possibilitasse a apropriação da escrita.

Essa prática possibilitou ao aluno o contato com o sistema da língua escrita, ao mesmo tempo em que considera as produções do sujeito. Destaca-se a importância do professor apostar em seu aluno, realizando flexibilizações para que ele possa se apropriar de conteúdos e, em casos de crianças com entraves à constituição, como é o caso de crianças com autismo, que essas possam fazer laço social, se relacionarem com os colegas a partir das suas ilhas de inteligência, como no caso da temática dos carros, por exemplo.

Para concluir, corroboramos com Franco (2016) quando o autor afirma que as práticas não são exclusividades do professor, mas permeiam outras esferas, como a escola, o sistema educativo e o sistema social. O sentimento de fazer parte da escola dá à criança a convicção de ter um lugar no mundo, já que a escola é o seu lugar social. A escola para a criança é, conforme Kupfer et al (2017, p.27), “o lugar a partir do qual é reconhecida como pertencente à comunidade humana”. Quando a inclusão se efetua, corrobora na construção do sentimento de pertencimento da criança ao mundo. A partir desse entendimento, compreende-se que a inclusão de alunos com autismo possibilita, além do acesso a conteúdos formais, uma reordenação de sua postura frente à linguagem, ao simbólico, à cultura e ao Outro, permitindo a retomada de sua estruturação. Pode-se afirmar que o processo de inclusão escolar não se caracteriza somente pela frequência da criança na escola, mas sim, pela operacionalização das estratégias e práticas escolares que objetivem sua escolarização e a retomada de sua estruturação.

Ao término, atentamos para a relevância das práticas escolares no processo de escolarização de sujeitos com autismo, bem como, os efeitos do currículo e da gestão pedagógica frente ao desafio de proporcionar aos alunos a construção de uma educação inclusiva. Assim sendo, esses dispositivos se configuram como ponte, tanto no que se refere à escolarização, quanto no que tange à subjetivação do aluno. Ressalta-se assim, a importância de que a escola possa se articular, sem restringir um aluno a um determinado professor, levando-se em conta que o aluno pertence à escola. Faz-se necessário evidenciar também a premissa da singularidade de cada sujeito, a qual deve ser considerada pela escola, exigindo desta, ações de adaptação e flexibilização em relação ao aluno. Dentre as estratégias propostas percebeu-se a necessidade de se considerar o aluno como sujeito, proporcionando a este falar de si, bem como, manifestar seus interesses.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 29

Avaliação via discussão coletiva de programa de formação sobre sistema de suporte multicamada

JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA COSTA
Universidade Federal de São Carlos

ENICÉIA GONÇALVES MENDES
Universidade Federal de São Carlos

A pandemia agravou desigualdades, especialmente ao considerar as diferentes formas de oferta escolar e de aprendizagem dos estudantes durante esse período, gerando impactos emocionais, sociais, econômicos e outros. Nesse contexto, tornou-se essencial a implementação de estratégias inovadoras, como o Sistema de Suporte Multicamada (SSMC).

Conforme Coogle, Storie e Rahn (2022), o SSMC configura-se como uma proposta de organização escolar, estruturada em três níveis de intensidade ou suporte variados. Esse sistema é visto como promissor para oferecer serviços educacionais de maneira adequada e visa promover a igualdade de oportunidades para estudantes com e sem deficiência. A proposta é preventiva e contrasta com o modelo escolar tradicional, que frequentemente atua de forma reativa, esperando que o fracasso ocorra para, então, redefinir as estratégias de ensino.

O estudo tem como objetivo apresentar a avaliação realizada pelos participantes de um curso de formação sobre o Sistema de Suporte Multicamada, realizado em uma cidade do estado de São Paulo. O estudo faz parte do projeto matriz intitulado “Pesquisa-ação colaborativa para mitigação das desigualdades educacionais decorrentes da pandemia da COVID-19 (PAC-COVID19) e possui abordagem quanti-qualitativa, classificado como uma pesquisa exploratória, com o delineamento de Pesquisa-Ação Colaborativa (Sampieri et al., 2013).

A pesquisa foi conduzida em escolas da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paul, com a participação de 38 profissionais. O desenvolvimento do programa ocorreu em ambiente virtual de aprendizagem, utilizando-se de uma plataforma de ensino a distância, o que possibilitou uma experiência formativa acessível e adaptável às condições impostas pela pandemia.

O projeto matriz foi submetido e aprovado (CAEE:

54848822.1.0000.5504) pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Após a aprovação, o recrutamento dos participantes foi realizado por conveniência, com a indicação dos profissionais pela secretaria municipal de educação.

Para a apresentação do projeto e obtenção das assinaturas do TCLE de todos os participantes, utilizou-se um formulário no Google Forms. Em seguida, foram criados dois grupos de WhatsApp (matutino e vespertino) para facilitar a comunicação entre os formadores e os participantes, oferecendo informações iniciais sobre o programa de formação. As aulas ocorreram via Google Meet, com quatro encontros quinzenais às quintas-feiras, cada um com cerca de duas horas de duração. Para atender as necessidades dos participantes, foram oferecidas duas turmas, uma no turno matutino e outra no vespertino.

Além disso, foram criados dois ambientes virtuais no Google classroom para cada turma, com o objetivo de disponibilizar materiais, leituras, vídeos e atividades assíncronas. Os grupos de WhatsApp foram mantidos para promover uma maior proximidade com os participantes e fornecer atualizações.

O programa formativo sobre SSMC foi iniciado em maio de 2022 e concluído em junho de 2022. Este módulo incluiu três encontros síncronos e um encontro presencial solicitado pela gestão municipal para encerrar o semestre. Para este módulo, foi aplicado um questionário de avaliação ao final da formação, elaborado no Google forms e disponibilizado aos participantes e um grupo focal para a discussão em grupo sobre as contribuições do programa de formação, sendo assim, dado deste trabalho.

O principal resultado encontrado na avaliação via discussão coletiva está relacionado a mudança de percepção dos participantes

sobre inclusão e diversidade e o pertencimento da sala ao professor titular. Como pode ser observado nos excertos abaixo:

> *Eu gostei muito do Sistema de Suporte Multicamada, acho que ele veio para abrir os olhos do gestor, né, de tudo quanto é planejamento, uma nova visão da inclusão. Eu tinha uma visão diferente que não era inclusiva, então, assim, por mais que a gente entenda alguns pontos, a teoria vem contribuir muito, né (CE3).*

> *Foi um processo bem desafiador. Eu também sou muito centralizadora...nossa, até entender que a outra tava na minha sala, tomando meus alunos de mim (risos) (...) querendo fazer um papel que é meu. Foi muito complicado, hoje é tão tranquilo isso, parece que não, mas é tranquilo, graças ao Sistema de Suporte Multicamada, a gente é equipe (PC1).*

CE3 expressa que o SSMC foi fundamental para promover mudanças na forma como ela percebia a inclusão. De acordo com a participante, a formação continuada despertou novos *insights* e compreensões, o que parece ter gerado um impacto positivo na gestão das suas ações. Entende-se que as mudanças são graduais e longitudinais, mas que se torna importante a mudança de percepção para a materialização de práticas mais inclusivas e colaborativas (Mendes et al, 2024).

PC1 descreve o processo desafiador de transição de uma profissional que antes se sentia "dona" da sala de aula, mas agora valoriza e "normaliza" o trabalho em equipe. Essas reflexões estão em consonância com os dados de Vilaronga (2014) que mostraram que, mesmo com uma diferença de 10 anos entre as pesquisas, algumas percepções sobre a dificuldade de descentralizar a gestão da sala de aula ainda persistem na realidade das escolas.

Outro dado observado na avaliação, refere-se às mudanças nas concepções sobre o protagonismo do estudante e a reflexão sobre a

identificação de suportes e apoios, como ilustra o excerto a seguir:

> *Porque foi um aprendizado muito importante, como eu falo, somos "idade" diferente, experiências diferentes. A gente pode ser universal! Essa aprendizagem pode acontecer de várias formas. E acabou acontecendo o coensino porque dentro dele esse planejamento de conhecer mais a individualidade da criança em todos os seus aspectos e que essa aprendizagem sobre os interesses das crianças. Fazer é estabelecer metas para cada dificuldade que a criança apresenta, não é, PC3? Teve sim um empenho, não foi fácil (CE3 in GFM).*

Como pode ser observado, CE3 enfatiza que, apesar de desafiador, houve um esforço coletivo que por meio da colaboração entre os profissionais que viabilizou o sucesso do trabalho realizado.

Por fim, os participantes destacaram as expectativas versus a realidade vivenciada no programa de formação sobre SSMC:

> *De início, eu esperava que ia ser de outra maneira, que iria dar atividade, igual a gente tá acostumado nos outros cursos e esse foi diferente né, a gente viu o geral, como a PC3 falou, a gente não achava problemas de um único (estudante), a gente passou a enxergar geral (...) eu achava que ia ser diferente, e realmente foi diferente, foi muito positivo e a gente pode ter uma visão bem além do que a gente tinha que mudar na prática e nos nossos pensamentos (PC7 in GFM).*

Por meio do relato, a expectativa era uma formação considerada "tradicional", onde seriam delegadas funções, considerada uma prática comum nas formações. No entanto, o curso foi considerado diferente, por envolver temáticas mais amplas e que surpreendeu de forma positiva os participantes pela realização de reflexões mais profundas sobre a prática educativa. O relato de PC7 dialoga com uma problemática enfrentada nos dias atuais da oferta de formações descontextualizadas e realizadas para professores e não com e sobre a realidade dos professores. A formação partiu de uma proposta de co-construção, que pelo relato, foi

bem avaliado pelos participantes, como sugere estudiosos da área de formação de professores (Saviani, 2023).

Em resumo, a formação possibilitou uma ruptura de expectativas e uma ampliação da visão profissional sobre formação de professores, promovendo uma abordagem mais holística e reflexiva sobre a educação e inclusão, com impactos positivos em suas práticas e perspectivas. Além disso, foram percebidas mudanças significativas pelos participantes ao longo da avaliação do programa de formação sobre SSMC. No entanto, essas mudanças indicadas não podem ser atribuídas exclusivamente a essa formação, já que, na avaliação final, observa-se que os diferentes módulos se complementaram e se somaram, contribuindo conjuntamente para o desenvolvimento profissional dos participantes.

Referências

COOGLE, C. G.; STORIE, S.; RAHN, N. L. A framework for promoting access, increasing participation, and providing support in early childhood classrooms. **Early Childhood Education Journal**, v. 50, n. 5, p. 867-877, 2022.

MENDES, E. G.; COSTA, J. D. V. da; SILVA, M. A. B. da; PEDROSO, C. C. A. Fomento à cultura escolar colaborativa e inclusiva em uma escola municipal paulista. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 19, p. 1–17, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22938.084. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22938. Acesso em: 15 out. 2024.

SAVIANI, D. A escola pública no contexto pós-pandêmico e os desafios da formação continuada. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal,** v. 10, p. 08-15, 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do ensino**. 2014. 216f (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 30

Sala de recursos multifuncional:

um espaço para a alfabetização matemática

KATIANA SOUZA REIS

Universidade Cândido Mendes – UCAM

Introdução

O presente trabalho surgiu da iniciativa em alfabetizar discentes da educação especial que estavam matriculadas numa escola pública localizada na cidade de Niterói-RJ.

Devido os alunos apresentarem dificuldade na aprendizagem matemática foi elaborado um projeto com o tema: alfabetização da matemática, para alunos com necessidades educativas especiais e tem como objetivo apresentar a experiência de uma docente que desenvolveu atividades e vivências práticas com um grupo de discentes que apresentavam dificuldades com a metodologia formal e para tanto, analisa qualitativamente como foram desenvolvidos os encontros e experiências educativas no espaço da sala de recursos multifuncional.

A sala de recursos é um investimento do governo federal que surgiu a partir da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 e dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Através destas salas os discentes da educação especial participam de atividades contextualizadas com recursos pedagógicos adaptados e direcionados para a sua necessidade educativa favorecendo assim, a apropriação do saber.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%.

Os dados acima demonstram o quão é necessário que as escolas possuam um ambiente alfabetizador para as pessoas com deficiência.

O referencial teórico são os estudos de Paulo Freire (1996), Danyluk (2002) e Kramer (2006) os quais salientam e relacionam, sobretudo, a importância da alfabetização matemática no ensino

fundamental.

Metodologia

O presente trabalho foi realizado numa escola pública localizada na cidade de Niterói-RJ que possui 245 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino que cursam o ensino fundamental I. Com base na análise e planejamento das atividades a pesquisa utilizada foi a descritiva, pois, descreveu os conteúdos apresentados ao grupo e a mediação da docente na realização das atividades. Foi qualitativa porque demonstrou através dos estudos realizados a aplicabilidade dos temas contextualizados no espaço escolar e a influência que os materiais adaptados promoveram na alfabetização dos discentes. O trabalho foi constituído com as seguintes etapas:

- Avaliação diagnóstica;
- Escolha dos recursos pedagógicos;
- Reunião com os pais e apresentação do trabalho.

Participaram deste trabalho 10 discentes da educação especial. Todos com laudo de síndrome de down, autismo e deficiente físico.

Os encontros aconteciam três (3) vezes por semana durante horário escolar no ambiente da sala de recursos multifuncional.

Estas etapas organizativas colaboraram para que as atividades conceituais e lúdicas propostas para os discentes fossem aplicadas e avaliadas.

Na etapa de avaliação diagnóstica, foi identificado que os discentes conheciam os números na forma impressas não sabiam representa-los na forma escrita. Inicialmente foram realizadas atividades impressas, jogos, fichas impressas e atividades lúdicas. Nesse período,

os discentes sempre traziam para sala encartes de supermercados e farmácias. Observando o interesse por estes impressos foi elaborado um projeto com esta temática.

As atividades propostas foram realizadas conforme o nível de conhecimento do acolhido e baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e no Método Paulo Freire.

Alguns autores disseminam o quanto se faz necessário a oportunidade dos discentes de conhecer diferentes recursos pedagógicos para desenvolver a habilidade matemática conforme cita a autora KRAMER, 2006, p.98):"[...] alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se [...], alfabetizar não se restringe a decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo [...]"

Devido a importância do uso de recursos pedagógicos diferenciados para favorecer o interesse do acolhido pelos temas abordados foram utilizados, entre outros materiais, encartes (farmácias, supermercados), jornais, argila, giz de cera, lápis de cor, além de vídeos com histórias cantadas e contadas e dinâmicas de grupo.

Em todos os momentos das atividades havia a apresentação dos trabalhos, observação e avaliação qualitativa.

Resultados e discussões

O presente trabalho foi desenvolvido num período de 11 (onze) meses, em 2023 promovendo nos discentes importantes mudanças. Aprenderam a escrever o nome, a realizar a leitura e escrita dos produtos e resolver cálculos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular ((BNCC) na temática

números destaca-se as seguintes habilidades para o 2º ano: construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito. Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais. “

Enquanto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), indica entre outros objetivos: Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Assim, tendo como orientação a BNCC (BRASIL, 2018) e os PCNS (BRASIL, 1997) foram realizadas atividades baseadas no contexto do currículo escolar e construídas a partir da interação com os discentes, materiais e mediação da docente.

As atividades eram planejadas semanalmente e apresentadas aos alunos. Uma das atividades tinha como proposta os discentes recortarem os produtos dos encartes e em seguida realizar a colagem na folha de cartolina. O tema era: Eu e minha turma no supermercado. Foi elaborado um cenário fictício de supermercados com embalagens dos produtos. Durante a atividade surgiram vários questionamentos entre eles: O que significa o sinal de $? Qual o biscoito mais caro? Foram utilizados também: dinheiro fictício, moedas em papel e material concreto, palitos de picolé, tampinhas de garrafa, massinha para modelar os números, letras e números móveis.

Os discentes perguntavam sobre a escrita dos nomes dos produtos. Eles estavam aprendendo números nas linguagens escrita e oral e paralelo a este aprendizado aprendiam as letras que formavam as palavras.

Nas atividades impressas eram explorados os sinais: < e >, = e #,

conceitos frente e atrás, cálculos envolvendo soma e subtração.

Além do conteúdo matemático os discentes desenvolviam a coordenação motora fina e ampla, esquema corporal, linguagem oral e escrita, socialização e raciocínio lógico.

Este cenário de compartilhar experiências apresenta na prática, a alfabetização matemática conforme define o autor DANYLUK, 2002, p.20)): "[...] atos de aprender a ler e escrever a linguagem matemática nas primeiras séries iniciais de escolarização.".

Havia no grupo um interesse mútuo em criar conexões que propiciassem a plasticidade cerebral e assim, desenvolver as habilidades de alfabetização matemática.

Para ratificar a importância deste trabalho com contornos de inclusão social através de práticas pedagógicas disseminadoras de reflexão e ação, foi utilizado o método Paulo Freire no qual apresenta-se nas seguintes etapas: investigação, tematização e problematização. Na etapa de investigação, a docente identificou o interesse dos discentes e selecionou encartes com produtos diversos.

Na etapa de tematização, a partir de dinâmicas coletivas os discentes eram estimulados a identificar nos encartes os produtos e objetos.

Na etapa de problematização, a partir da apresentação dos contextos dos discentes, os desenhos eram apresentados e cada um contava uma história.

Conclusões

Levando-se em consideração os aspectos que englobam o processo de alfabetização da matemática na educação especial conclui-se que, quando o trabalho é planejado e desenvolvido de forma a desenvolver a aprendizagem os objetivos propostos são concretizados

com sucesso.

Durante as atividades que envolviam encartes com diferentes produtos, recortes, colagens, escrita e leitura e linguagem oral os discentes participavam de forma interativa e sempre existia um aprendizado sendo construído, uma nova memória se consolidando através das ações.

Assim, no espaço da sala de recursos multifuncional, as experiências pedagógicas, mediadas pela docente, surgiram de forma a corroborar para que os discentes que até então não compreendiam o conteúdo dos livros didáticos, se apropriassem de um recurso impresso com elementos de imagem e escrita significando assim, a alfabetização matemática.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p.

DANYLUK, Oscana Sônia. **Alfabetização Matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 7a edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA(IBGE) Reportagem: Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. Disponível no site: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda. Data de acesso: 10/10/2024.

KRAMER, SONIA. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2006.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 31

A inclusão do estudante com baixa visão:

percepções a partir do Estágio Supervisionado I e II

ALICE DE FATIMA PERES DA SILVEIRA
Universidade Federal de Santa Maria

JOSEFA LÍDIA COSTA PEREIRA
Universidade Federal de Santa Maria

O estágio supervisionado é de grande relevância para a formação do Professor de Educação Especial, pois por meio do mesmo é possível ter uma maior proximidade da realidade do contexto escolar fazendo uma junção entre teoria e prática. Esse momento da formação envolve diferentes atores, pois "entende-se que nessa etapa da formação o estágio se coloca como um modo de fazer a circulação de/entre saberes, articulando a reflexão sistematizada das práticas cotidianas" (MARTINS, 2022, p. 12).

Este estudo tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado I e II, a partir da observação participante. No que diz respeito ao método, este trabalho consiste em um estudo de caso com abordagem qualitativa. Conforme estudos de Yin (2001, p. 33) "um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real".

No primeiro semestre do ano de 2024, iniciou-se o estágio curricular obrigatório na área da deficiência visual, em uma escola pública na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, por meio do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno. Inicialmente a principal atividade praticada era a observação de uma estudante de nove anos, com baixa visão, matriculada na 4ª série do ensino fundamental. Segundo os autores Bruno e Motta (2001, p. 33) a baixa visão "É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo".

Durante o estágio pode-se identificar as dificuldades e potencialidades educacionais da estudante em sala de aula comum,

assim como realizar registros a respeito do contexto escolar, além de observar as adversidades do professor da sala comum e do atendimento educacional especializado ofertado pelo Professor de Educação Especial junto à estudante com deficiência visual. Ao longo desse processo, é importante salientar que é imprescindível "assumir uma postura ética e compreender que a escola não é apenas um lugar de ensino-aprendizagem, mas uma instituição que atuará significativamente na sua formação como professor, seja ao longo do seu estágio supervisionado, seja ao longo da sua vida docente" (BARBOSA, 2008,p.08).

Percebeu-se ao longo deste estágio alguns desafios como as diversas dificuldades enfrentadas pelo professor da sala de aula na administração dos conteúdos adaptados à condição da estudante. Outra questão igualmente importante observada foi a falta de habilidade na operacionalização de alguns recursos educacionais presentes na escola como o equipamento Omni Reader que ajuda na aprendizagem desses estudantes com baixa visão. Este instrumento digitaliza e amplia textos com contraste, e também faz a leitura para os usuários com deficiência visual. Outro aspecto significativo percebido nas relações com os profissionais é a falta de formação continuada e conhecimento para utilizar estes recursos pedagógicos que implica na criação de obstáculos que afetam o estudante com deficiência visual na obtenção do melhor aproveitamento escolar. Em relação ao trabalho na sala de recursos, onde o atendimento educacional especializado era realizado pela Professora de Educação Especial, não foi possível fazer registros devido a infrequência da estudante a esse serviço.

Durante o período de observação foi possível identificar algumas dificuldades não só da estudante, mas de toda sua turma, no que diz respeito à alfabetização, desta forma, a equipe diretiva juntamente com as famílias chegaram juntos à decisão de recomeçar a alfabetização de

toda turma desde o início. Apesar da estudante já saber ler e escrever mesmo que com algumas dificuldades, a família achou necessário a retomada deste trabalho com a criança.

Deste modo, após as observações realizadas durante o Estágio Supervisionado I, foi elaborada uma proposta pedagógica para a estudante, com o objetivo de desenvolver atividades de: a) Ensino Colaborativo e ampliação de materiais: alfabetização e letramento; b) Orientação e mobilidade: lateralidade, noção espaço-temporal, imagem corporal; c) Audiodescrição e, d) AVA - Atividade de vida autônoma: organização e uso adequado dos materiais escolares: arrumar mochila, os cadernos sobre a classe, uso da cola em atividades; higiene pessoal, e postura ao sentar-se. Dando prioridade a prática colaborativa juntamente a professora da sala e/ou da Educação Especial visando planejar e executar atividades em conjunto para o atendimento da aluna com baixa visão. Para Cavalcanti (2012, p. 62) “Na parceria colaborativa os professores buscam conhecimentos pedagógicos e proposições didáticas para superar os problemas que enfrentam para desenvolver uma escolarização qualificada”.

As atividades desenvolvidas com a estudante, são de acordo com as suas necessidades educacionais, e variam conforme os conteúdos ensinados pela professora de sala comum. Busca-se sempre um trabalho em conjunto, seja para elaboração de tarefas ou para a realização das adaptações de materiais. As atividades sobre alfabetização e letramento propostas junto a estudante trabalhavam leitura e escrita, consciência fonológica, interpretação de texto, rimas, separação de sílabas, sílabas complexas, todas com o objetivo de favorecer a alfabetização da estudante. As mesmas eram apresentadas de modo adaptado com ampliação usando fontes condizentes à condição visual da criança. Também foi utilizado o lúdico durante os atendimentos, em que se faz

o uso de jogos para trabalhar os conteúdos propostos, como o jogo das rimas, palavra secreta, caça palavras, cruzadinha entre outros.

O trabalho desenvolvido durante o estágio é realizado em sala de aula, com a colaboração da professora de sala comum, seja fazendo a adaptações dos materiais ou prestando apoio à estudante nas tarefas. Já na sala de recursos multifuncionais, são realizadas as atividades propostas no plano de aula elaborado semanalmente. Os atendimentos duram entre cinquenta a sessenta minutos, no mesmo turno em que a estudante está em aula, neste caso o turno da tarde. Durante o período em que ocorreu o acompanhamento da estudante em sala de aula e nos atendimentos na sala de recursos multifuncionais, foi possível observar que mesmo apresentando algumas dificuldades a estudante demonstra avanços em sua aprendizagem.

Percebe-se seu interesse e atenção durante a realização das tarefas. Na sala de aula, após a colaboração na ampliação de materiais, as dificuldades com leitura diminuíram e a estudante apresentou alguns avanços, conseguindo realizar as leituras de forma mais fluida e mais clara. As experiências adquiridas durante o estágio são de grande significado para a formação do futuro profissional de educação especial, visto que é no ambiente escolar que se tem a oportunidade de reunir os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação na prática escolar. Poder conhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com baixa visão no contexto escolar, nos leva a pensar em métodos e estratégias educacionais que os auxiliem na superação destes obstáculos.

O estágio permite a ampliação dos conhecimentos e nos leva a fazer uma reflexão sobre a importância de ser um educador que realmente faz a diferença na vida dos seus alunos, pois a inclusão no ambiente escolar vai além de estar matriculado, é preciso ter docentes que saibam identificar as dificuldades do seu estudante, além de também

reconhecer suas potencialidades, é necessário olhar o estudante para além da deficiência visual.

Referências

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. **Estágio supervisionado interdisciplinar**. Natal, RN: SEDIS, 2008.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. Brasília: Instituto Benjamin Constant; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. v 1.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educere et Educare, [S.l], V. 2, Nº 4. 2007.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Estágio Supervisionado I** : surdez, cegueira e surdocegueira. Documento eletrônico - São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi.2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 32

Processos de in/exclusão escolar na percepção das crianças

MORGANA DOMÊNICA HATTGE

Universidade do Vale do Taquari

A pesquisa com crianças ainda é incipiente na área das Ciências Humanas e em se tratando mais especificamente dos estudos sobre inclusão escolar, pode-se dizer que não é dada grande visibilidade ao que pensam/dizem/significam as crianças. Dessa forma, o presente projeto de pesquisa se pauta pela premissa de que as crianças e jovens tenham escuta. Após ouvir os professores em um estudo realizado anteriormente percebe-se que a escola busca a parceria da família, do poder público, de profissionais da área da saúde e vai fazendo tentativas, buscando compreender e lidar melhor com os desafios que os processos de in/exclusão trazem para o cotidiano da escola. E nesse ciclo percebido de implementação das políticas de inclusão (Ball; Maguire, 2016) chama a atenção o silenciamento dos principais interessados nos processos de ensino e aprendizagem que se instituem no espaço da escola: os estudantes.

Conversando com os professores, sente-se a necessidade de conversar também com aqueles que são alvo das políticas de inclusão e que podem nos mostrar, sob outro prisma, de que forma os processos de in/exclusão têm sido vivenciados no espaço da escola e que efeitos têm produzido na aprendizagem dos sujeitos. Desse modo, algumas questões passaram a nos inquietar: O que as crianças têm a dizer sobre os processos de in/exclusão? De que modo elas percebem as suas próprias aprendizagens? Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sua opinião? E quais as maiores alegrias? Frente a esses questionamentos, o estudo proposto pauta-se no seguinte problema de pesquisa: De que modo as crianças atendidas na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) de uma escola municipal de Lajeado – RS analisam os processos de in/exclusão vivenciados em seu cotidiano? Conversar com as crianças com uma escuta qualificada, um olhar acolhedor, estratégias que incentivem a expressão espontânea da criança pode ser uma via para a busca por

soluções outras para os desafios que se colocam nos processos de in/exclusão no espaço da escola.

O estudo vincula-se ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq). Para a produção dos dados da pesquisa estão sendo realizadas observações participantes nas atividades realizadas na SRM da escola pesquisada, de forma a se desenvolverem diálogos espontâneos com as crianças no decorrer dos momentos em que as mesmas frequentam o espaço. Além desses diálogos são oportunizados momentos em que as crianças podem se expressar também através de outras linguagens, como por exemplo, o desenho, recortes, colagens, artes plásticas em geral, encenações.

A investigação acontece em uma escola municipal de Lajeado/RS, que está localizada em uma região de grande vulnerabilidade social. A escola possui o IDEB mais baixo do município e está localizada em um bairro assolado por disputas entre facções rivais pelo controle do tráfico de drogas na região. Entendemos que esse espaço seja extremamente potente para uma imersão mais prolongada, para a realização de um estudo em maior profundidade, pois as questões que se colocam como barreiras à aprendizagem dos estudantes não estão relacionadas, segundo os professores, somente a questões específicas de déficits cognitivos, deficiências, transtornos ou síndromes. Elas estão relacionadas, no entendimento dos profissionais da escola, a questões sociais mais amplas e por vezes a escola tem dificuldades em buscar soluções internamente para dar conta desses desafios. Nesse sentido, o conceito ampliado de inclusão ao qual esse estudo se filia pode ser potente para entender de forma mais complexa que não se trata apenas de questões relacionadas à deficiência/laudo/transtornos. Há questões sociais mais amplas que impactam nos processos de ensino e aprendizagem que se instituem. Por isso, conversar com as crianças,

conhecer suas percepções, entender de que forma se relacionam com o conhecimento, com os colegas, professores, escola, pode nos fornecer pistas para qualificar os processos de inclusão.

Durante todo o tempo as transcrições dos momentos de observação e dos diálogos serão analisadas tomando-se como referência a análise de discurso inspirada em Foucault (2002), tomando-se as enunciações das crianças e suas diferentes manifestações como superfície de análise que nos permita compreender de que modo as crianças percebem e são subjetivadas por discursos médicos, pedagógicos, motivacionais, entre outros que possam ser identificados na relação com os estudantes. Um movimento importante na análise de discurso de inspiração foucaultiana é estender o olhar tanto para busca pelas recorrências quanto para os silenciamentos, as interrupções e desvios.

No terceiro momento do projeto de pesquisa serão organizados grupos focais para discutir com os professores e gestão da escola as questões trazidas pelos estudantes. Com isso, espera-se que as análises reverberem na construção de práticas mais inclusivas no espaço da escola e a equipe de pesquisa poderá apoiar a escola na produção de caminhos que consolidem o trabalho já realizado e ao mesmo tempo potencialize ações em relação a possíveis fragilidades que possam vir a ser identificadas. Temos a convicção de que esse projeto de pesquisa possibilitará uma via de mão dupla.

Entendendo-se a importância de pesquisar com a escola e não sobre ela, e ativando nossos sentidos para uma escuta atenta à infância, esperamos aprender com os processos já instituídos, mas estamos também dispostos a contribuir na qualificação desse trabalho que já se desenvolve de forma tão comprometida, visto que já foi possível constatá-lo na pesquisa anterior. O presente trabalho busca lançar um

olhar ampliado sobre os processos de in/exclusão, conectando fatores sociais, bem como aspectos das relações que se estabelecem no espaço escolar. O projeto tem seu foco na criança, por isso ao enviar as documentações ao Comitê de Ética (COEP), foi desenvolvido um termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) em linguagem acessível às crianças para que assim elas compreendessem e autorizassem a realização do estudo. Algumas visitas à escola já foram feitas, sendo realizada uma conversa inicial com três crianças na presença da professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todas as crianças demonstraram muita alegria em participar da conversa, porém, uma delas preferiu desenhar ao invés de interagir com as pesquisadoras.

Todavia, as outras duas crianças compartilharam com entusiasmo suas experiências escolares. A empolgação em partilhar suas percepções foi visível. Uma primeira questão que chama atenção nessa conversa inicial é como as crianças enxergam a sala de recursos: uma sala na qual elas vão para aprender a se acalmar. Isso nos instiga a refletir sobre o cotidiano da escola, os desafios que se colocam nos processos de in/exclusão e o quanto nem sempre eles se relacionam somente à aprendizagem, mas ao caráter relacional, às questões de socialização e disciplinamento dos corpos, ambas fundamentais no modelo escolar vigente. Uma das crianças relatou às pesquisadoras que depois de sair da roça para morar na cidade, sentiu muitas saudades dos bichos com os quais convivia, de tudo o que deixou para trás e depois da pandemia passou a ficar muito nervosa, muito brava em sala de aula. Encaminhada ao médico, passou a usar uma medicação e a frequentar a SRM. Segundo a criança, o remédio ajudou, mas foi na SRM que ela realmente aprendeu a se acalmar. Foi perceptível o valor e a importância que as próprias crianças já assumem acerca da necessidade de estarem

calmas no espaço da escola. As análises são ainda muito iniciais, haja vista que somente uma observação na SRM foi realizada. Espera-se, a partir da conversa com as crianças, dar visibilidade às suas percepções, questionando padrões estabelecidos como premissas universais no intuito de contribuir com a reconfiguração da escola de modo a se constituir em um espaço cada vez mais inclusivo.

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 33

Construindo pontes:

iniciativas de inclusão e diversidade na EEMTI de Croatá Flávio Rodrigues

WALLYSABEL ARAÚJO VERAS
Universidade Estadual do Maranhão

LEIDMAR CUNHA MELO
Universidade Estadual do Maranhão

ANTÔNIO ROBERTO COELHO SERRA
Universidade Estadual do Maranhão

Introdução

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas regulares representa um desafio constante que exige ações articuladas e permanentes para consolidar uma educação igualitária e acessível. Conforme Sousa (2016), esse processo não se resume à inserção física dos estudantes em salas de aula regulares, mas reflete um compromisso profundo com a oferta de oportunidades de aprendizado que respeitam as diferenças individuais e atendem às necessidades de todos, independentemente de limitações ou condições específicas.

Nesse sentido, o ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania e para a promoção da diversidade.

A EEMTI de Croatá Flávio Rodrigues tem se destacado ao adotar uma abordagem ampla e inovadora de inclusão, que vai além da integração de alunos com deficiência, incorporando também a educação das relações étnico-raciais e outras dimensões da diversidade. Ao promover um espaço onde diferentes culturas e identidades são valorizadas, a escola busca não apenas cumprir as diretrizes educacionais, mas construir um ambiente onde o pluralismo e a equidade sejam vivenciados no cotidiano escolar. Como enfatiza Figueiredo (2002), a verdadeira inclusão não se limita à adaptação das práticas pedagógicas, mas implica sua transformação, fundamentada na valorização do desenvolvimento humano como um princípio universal.

Como ressaltar Veras (2024), a inclusão não é apenas uma prática, mas um compromisso fundamental que reflete a responsabilidade da instituição em promover um espaço educacional que valorize a singularidade de cada aluno. O compromisso com a diversidade e

individualidade enriquece a experiência educacional e contribui para o desenvolvimento integral de todos os alunos, construindo uma comunidade escolar inclusiva e acolhedora.

A criação de um ambiente educacional inclusivo requer a superação de barreiras físicas, pedagógicas e sociais, além da promoção de uma cultura que enxergue a diversidade como uma riqueza a ser explorada. Este trabalho propõe uma análise das estratégias inovadoras pela EEMTI Croatá Flávio Rodrigues para fomentar a inclusão e a equidade, evidenciando como essas ações têm contribuído para a construção de uma comunidade escolar mais justa, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento integral de seus alunos. Ao explorar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados, buscamos compreender o impacto dessas iniciativas no fortalecimento da cidadania e na promoção de uma educação que, de fato, abraça a pluralidade em todos.

Objetivos

Objetivo Geral

Investigar as estratégias inovadoras de inclusão escolar na EEMTI Croatá Flávio Rodrigues, examinando em profundidade sua eficácia na construção de um ambiente educacional que valorize a pluralidade, promova a equidade e assegure a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou necessidades específicas.

Objetivos Específicos

1. Identificar práticas e políticas adotadas para a inclusão de alunos com deficiência e avaliar como elas contribuem para o

acesso equitativo à educação.

2. Avaliar as percepções de professores, alunos e familiares sobre as práticas inclusivas e identificar avanços e desafios encontrados.
3. Propor aprimoramentos nas estratégias de inclusão e nas práticas pedagógicas voltadas para a promoção de relações educacionais saudáveis e equitativas, com base na análise crítica e sistematizada dos dados encontrados, a fim de fortalecer a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, colaborativo e plural.

Método

Esta pesquisa desenvolveu uma abordagem qualitativa, estruturando-se em quatro etapas principais. Na abordagem metodológica deste estudo, foram empregadas investigações descritivas de natureza qualitativa, incorporando análises e levantamentos de informações para aprofundar a compreensão do tema abordado. Ressalta-se a importância da pesquisa bibliográfica, que fundamenta a análise de materiais previamente elaborados, incluindo livros e artigos científicos (GIL, 2017).

1. **Observação em Sala de Aula Regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE):** Nesta etapa, foram comprovadas as práticas pedagógicas e as adaptações inovadoras para alunos com deficiência. O foco se concentra no uso de recursos específicos e estratégias diferenciadas de ensino, possibilitando uma compreensão detalhada das metodologias utilizadas para atender às necessidades desses alunos.

2. **Monitoramento de Intérpretes de Libras:** A atuação dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi acompanhada, com o objetivo de avaliar como esses profissionais facilitam a comunicação entre alunos surdos, seus colegas e professores. Essa monitorização teve como finalidade promover uma participação mais eficaz dos alunos surdos nas atividades escolares.
3. **Atendimento Individualizado:** Foram avaliadas as intervenções pedagógicas oferecidas especificamente para alunos com deficiência, buscando compreender o impacto dessas práticas na aprendizagem e na integração escolar. Essa análise foi essencial para identificar as contribuições dessas intervenções para o desenvolvimento educacional dos alunos.
4. **Circuitos de Palestras e Visitas Domiciliares:** As palestras realizadas com alunos e professores abordam a importância da empatia e do respeito às diferenças, promovendo uma cultura de inclusão. As visitas domiciliares, por sua vez, permitiram um acompanhamento mais próximo de alunos que incluíram suporte adicional fora do ambiente escolar, contribuindo para um entendimento mais abrangente das necessidades desses estudantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas, entrevistas com professores e análise de documentos pedagógicos. Esse conjunto de métodos possibilitou uma visão abrangente das práticas inclusivas na escola, evidenciando a eficácia das estratégias inovadoras e suas implicações para o processo educativo.

Resultados

Os dados obtidos revelaram que as práticas da EEMTI de Croatá Flávio Rodrigues têm promovido resultados positivos tanto na inclusão de alunos com deficiência quanto na educação das relações étnico-raciais.

- **Sala de Aula Regular e AEE:** As adaptações pedagógicas, somadas ao suporte de intérpretes e atendimentos individualizados, garantiram uma maior participação dos alunos nas atividades.
- **Circuitos de Palestras:** As palestras sensibilizaram alunos e professores, contribuindo para a criação de um ambiente mais acolhedor e empático. Houve melhora significativa nas atitudes dos alunos em relação aos colegas com deficiência.
- **Visitas Domiciliares:** Esse acompanhamento se mostrou essencial para garantir que alunos com necessidades específicas recebessem o suporte necessário para continuar aprendendo fora da escola.

As iniciativas analisadas confirmam que um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo requer esforços coordenados entre diferentes atores, além de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade.

Considerações Finais

As práticas inovadoras pela EEMTI Croatá Flávio Rodrigues refletem um compromisso contínuo com a inclusão escolar e a valorização da diversidade. A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado, ações de sensibilização e suporte domiciliar exemplifica

uma abordagem pedagógica

Este estudo evidencia a relevância de promover uma cultura escolar que reconheça e valorize a diversidade, ao mesmo tempo em que busca remover as barreiras que dificultam o aprendizado. A continuidade e o aprimoramento dessas práticas são essenciais para garantir que todos os alunos desfrutem de oportunidades equitativas de desenvolvimento educacional. Além disso, essas iniciativas não apenas são protegidas para o fortalecimento da inclusão, mas também desempenham um papel fundamental na construção de uma comunidade escolar mais inclusiva.

Por conseguinte, é imperativo que as instituições de ensino mantenham um foco constante na formação de professores, na capacitação de profissionais e na criação de políticas educacionais que sustentem a inclusão em todos os níveis. Só assim será possível garantir uma educação de qualidade que atenda à pluralidade dos estudantes, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o fortalecimento de valores como empatia, respeito e solidariedade

Referências

FIGUEIREDO, R. V. de. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: FIGUEIREDO, R. V. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SOUSA, A. C. L. L.; SOUSA, Ivaldo Silva. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 6, n. 3, p. 41-50,2016.

VERAS, Wallysabel Araújo et al.. **Educação inclusiva: estratégias e desafios no ensino para alunos com transtorno do espectro autista**. Anais do V CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/108090>. Acesso em: 14/10/2024 18:15.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 34

Diagnósticos de autismo no contexto escolar:

reflexões e desafios pedagógicos

TAINARA DOS SANTOS DREHMER
Universidade Federal de Santa Maria

MARCIA DORALINA ALVES
Universidade Federal de Santa Maria

O presente estudo é um relato de experiência que tem por objetivo problematizar sobre como os diagnósticos médicos de autismo são aceitos sem contestação no ambiente escolar. A literatura científica aponta como critérios diagnósticos para o autismo, dificuldades na socialização, comunicação e comportamento repetitivo (Schimidt, 2017). A metodologia utilizada foi a observação participante que, segundo Hummel (1981), a vantagem dessa técnica para pesquisas na área da educação está em produzir dados qualitativos contextualizados na experiência concreta em sala de aula. Dito isso, a minha imersão se deu na condição de estagiária de uma criança autista, na disciplina de Estágio Supervisionado I – Observação e Proposta, do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno/UFSM.

A observação em campo tem como objetivo, através da investigação, analisar criticamente a realidade educacional no ambiente escolar inclusivo e também a realidade social tendo um olhar para o estudante com necessidades educacionais especiais. Pode-se também observar e refletir como o professor da sala comum reage a este estudante autista frente às suas necessidades educacionais. Sobretudo, é necessário considerar a adaptação dos materiais didáticos juntamente com as dinâmicas pedagógicas. Num primeiro momento, a minha função era de observadora. Junto comigo na sala de aula estavam uma monitora que é discente do curso de pedagogia e auxilia uma criança com uma deficiência rara. A estudante não se comunica oralmente e apresenta dificuldades em participar das atividades propostas em sala de aula. Além da monitora, a professora regente que ministra as aulas para uma turma que conta com 13 estudantes, sendo quatro meninos e nove meninas. Nos dias de planejamento da professora regente, há a professora substituta. Tanto a professora regente quanto a substituta são formadas em pedagogia.

A escola conta com uma Educadora Especial, que atualmente atende quatro estudantes com diagnóstico de autismo. Para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, o espaço designado é um container verde que fica localizado nos fundos da escola. Nesse primeiro momento notei que o desafio era fazer com que a estudante com deficiência rara pudesse participar das atividades propostas e o estudante que fui designada a observar o desafio era que os professores entendessem o seu ritmo na sala de aula, sobretudo com relação a copiar o conteúdo no caderno. Houve situação em que as cobranças desencadearam uma certa desorganização.

Num segundo momento passei a me envolver no planejamento e na execução de atividades pedagógicas com foco no ensino colaborativo. Propus três atividades, em que notei a participação e envolvimento de todas as crianças da turma, que se mostraram empolgadas com as atividades que envolviam materiais como: tinta, lantejoulas, papel crepom, cola colorida, glitter, etc. Notei que meu objetivo como educadora havia sido plenamente atingido.

Focando no sujeito desse estudo, o estudante em questão é uma criança de oito anos, matriculada no segundo ano do ensino fundamental que recebeu no ano passado o diagnóstico de autismo e depressão. Ele se dá bem com todos os colegas, estando sempre incluído nas atividades e tendo um bom desempenho escolar conforme as avaliações dos pareceres. São exemplos dessa avaliação positiva: “inteligente, comunicativo e atento ao que acontece a sua volta; o seu material e o seu caderno estão sempre em dia; tem boa memória e está desenvolvendo satisfatoriamente o seu processo simbólico e criativo”. Logo, o estudante em questão está com um desempenho escolar satisfatório. No entanto, quando tive contato com a criança e a partir da minha experiência de trabalho, chamou-me a atenção que, aparentemente, ela parecia não

apresentar sinais de autismo.

Assim, passei a refletir sobre o porquê desse diagnóstico nunca ter sido discutido pela equipe pedagógica e da dimensão que o saber médico poderá tomar na vida escolar dessas crianças. Na busca por respostas às minhas inquietações, mobilizo as reflexões teóricas de Giovanni Bezerra (2017) e Silvia Ester Orrú (2013) a respeito do assunto. Bezerra explica que o capital simbólico dos profissionais de saúde tem um papel central na aceitação de diagnósticos, naturalizando-os. Através da análise de um estudo de caso, Bezerra (2017) relata a história de uma professora que suspeitava que o diagnóstico dado pelo neurologista para um estudante com dificuldades estava incorreto, o que causava um efeito iatrogênico na trajetória de vida do estudante. O autor conclui que se tratava de uma criança que apresentava dificuldades de aprendizagem resultantes da sua insuficiente dotação de capital cultural inicial. Já, para Silvia Orrú, há um perigo na supervalorização dos diagnósticos médicos, pois poderão mascarar outras situações dramáticas que afetarão o desempenho escolar dos estudantes. No caso do sujeito desse trabalho, além do diagnóstico de autismo, recebeu diagnóstico de depressão profunda e foram prescritas medicações como Risperidona e Daforim. O diagnóstico de autismo numa criança, mesmo que correto gera um efeito iatrogênico, com implicações negativas que são observadas indiretamente nas vidas das pessoas diagnosticadas, dado que a sociedade os exclui do convívio.

Como exemplo das expectativas normativas negativas, identifiquei no parecer pedagógico predicativos como: “é inquieto; pouco resistente, necessitando de auxílio para concluir as atividades e algumas vezes apresenta crises de descontrole emocional, o que inviabiliza a sua participação em aula até que consiga se acalmar e autorregular novamente”. Sendo assim, interpreto que os comportamentos elencados

pela professora como inquietação, distração e resistência poderão não ter nenhuma relação negativa no desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e motoras. Ainda assim, essas características são mencionadas como problemas que exigem tratamento especializado. Nota-se também que a educadora especial não encontrou novas barreiras e tampouco constatou, conforme o seu relatório, momentos de descontroles iniciados na sala de AEE. Isso demonstra que a escola comum ainda não é um ambiente propício para acolher e desenvolver as capacidades intelectuais de um sujeito autista, mas que ao se perguntar sobre quem é esse sujeito e como ele aprende, poderá resolver essa questão e tornar-se de fato um ambiente inclusivo. Isso é ainda mais sensível quando se trata de um diagnóstico equivocado, quando for o caso. Com relação à criança foco desse estudo, há hipóteses ligadas ao ambiente e aos vínculos familiares que poderão mascarar comportamentos ditos autísticos. Sendo assim, é importante que a equipe pedagógica conheça quem é a criança com autismo, como ela se apresenta e como representa o mundo. Para tanto, é fundamental levar em consideração o contexto social dos estudantes e evitar que se reproduza discursos e práticas capacitistas. Ainda conforme Orrú, o capacitismo, resulta das expectativas normativas baseadas em percepções de menos-valia, infantilização, piedade, incapacidade, subestimação, medo, marginalização, rejeição e exclusão do sujeito autista pela sociedade. Por isso, deve-se desenvolver práticas reflexivas que considerem criticamente os efeitos dos discursos e das estratégias pedagógicas exclusivas aos estudantes com autismo, à naturalização da incapacidade desses sujeitos. Quando se trata da desnaturalização dos diagnósticos equivocados, é esperado da equipe de profissionais da área da Educação que desenvolva uma prática pedagógica ativa e reflexiva.

Em síntese, consideramos que quando houver suspeitas de

equívocos com relação ao diagnóstico de autismo, que educadores e equipe médica possam trabalhar de forma transdisciplinar, discutindo sobre o caso, a fim de que essas crianças possam desfrutar de práticas pedagógicas inclusivas, independentemente do diagnóstico que lhes seja outorgado. Deseja-se também que a escola se torne um lugar de aprendizagens e de convívio entre as crianças autistas e seus colegas, evitando assim a solidão e estigmatização que muitas crianças se encontram. Para tanto, a inclusão escolar, embora essencial, não é suficiente para garantir uma experiência verdadeiramente inclusiva e acolhedora para todos os estudantes. É preciso desnaturalizar o diagnóstico médico como um documento de autoridade inquestionável e pensar de maneira crítica a sociedade, promovendo transformações no contexto escolar, uma vez que a reprodução pedagógica de expectativas normativas baseadas no capacitismo poderão limitar o pleno desenvolvimento dos estudantes autistas.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 35

Atendimento Educacional Especializado e autismo: implementação e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais-TEA no município de Chapecó-SC

NATASHA NUNES
Secretaria Municipal da Educação, Chapecó, SC

JUCILEI BLANGER PERIN
Secretaria Municipal da Educação, Chapecó, SC

ELIS REGINA DE MATTOS DIAVÃO
Secretaria Municipal da Educação, Chapecó, SC

A Educação Especial desempenha um trabalho essencial para os estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), de modo a conceber outras possibilidades de pensar a prática educativa para o exercício de suas potencialidades e o desenvolvimento de suas habilidades. Nessa perspectiva, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas de ensino regular, surgiu com objetivo de promover condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma não substitutiva à escolarização do ensino regular.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) é orientada por meio de um manual disponibilizado pelo MEC "Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais" (Dutra; Santos; Guedes, 2010). O AEE proporciona um trabalho pedagógico específico, oferecido no contraturno escolar, para que estudantes possam superar e/ou compensar as limitações causadas pelos seus comprometimentos sensoriais, físicos, intelectuais ou comportamentais, desenvolvendo e explorando ao máximo suas competências e habilidades.

> ***O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (Brasil, 2008, p. 16).***

As práticas pedagógicas realizadas na SRM, dinamizam o processo educativo, enfatizando o sujeito, isso porque cada sujeito tem um desenvolvimento singular, necessitando uma intervenção também

singular, como por exemplo os estudantes com autismo. Logo, pensar em uma prática de intervenção com base nas condições individuais de estudantes com autismo, faz-se necessário a compreensão de metodologias dentro do entendimento do Transtorno do Espectro Autista na SRM, com alternativas para a promoção do desenvolvimento desses estudantes.

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações nas áreas da sociocomunicação e a presença de um repertório restrito de comportamentos, atividades e interesses. O critério de diagnóstico para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) aborda o modelo de dois domínios, quais sejam: (1) um déficit persistente em comunicação social e interação social, e (2) padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (Wehmuth; Antoniuk, 2013).O MEC disponibiliza um fascículo relacionado ao educando com TEA, de autoria de Belisário Filho e Cunha (2010), cuja ênfase é dada aos aspectos conceituais do transtorno, porém, com pouca informação e orientação quanto ao AEE voltado para este público.

Neste contexto, das possibilidades que a SRM carrega e as características presentes no TEA, a Rede Pública Municipal de Ensino de Chapecó- SC, com o intuito de qualificar o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, implementou a Sala de Recursos Multifuncionais - TEA.

De acordo com a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Chapecó- COMED EDUCAÇÃO ESPECIAL Nº 001/2022, em seu Art. 1º “A Educação Especial integra o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó, caracterizada como modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam à transversalidade ao ensino, acesso, permanência, orientação, acompanhamento e avaliação da pessoa com deficiência; Transtorno do Espectro Autista

(TEA); Transtornos específicos da Aprendizagem e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A oferta por Atendimento Educacional Especializado em SRM-TEA dentro das Instituições Educativas da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, trazem a possibilidade de se repensar a organização estrutural e organizacional, com análise, elaboração e execução de recursos e métodos pedagógicos para estudantes com TEA. A organização e os atendimentos seguem conforme parâmetros legais para atendimentos SRM/AEE, Documento Orientador Educação Especial Seduc 2024 e Resolução Municipal COMED Educação Especial Nº 001/2022.

Feitas estas considerações iniciais, o presente trabalho pretende caracterizar a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, com a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais- TEA, visando o atendimento dos estudantes com TEA na Rede Pública Municipal de Ensino Chapecó-SC.

A SRM-TEA tem como objetivo impulsionar o desenvolvimento dos estudantes com autismo, estimulando as habilidades para comunicação, interação social, autonomia e processamentos, com planejamento estruturado e ambiente que auxiliem nas intervenções de diferentes áreas. O projeto-piloto SRM/TEA aconteceu em 2022, em uma escola na região oeste, com o AEE voltado exclusivamente para estudantes com autismo. Os estudos, planejamento e organização desta sala, decorreu devido a demanda de estudantes dentro do espectro, e a necessidade de atender as especificidades dessa condição.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Chapecó consta com 28 mil estudantes matriculados na educação infantil e ensino fundamental, o qual desses 1250 estudantes apresentam alguma deficiência ou transtorno, sendo 561 estudantes com autismo. A rede consta 50 SRM para a oferta do AEE, sendo 04 exclusivas para

estudantes com TEA.

Em relação ao profissional do AEE na SRM, Noronha (2016, p. 196), descreve:

> *As particularidades dos Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Distúrbios do Espectro Autista continuam existindo e as necessidades dos educandos que os apresentam (diagnosticados e reconhecidos oficialmente ou não!) merecem atenção específica do professor que atua na SRM. Afinal, o que guia a prática do professor não é jamais uma preocupação clínica, mas eminentemente uma preocupação educativa, para que possamos identificar melhor como eles compreendem e se situam no mundo, para que sejam capazes de oferecer o melhor atendimento educacional especializado.*

A estrutura dos atendimentos da SRM-TEA é organizada a partir da identificação de estudantes/crianças com TEA, entrevista com a família e/ou responsáveis. A organização de cronograma de atendimento é preferencialmente para dois atendimentos semanais de 1h30mim (poderá iniciar com menos tempo quando no período de adaptação e aumentando progressivamente), sempre no contraturno do ensino regular. Quanto a organização do atendimento, é destinado um atendimento individual e o outro em dupla ou no máximo grupos de três estudantes, conforme as especificidades dos estudantes.

Avaliação prévia é realizada para organização do Plano Individual de Atendimento Especializado, e mapear a compreensão de duas especificidades e potencialidades, para caracterização do atendimento em caráter complementar e/ou suplementar. A professora da SRM, realiza assessorias escolares sistemáticas, a fim de orientar os professores sobre as práticas de ensino aprendizagem, na construção da elaboração da adequação/adaptação curricular e recursos com vistas à eliminação de possíveis barreiras de acesso a escolarização desses estudantes.

O atendimento das SRM-TEA é voltado prioritariamente para es-

timulação das áreas cognitiva, interação social, linguagem, psicomotricidade e autonomia, com base nas condições individuais, na construção de conceitos e habilidades, com foco nas potencialidades dos estudantes. Importante mencionar que a configuração das SRM-TEA considerou a estrutura existente das demais Salas de Recursos Multifuncionais, conforme orientações legais, visando adequar o espaço conforme as especificidades existentes no TEA.

O presente projeto buscou caracterizar a organização das SRM-TEA e AEE, frente a funcionalidade e voltado especificamente ao público TEA. O projeto da sala SRM/TEA, se constituiu uma iniciativa de sucesso, a qual, passa a ser oficialmente SEM-TEA e deixa de ser um projeto em implementação.

Desse modo, conclui-se que para os estudantes com TEA, esse atendimento oportuniza condições de organização e sistematização de práticas pedagógicas envolvendo habilidades e conceitos, indispensáveis para o processo de escolarização e percurso formativo.

Referências

BELISÁRIO FILHO, J. F.CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

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

COMED. **Resolução**. Conselho Municipal de Educação. nº 001/2022 que fixa normas para a Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino de Chapecó, SC, 2022.

DUTRA, Claudia P.; SANTOS, Martinha C. D. dos; GUEDES, Martha T. **Manual de Orientação**: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

WEHMUTH, M.; ANTONIUK, S. A. **Transtorno do espectro autista: aspectos gerais e critérios diagnósticos**. In: OMAIRI, C., et al. Autismo: perspectivas no dia a dia.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 36

Musicalização de bebês como proposta de intervenção a tempo em espaço hospitalar

AMANDA ELISE SILVA NUNES
Universidade Federal de Santa Maria

NATIELI FERNANDES DA SILVA
Universidade Federal de Santa Maria

GEOVANA DE PAULA BOLZAN
Universidade Federal de Santa Maria

ARUNA NOAL CORREA
Universidade Federal de Santa Maria

O presente projeto apresentado é resultado de pesquisas realizadas entre 2013 e 2024 (Correa e Souza, 2019; Correa e Bolzan, 2023) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em conjunto com os integrantes do Núcleo Interdisciplinar em Desenvolvimento Infantil - NIDI, coordenado pela Professora Ana Paula Ramos de Souza, atualmente vinculada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Desde o princípio se propõe a envolver, de forma colaborativa e integrada, docentes, servidores e acadêmicos dos cursos de Licenciatura, incluindo Educação Especial e Licenciatura em Música, além de cursos das áreas da saúde, em especial, a Fonoaudiologia. O foco está na pequena infância, especificamente visando estabelecer ações com bebês, entre zero e vinte e quatro meses, e seus familiares, explorando a contribuição da música para o desenvolvimento integral dessas crianças. O projeto também promove uma interlocução interdisciplinar entre os cursos da instituição e a atenção a comunidade em atendimento no Hospital Universitário de Santa Maria - HUSM.

A motivação central do trabalho reside no aumento de diagnósticos de risco psíquico, incluindo Transtornos do Espectro do Autismo, dentre outros riscos ao desenvolvimento, e nas dificuldades terapêuticas enfrentadas por crianças que recebem intervenções tardias ou que ainda não têm acesso à educação infantil. Desse modo, fundamenta-se na premissa de que a articulação entre música, educação e saúde contribui significativamente para a mitigação dos impactos negativos associados ao risco de desenvolvimento (Jerusalinsky, 2015).

A atual iniciativa tem como objetivo a formação profissional e atenção à bebês, viabilizada por meio de intervenções musicais a tempo, que atuam na detecção precoce de riscos de psicopatologias graves na infância, com foco na sensibilização dos familiares para intervenções adequadas em tempo hábil, conforme evidenciado na literatura

especializada (Laznik, 2013). Desde 2013, a abordagem de intervenção precoce por meio da musicalização com bebês prematuros tem sido adotada pelo projeto, sendo particularmente eficaz para bebês em risco psíquico - vide estudos de Trevarthen e outros (2019; 2013).

As ações estão centradas em encontros de musicalização que ocorrem semanalmente, toda a sexta a tarde, em articulação com as atividades do Grupo Amamentar com os bebês, incluindo aqueles nascidos prematuramente e a termo, em atendimento ambulatorial no HUSM. Os encontros são desenvolvidos em pequenos grupos com a participação simultânea de bebês e, ao menos, um familiar, em particular a mãe ou quem representar esta função orgânica, e que se encontram em atendimento ou, ainda, com bebês e famílias que engajam no grupo de forma a participarem todos, ou quase todos, os encontros de musicalização, mesmo sem ter atendimento específico no ambulatório. Primando por momentos que englobam interação coletiva e de relação direta entre as díades mãe-bebê delineados por características lúdicas, essa estratégia não apenas facilita o engajamento familiar, mas também permite a replicabilidade do método por outros profissionais, especialmente em instituições de educação infantil e espaços voltados à primeira infância.

A intervenção segue a metodologia de musicalização desenvolvida por Esther Beyer (2005), que orienta as práticas com bebês e seus familiares, representando um caminho metodológico promissor para alcançar resultados relevantes, acompanhados de uma análise quali-quantitativa dos dados produzidos. Além disso, destaca-se o baixo custo das ações propostas, o que facilita sua ampla aplicação, particularmente no contexto da formação e capacitação de profissionais da educação. Entre as práticas encontram-se possibilidades de apreciação, improvisação, acompanhamento, exploração sonora de

objetos e instrumentos musicais em uma rotina que se estabelece por meio de canção de acolhimento, musicalização de histórias, exploração de instrumentos, movimentação corporal, expressão corporal, relaxamento, dentre outros, bem como, uma canção de despedida. Cada encontro, semanal, possui duração de aproximadamente cinquenta minutos e é acompanhado e conduzido por bolsistas do projeto, que conta com o apoio do Observatório de Direitos Humanos da UFSM, do Fundo de Incentivo a Extensão do Centro de Educação da UFSM e do Programa das Licenciaturas – PROLICEN, ambos articulados pelas Pró-Reitorias de Extensão e Pró-Reitoria de Graduação da Instituição.

A proposta desenvolvida pelo projeto e seus colaboradores, além de permitir a atuação multiprofissional, está alinhada a contribuições que as experiências musicais, de acordo com a perspectiva de Beatriz Ilari (2006), abrangem, desde aspectos fisiológicos, psicológicos, culturais e auditivo-educacionais. Portanto, com base nos estudos mencionados e ações em desenvolvimento, o objetivo central desta proposta é promover tanto a formação docente inicial e continuada quanto a implementação de ações pedagógicas voltadas aos bebês, utilizando a musicalização como estratégia de aproximação e intervenção junto a essa população e suas famílias. Além de promover a intervenção precoce ou a tempo, fortalecer o laço afetivo entre as díades mãe-bebê, a abordagem envolve ações músico-pedagógicas fundamentadas na interdisciplinaridade, visando a saúde psíquica dos bebês e o desenvolvimento de suas potencialidades. Potencializando ações práticas de mesma natureza ou ações que articulem profissionais de diferentes áreas no olhar sobre os bebês.

A musicalização vem se revelando eficaz em distintas frentes, partindo da formação profissional e acima de tudo, permitindo que os bebês, e suas famílias, entrem em contato com diferentes possibilidades

de interação e experimentem diferentes sons, ritmos, ampliando o repertório musical e cultural, favorecendo a percepção auditiva e a discriminação sonora, essenciais para o desenvolvimento da linguagem. Além disso, proporciona um contexto lúdico envolvente, que incentiva a expressão e a comunicação. Estudos, como o de Ambrós (2016; 2017), desenvolvidos em articulação ao projeto, destacam a relevância de ações desta natureza junto às famílias e profissionais da puericultura, fortalecendo e potencializando o desenvolvimento integral das crianças e da relação em seu contexto familiar. Contribuindo com o impacto social, visto que, economicamente, muitas famílias não possuem acesso gratuito que viabilizem intervir clínica e terapeuticamente de forma precoce nos quesitos de desenvolvimentos globais atípicos dos bebês. Dessa forma, torna-se imprescindível e notória a necessidade de ações de ensino e extensão que busquem qualificação da saúde e qualidade de vida da comunidade. O que ressalta a importância de projetos que favorecem o bem-estar emocional e social, de forma específica aqui, de bebês e suas famílias, proporcionando intervenção a tempo e reduzindo custos, especialmente em contextos hospitalares.

Referências

AMBROS, T. AMBRÓS, T. A musicalização como dispositivo de intervenção precoce junto a bebés com risco psíquico e seus familiares. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2016.

AMBROS, T. *et al*. A musicalização como intervenção precoce junto a bebê com risco psíquico e seus familiares. In: **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. Vol 20(3), set. 2017. São Paulo. p. 560-578. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/14154714.2017v20n3p560.10. Acessado em 12/10/2024.

BEYER, E. Cante, bebê, que eu estou ouvindo. In: **O som e a criatividade**. Santa Maria: UFSM, 2005.

CORREA, A. N.; SOUZA, A. P. R. Confluências entre o bebê, a música e a intervenção em tempo.
In: Parlato-Oliveira, Erika; Szejer, Myriam (Orgs.) **O bebê e os desafios da cultura**. São Paulo: Instituto Langage, 2019. p. 235-248.

JERUSALINSKY, A. Tornar-se um sujeito é possível ou impossível para um autista? Quando e quem decide isso? In: JERUSALINKY, A. **Dossiê autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2015. p. 22-55.

LAZNIK, M. C. **A hora e a vez do bebê**. 1. ed. São Paulo: Institulo Langage, 2013.

TREVARTHEN, C. *et. al*. **O bebê, nosso professor**. São Paulo: Institulo Langage, 2019.

THEVARTHEN, C.; DELAFIELD-BUTT, J. T. Autism as a developmental disorder in intentional movement and affective engagemente. In: **Frontiers in integrative neurosciense**, 7(17). 2013.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 37

Práticas colaborativas e inclusão escolar:

desafios e possibilidades

CAROLINE LÖBELL DA SILVA
Universidade Federal de Santa Maria

DENISE FERREIRA DA ROSA
Universidade Federal de Santa Maria

LEANDRA BÔER POSSA
Universidade Federal de Santa Maria

Atualmente, a atuação dos professores de Educação Especial centraliza-se, na maioria das escolas, no Atendimento Educacional Especializado, o qual pela orientação dos documentos referenciais da Educação Especial é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente prestado de forma complementar ou suplementar à formação de estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2011), o qual deve ocorrer prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncional, no contraturno . No entanto, entendemos que essa forma de organização do atendimento não contempla os diversos desafios que se apresentam no contexto de sala de aula regular, haja vista que é neste espaço que os alunos permanecem - ou deveriam permanecer- a maior parte do tempo. O AEE sendo ofertado nesses moldes localiza o problema, as dificuldades no sujeito, na deficiência do(a) aluno(a), isentando a escola de efetivar o processo inclusivo de forma que promova a colaboração, o compartilhamento, as trocas e a coletividade. Sendo assim, a partir das vivências enquanto professoras de Educação Especial e as pesquisas que viemos desenvolvendo nos últimos anos, é possível perceber que os processos inclusivos demandam o desenvolvimento de outras práticas.

Este trabalho é um recorte referente a um projeto de dissertação que se encontra em andamento no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional no Programa Políticas Públicas e Gestão - (UFSM). As problemáticas que mobilizam este trabalho de pesquisa e um possível produto educacional são: Como se [in]viabilizam as práticas colaborativas de uma escola inclusiva no contexto discursivo e de funcionamento do sistema educacional municipal de Santa Maria? e Como as práticas colaborativas da escola inclusiva podem se constituir nas experiências educacionais que estão fora de um sistema tecnológico de controle e regulação?

O objetivo central é compreender sobre os processos inclusivos e problematizar, por dentro dos discursos político-normativos assumidos no sistema educacional municipal de Santa Maria. Como objetivos específicos estabeleceu-se: Analisar os documentos regulamentadores que embasam e orientam o espaço e o trabalho das professoras de Educação Especial, analisar o sistema tecnológico, assumido pelo Sistema Municipal de Educação e Experimentar e pensar junto práticas colaborativas entre professores do ensino regular e de Educação Especial como resistência e invenção de uma escola inclusiva.

A pesquisa de cunho qualitativo, apresenta como espaço escolhido para o desenvolvimento do estudo e do produto educacional uma escola de ensino fundamental localizada na periferia da cidade de Santa Maria, tal instituição de ensino é o local de atuação profissional da pesquisadora.

A materialidade analítica está sendo composta por dois grupos distintos de materiais. O primeiro consiste na análise de três documentos orientadores e regulamentadores educacionais: o Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2024, a Resolução CMESM (Conselho Municipal da Educação de Santa Maria) Nº 31, de 12 de dezembro de 2011 e a Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O segundo grupo consiste nos registros referentes às práticas pedagógicas colaborativas entre uma professora regente de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental e a professora-pesquisadora de Educação Especial, tais práticas consistem em diálogos, trocas, planejamentos e também colaboração em momentos em sala de aula. Para guiar o primeiro movimento da pesquisa iremos nos orientar pelas seguintes perguntas norteadoras: O que caracteriza uma inviabilização de práticas colaborativas na escola

inclusiva? e o que caracteriza uma possível viabilização de práticas colaborativas na escola inclusiva?

A fundamentação teórica para olhar para as práticas realizadas na escola apoia-se em autores como Vilaronga, Mendes e Zerbato (2014). Nesse sentido, torna-se importante para este estudo destacar que a escola atual, sucumbida pela racionalidade neoliberal, acaba por produzir uma forma de operar a inclusão, individualista, que separa e fragmenta os saberes. "A troca e a soma de conhecimento entre esses dois profissionais são de extrema relevância para o sucesso e aprendizado tanto dos alunos público-alvo da Educação Especial quanto dos demais alunos da sala de aula comum" (Vilaronga, Mendes e Zerbato, p. 65, 2014). Nesse sentido, é na possibilidade do fazer colaborativo que professores e alunos podem experienciar o encontro, o coletivo e vislumbrar outros modos de operar práticas inclusivas.

Através dos referidos documentos regulamentadores se identifica práticas pedagógicas em Educação Especial majoritariamente, localizadas e reduzidas a atuação na Sala de Recursos Multifuncional. Ainda que os documentos expressem a importância que ocorra uma articulação pedagógica dos professores do ensino regular com os professores de educação especial, tais documentos produzem contradições e tensões entre teoria e prática, pois essa articulação torna-se inviável a partir do sistema tecnológico que possibilita apenas para os professores de educação especial, a realização de Atendimentos Educacionais Especializados no contraturno, inviabilizando possíveis encontros e experiências educacionais no contexto da sala de aula. Além disso, é importante considerar também que os planejamentos acontecem em sua maioria, de forma individual e o tempo para trocas e compartilhamento de ideias entre estes profissionais é inviabilizado nesta forma de trabalho.

Atualmente, a Secretaria de Educação do município de Santa Maria utiliza-se de um software voltado para os serviços de gestão escolar. Ao que compete os processos de ensino e aprendizagem, nesta plataforma, os professores do ensino regular precisam registrar suas aulas, planejamentos, frequência escolar dos alunos e avaliações. No que compete aos professores de educação especial, estes registram os atendimentos (objetivos, metodologia e recursos), a frequência dos alunos no contraturno, avaliação trimestral ou semestral e também o Planos de AEE dos alunos público-alvo da educação especial, tal documento reúne as escolhas do professor de educação especial quanto aos recursos, equipamentos, apoios e estratégias adequadas para promover a plena participação do aluno em sua turma da escola comum considerando suas potencialidades. Dessa forma, tal sistema tem operacionalizado e orientado as ações dos professores e as práticas pedagógicas que poderiam ou não ser desenvolvidas na escola, uma forma de regulamentação e controle das práticas pedagógicas.

Os discursos político-normativos expressam a necessidade que sejam desenvolvidas práticas educativas ao mesmo tempo que reforçam um modelo médico da deficiência, o qual rotula os indivíduos como inaptos e busca pela correção de suas faltas ignorando estruturas sociais que impedem sua plena participação. Centralizar as práticas em Educação Especial em atendimentos individualizados reforça a correção, a fragmentação e o individualismo. Os processos inclusivos trazem à tona a necessidade de reinventar a escola e a colaboração apresenta-se como uma potente alternativa.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BRASIL. **Decreto nº 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar**. São Carlos: UFSCar, 2014.

POKER, R. B. [et al.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2014.

SANTA MARIA, Secretaria de Município da Educação. **Resolução CMESM nº 31**, de 12 de dezembro de 2011: Define Diretrizes Curriculares para a Educação 151 Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Disponível em: https://repositorio.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2017/08/D23-1184.pdf

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 38

Práticas educativas em borramentos:

“Corpo-Resistência”

ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO
Universidade Federal de Santa Maria / SMED

LEANDRA BÔER POSSA
Universidade Federal de Santa Maria

JOACIR MARQUES DA COSTA
Universidade Federal de Santa Maria

Na presente escrita proponho-me a compartilhar parte da pesquisa desenvolvida em meu curso de doutorado em educação (UFSM/CE/PPGE)[1], que teve como objetivo analisar como as práticas educativas de cenas escolares performatizam e inventam sujeitos em constantes movimentos de fuga. Assim, me remeti aos (des)encontros do cotidiano "comum" escolar, ao qual lancei meu olhar para construir um possível objeto de estudo, com palavras e discursos escritos e materializados em Atas[2] escolares, pois isto me causava um atravessamento que requeria perceber como, na escola, esses documentos de registro passam a definir a produção de um(a) estudante. Me propus a analisar como nas Atas escolares podemos encontrar a produção de sujeitos que não lidos pela falta, incompetência, mas como sujeitos não aprendentes e/ou corpos-resistências na escola.

Considerando as dimensões da produção dos sujeitos, Foucault (2010) alerta que os indivíduos não são substâncias, mas *forma*, passível de transformação. Neste mundo, criaram-se práticas pelas quais um ser humano em processo de crescimento e desenvolvimento se transforma em sujeito de algo – sujeito de uma posição, de uma classificação, de uma comparação com a norma, de uma sexualidade, de uma condição descrita e legitimada.

O sujeito da experiência é forma e devir, múltiplas relações, movimento contínuo e indefinido; não é identidade, unidade ou

1 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelo Centro de Educação (CE), no curso do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença, articulada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE) e ao Grupo Rizoma - Políticas, Currículo e Educação.

2 Ata: Assembleia de Trâmites Administrativos - registro ou resenha de fatos ou ocorrências verificadas e resoluções tomadas numa assembleia ou numa reunião de corpo deliberativo ou consultivo de uma agremiação, associação, diretoria, congregação etc. "livro de Atas" (Dicionário Definições de Oxford Languages, acessado em 03.04.2022, https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/).

unicidade, mas relação e transformação assumidas. É a experiência um modo de constituir uma política de nós mesmos e de como nos conduzimos nas diferentes instâncias de nossas existências, percebendo o que naturalizamos e convertemos em verdades e, ao mesmo tempo, identificando as possibilidades de existir algo de singular casual e não arbitrário. Pensar "outros modos" passou a implicar, na perspectiva de Veiga-Neto (2020), o exercício da hipercrítica. Para o autor, "a crítica foucaultiana está sempre posta contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade" (VEIGA-NETO, 2020, p. 28). Então, pensar sob essa perspectiva exigiu um movimento em que não se está à procura de explicações ou de respostas "corretas", mas propondo a possibilidade de suspeitar do que está posto, das respostas "exatas", tendo em vista que toda suspeita pode ser, ainda, passível de novas suspeitas. A hipercrítica tem essa capacidade de desestabilizar, inquietar, de "se deslocar sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós" (VEIGA-NETO, 2020, p. 29).

Como um modo de produção de materialidade da pesquisa, recorri as Atas escolares[3] como registro documental dos modos como a escola estaria narrando e, com isso, produzindo estudantes além das fronteiras já constituídas (estudante da Educação Especial, estudante que responde às normas, estudante que não aprende...). Sobre materiais de pesquisa, Menezes afirma, "a utilização de diversos materiais [...] mostrar que, em qualquer lugar da escola, é possível perceber a governamentalidade de um tipo de estado se materializando (2011, p.46)".

Dito isto, diante dos materiais, as Atas escolares, questionei: o

3 Para a composição da materialidade de análise da tese, utilizei Atas de duas escolas públicas (municipal e estadual) de Educação Básica, do período de 2019 até 2022, realizando o recorte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

que diziam os registros de Atas escolares acerca dos corpos? Quais os efeitos das práticas discursivas na produção dos corpos?

O discurso de normalidade constitui-se em um padrão inventado em diferentes tempos, em que os limites de existência são (im)postos por regras estabelecidas, como, por exemplo, espaços escolares, e o padrão, tempo de aprendizagem e conhecimentos atingidos são determinados tanto por macro quanto por micropolíticas. Logo, a normalidade passa a existir a partir da norma, que "marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio de que deve ser corrigido e ajustado" (THOMA, 2004, p. 254). Ao se delimitarem os contornos produzidos pelas políticas das/nas escolas, percebe-se invariavelmente a emersão do paradoxo normal/anormal, aprendente/ não aprendente, corrigível/ incorrigível, [...].

O contato com os materiais levou-me a perceber outros modos possíveis para pensar a produção dos estudantes no contexto da escola. Vi neles a possibilidade de escritura e de discursos que me diziam sobre a produção de *corpos-resistência*, em uma espécie de "borramento" de fronteiras entre o(a) aluno(a) público-alvo da Educação Especial e o(a) aluno(a) da norma, ou seja, mais uma maneira de inventar estudantes em meio a tantas outras que possam existir. Entendo que o "borramento" desponta entre saberes tomados como práticas de verdade e práticas movimentadas a partir desses saberes, como lugares em que os indivíduos podem encaixar-se "e" não. Transpõe-se a interpretação de situações naturalizadas de encaixes fronteiriços do "ou" e do "mas", problematizando-se pistas do que compõe outros modos de produção, que chamarei de corposresistência na escola, os mesmos e outros corpos que possibilitam um movimento de reflexão sobre o território da escola e sobre como os sujeitos são fabricados nesse território. Alguns

exemplos de Atas[4], que mostram os movimentos de "captura" de corpos-resistência:

Ata 1:

> *"Aos quatorze dias do mês de outubro de dois mil e vinte e dois, reuniram-se na sala da coordenação pedagógica, eu, coordenadora, a diretora [...],* ***as irmãs do [...] que ontem xingou a professora [...]*** *da turma 21. Durante as atividades da semana a criança gritou* ***"vai se foder" para a professora****. Salientamos que* ***o mau comportamento do [...]*** *é recorrente que* ***já fizemos inúmeras conversas e acordos com ele e ele descumpre****. São inúmeras reclamações tanto de crianças, quanto dos professores em relação ao comportamento dele. Pedimos auxílio a elas para que nos ajude em casa, conversando com ele no sentido de* ***que ele mude o comportamento, caso contrário precisaremos de medidas mais rígidas****, pois as conversas não têm sido suficientes e eficazes. Sendo o que tínhamos para o momento, encerro esta ata [...]". (Grifo nosso).*

Na Ata 1, observa-se que a situação registrada não é inédita; ao contrário, outras atas e outras ações já foram realizadas com o estudante. Ao ser explicitada a gravidade da ação, uma forma de captura do incorrigível é a prescrição de *"medidas mais rígidas"*, que, ao fim e ao cabo, implicam e tem ligação com a punição.

Nesse contexto nomear os corpos (in)corrigíveis e (in)capturáveis como corpos-resistência é uma possibilidade de provocar a escola e as práticas educativas, potencializando a presença desses corpos como oportunidade. Corpos que provocam e são provocados pelo modo de existência nesse lugar, por meio de um cruzamento dinâmico, mediante jogos simultâneos de forças entre a resistência e as forças de transformação, entre resistência e criação, resistência e captura, todas operando pelas práticas educativas escolares.

Tendo isso em vista, problematizar a produção dos corpos-

4 As atas escolares utilizadas nesta pesquisa não terão a identificação da escola, nem o nome da/o estudante, de pais/responsáveis e/ou professores/as.

resistência, como força discursiva nas Atas escolares, em vez de pensar a naturalização e negatividade das condutas, a descrição de oposições entre as condutas e postura levou-me a uma posição que não se encerra em descrever a inclusão mais verdadeira ou colocar a exclusão no paradoxo de estar dentro. Essa problematização não está posicionada na oposição performática em ser contra ou a favor, mas assume a interconexão in/exclusão[5] dos sujeitos, em um movimento de hipercrítica diante de tais atas: "como deixar claro que uma crítica a tais políticas de inclusão não implica, em absoluto, uma negação a elas, não implica uma recusa à própria inclusão?" (VEIGA-NETO, 1996, p. 109). De mais a mais, ao destacar uma recusa a um "purismo" da inclusão, como se esta fosse o sonho ideal, não a estou abandonando, estou colocando-a sob análise hipercrítica.

Nesse jogo de forças, é à resistência que se quer dar visibilidade nesta tese. A resistência não é um simplificado modo de substituição, mas sim de elaboração, experimentação, de aprendizado de possibilidades de mutação que atravessam os indivíduos, pensando em um devir.

Referências

FOUCAULT, M. "O sujeito e o poder". In DREYFUS H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica** (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª ed., 2010. p. 307.

5 Falar em normalidade é falar em inclusão e em seu correlato direto, a exclusão. É abordar dois processos que estão intimamente relacionados em redes de poder, que não se superam, tampouco se opõem. São processos que, nas tramas desse poder, podem ser entendidos como "duas faces da mesma moeda". [...] É na separação e na diferenciação dos discursos que o binômio inclusão/exclusão opera como um (de)marcador de normalidades, pois ocorre através de uma relação assimétrica. [...] Todos estamos incluídos, alguns mais que outros, pois a norma opera em mão dupla: ao mesmo tempo que inclui, possibilita um estranhamento que permite manter os anormais a uma distância em que é possível que se estabeleçam as práticas da exclusão e também da normalização. (LUNARDI, 2003, p. 136-144).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. 189f.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. **Momento - Diálogos Em Educação**, 29(1), p.16–35. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9691>. Acesso em: Acesso em: 10/04/2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. Disponível em: <htpp: / / hdl.handle.net/10183/131158>. Acesso em: 10/04/2022.

VILELA, Eugênia. Silêncios Tangíveis. **Corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono**. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

THOMA, Adriana da Silva. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate**. Revista Cadernos de Educação Especial**, n. 23, p. 1-5, 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X. Acesso em: 02 set. 2021.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 39

As relações entre a metodologia Montessoriana e as práticas pedagógicas articuladas e colaborativas

VANESSA BASTOS LEITE
Universidade Federal de Santa Maria

FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI
Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho versa sobre as relações entre a metodologia montessoriana e as práticas pedagógicas colaborativas. Objetiva conhecer os pontos de conexão de modo a identificar de que forma a metodologia montessoriana pode favorecer a realização de práticas pedagógicas colaborativas entre educação especial e ensino comum.

A metodologia Montessoriana teve início com a doutora italiana Maria Montessori (1870-1952), que foi uma das primeiras mulheres a se formar em medicina na Itália. Maria Montessori teve sua atenção voltada especialmente para o estudo das doenças da infância, observou que crianças com deficiências sensoriais e mental eram desfavorecidas por não estarem em um ambiente preparado e adequado. Foi assim que se interessou pelas crianças "mentalmente deficientes" e começou a conhecer o método especial de educação por meio das contribuições de Édouard Séguin (1812-1880). Maria Montessori iniciou a educação de crianças com necessidades especiais ao criar a Escola Ortofrênica, onde formou uma turma extra para alunos considerados "incapazes". Com apoio privado, fundou um instituto pedagógico para crianças de um hospital psiquiátrico em Roma, onde ela se empenhou no ensino das crianças e no treinamento de professores. Maria Montessori se dedicou ao ensino das crianças ditas "excepcionais" e teve a certeza de que não se tinha um método específico para a instrução das mesmas. Defendia o argumento de que uma mentalidade dita "inferior" é capaz de desenvolvimento. A médica italiana procedeu a novas experiências, aplicando as práticas de observação metódica para identificar o que interessava às crianças, entender como elas aprendiam, o que poderia facilitar a sua aprendizagem, e quais eram suas capacidades. Montessori observou que, apesar de suas limitações, essas crianças respondiam positivamente a estímulos adequados. Dessa forma, desenvolveu materiais sensoriais e atividades práticas para estimular o

aprendizado das crianças. Através da observação, Montessori percebeu que esses métodos não auxiliavam apenas crianças com deficiências, mas beneficiava as demais crianças ditas normais, pois promoviam a independência e o aprendizado pleno. Nesse sentido, sua visão sobre educação especial foi um princípio para o desenvolvimento de seu método.

Na metodologia Montessoriana, os materiais e as atividades são disponibilizados em áreas do conhecimento. O aluno tem a liberdade de trabalhar com o material que deseja e interagir com os demais. Tal princípio organizativo da prática pedagógica, permite que o aluno tenha autonomia de se reunir com os demais e compartilhar seus conhecimentos, além disso os materiais podem ser utilizados individualmente, levando em conta o próprio ritmo da criança de acordo com o seu interesse. Nesse processo, o professor tem o papel de guia, as diferentes faixas etárias permitem que os alunos mais velhos ajudem os mais novos promovendo um aprendizado cooperativo entre as crianças.

Esta pesquisa está em andamento e se insere numa abordagem qualitativa de investigação. A produção dos dados empíricos envolve a observação sistemática das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que tem como princípio organizativo de sua proposta pedagógica e proposição de ensino a metodologia montessoriana. Os registros dessas observações são realizados num diário de campo. Constitui-se em objeto de análise também os materiais pedagógicos montessorianos utilizados e o currículo construído. A partir desse material empírico, constroi-se uma análise crítica que conecta os dados observados à teoria pedagógica. As análises preliminares das cenas do cotidiano escolar e dos materiais pedagógicos montessorianos permitem compreender como as práticas pedagógicas articuladas e em colaboração podem ser promovidas em um ambiente escolar que segue

a metodologia montessoriana.

A disposição dos materiais, o currículo individualizado, os materiais sensoriais e de vida prática além das áreas de interesse, auxiliam as práticas pedagógicas articuladas e em colaboração entre os professores do ensino comum e de educação especial, que dividem o compromisso de realizar o planejamento, a instrução dos alunos e avaliar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula com esse grupo de alunos, sendo assim essas práticas pedagógicas articuladas e colaborativas envolvem níveis de articulação e colaboração de ambos os profissionais, e essas ações envolvem momentos de planejamento, execução e avaliação em conjunto.

Na metodologia montessoriana as estratégias envolvem um ambiente preparado, com atividades no nível adequado para a criança, mas também com desafios. A aprendizagem concreta a partir dos materiais na sala, o olhar para o desenvolvimento individual de cada aluno, entendendo cada sujeito na sua singularidade, e principalmente a observação, que é a base da abordagem montessoriana, facilitam as práticas em colaboração porque os dois profissionais que estarão atuando na sala de aula terão a oportunidade de juntos observarem os alunos, compreenderem suas necessidades e avaliarem seus avanços. As trocas de informações permitem um planejamento das atividades que sejam acessíveis a todos os alunos a partir do reconhecimento das particularidades de cada um. Nesse sentido, objetiva-se a criação de um ambiente que permita a permanência de todas as crianças em sala de aula e a intervenção/mediação do professor de educação especial nesse contexto sem a necessidade de retirada do aluno público-alvo da educação especial de sala de aula para a realização de um trabalho em espaço separado/individualizado. Na metodologia montessoriana o ensino centrado na criança e a proposição de um

currículo individualizado auxilia no exercício de uma prática articulada entre os professores, pois o currículo é adaptável às suas necessidades e interesses, sendo assim o professor de educação especial e de sala regular podem colaborar na elaboração de planos de ensino. Dessa forma, ambos os professores podem apresentar os conteúdos adequados ao estágio de desenvolvimento de cada aluno, assim ao pensarmos na educação voltada para a criança, precisamos pensar que esse espaço seja cuidadosamente estruturado para facilitar a exploração e a aprendizagem, isso trará benefícios para os alunos, os docentes e a escola, na construção de uma prática que favorece a todos. Segundo a proposição do ensino colaborativo, há diferentes possibilidades de práticas articuladas que podem ocorrer mediante: ***um professor, um suporte*** (ambos professores trabalham juntos na sala mas um instrui e outro dá o apoio); ***estações de ensino*** (os alunos são organizadas em em grupos e passarão pelas diversas estações de atividades organizadas na sala de aula. Os professores dividem a explicação/mediação das atividades.); ***ensino paralelo*** (a turma é dividida em dois grandes grupos, a atividade é planejada de forma articulada, mas cada professor fica responsável pela mediação do desenvolvimento da atividade com um grupo); ***ensino alternativo*** (um professor apresenta instruções para um grande grupo de alunos, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de alunos); ***equipe de ensino*** (ensino cooperativo, em que cada professor dá igualmente às instruções do conteúdo, sendo que, por exemplo um professor explica e outro ilustra com exemplos). Importante compreender que para essas práticas acontecerem dentro deste espaço é necessário que os profissionais que estarão atuando nesse processo tenham uma boa comunicação, confiança, comprometimento e profissionalismo, pois a organização das práticas pedagógicas não acontecem apenas com os materiais de acesso para todos, mas com a

disponibilidades dos profissionais na proposta de articulação.

Referências

DAVIES, Simone. **A criança Montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis**. 1. ed. São Paulo: Editora Nversos, 2019. 256 p.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. 2. ed. São Paulo: Editora Flamboyant, 1997. 406 p.

HONNEF, Claucia. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7047. Acesso em: 11 out. 2024.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação**. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 40

Grupos de interesse e ação docente compartilhada:

construindo outras possibilidades de ser/estar na escola

FRANCIELE RUSCH KÖNIG
Instituto Federal Farroupilha - Campus Uruguaiana

VANDERLEI FOLMER
UNIPAMPA - Campus Uruguaiana

FLÁVIO RODRIGUES
Instituto Federal Farroupilha - Campus Uruguaiana

Introdução

A promoção de uma escola democrática, com a garantia de acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes implica na consolidação de políticas e práticas educacionais que tomem como princípio balizador a educação como direito universal. No que se refere aos processos de escolarização e aprendizagem dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação), torna-se fundamental a busca por desvencilhar-se dos moldes historicamente consolidados. Moldes estes, pautados em um modelo médico da deficiência, que alocaram no sujeito a "falta" ou a "não aprendizagem".

Nesse viés, esse trabalho assume a defesa em relação à valorização das múltiplas formas de aprendizagem. Bem como, alicerça-se no modelo social da deficiência, direcionando o olhar às barreiras impostas pelo meio que impedem e/ou dificultam a plena participação dos indivíduos na sociedade (BRASIL, 2015).

Sendo assim, o foco será direcionado à promoção de práticas pedagógicas em educação especial em colaboração com os docentes da sala de aula regular comum. O objetivo é analisar as possibilidades de construção de outras formas de ser-estar na escola, pelos estudantes público-alvo da educação especial. Para isso, foram organizados grupos de interesses, formados a partir de encontros semanais pelos estudantes do ensino médio integrado em administração e informática, do Instituto Federal Farroupilha - Campus Uruguaiana.

Metodologia

O trabalho se insere em uma perspectiva da pesquisa qualitativa e configura-se como um estudo de campo, a partir da metodologia

pesquisa-intervenção (Rocha & Aguiar, 2003). A escolha por essa metodologia foi por proporcionar: participação ativa, reflexiva, com a intenção de uma transformação social na perspectiva dos estudantes; além disso ser um processo contínuo e multidisciplinar.

Nesse sentido, analisa uma experiência de atendimento educacional especializado (AEE) desenvolvida ao longo do ano letivo de 2024. Esta colaboração está concentrada na possibilidade de compartilhamento entre os docentes de educação especial e das disciplinas curriculares e visa a valorização das habilidades e dos interesses dos estudantes.

O compartilhamento entre os docentes de educação especial e disciplinas curriculares ocorre no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações. Desta forma, ampliam-se as possibilidades de co-responsabilização pelos processos de escolarização e aprendizagem dos estudantes. Bem como, a potencialização das distintas formas de relacionar-se com o conhecimento, a partir das zonas de interesses restritos e de investimento.

O material analítico para a construção desse trabalho constitui-se pelos registros realizados pelos docentes da educação especial[1] a partir dos atendimentos individuais e em grupo. Estas avaliações possibilitam a análise das reverberações de uma perspectiva focal, para uma perspetiva geral, dos sujeitos acompanhados. Esse olhar permite discutir a construção de possibilidades de ser/estar no ambiente escolar.

Resultados

A partir da análise das experiências vivenciadas, bem como dos registros realizados após os atendimentos, foi possível considerar que

1 Autores do trabalho.

a proposta desenvolvida contribuiu para o desenvolvimento de uma educação democrática:

- ressignificando as noções culturalmente construídas, que relacionam a aprendizagem de pessoas com deficiências, TEA e Altas Habilidades/Superdotação exclusivamente ao campo da educação especial;
- potencializando a construção de práticas compartilhadas entre a educação especial e as disciplinas curriculares;
- favorecendo o abandono do modelo médico da deficiência e oferecendo aos estudantes outras possibilidades de ser-estar no ambiente escolar, a partir da valorização de suas potencialidades;

No que se refere à ressignificação das noções culturalmente construídas sobre as aprendizagens, podemos destacar o importante movimento de construção de uma [co]responsabilização pelo processo educacional desses sujeitos. Ao desconstruir as ideias já cristalizadas, que relacionam as possibilidades de aprendizagem de determinados estudantes – com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação – exclusivamente ao campo da educação especial. Foi possível perceber que o envolvimento em um projeto educativo compartilhado, pode ampliar as possibilidades de escuta dos estudantes e, desta forma, aproximar os docentes das disciplinas curriculares a uma outra perspectiva de aprendizagem.

Nessa perspectiva, destaca-se uma importante problematização, que se trata de [re]elaborar os modos de compreensão do ensino em sua dimensão democrática, isto é, inclusiva. De acordo com Baptista (2019) a constituição de práticas educativas que contemplem todos, demanda

necessariamente, o rompimento com a primazia da técnica específica, sobre a qual o autor afirma:

> *De acordo com esse pressuposto, a tipologia da anormalidade determina (e limita) a possibilidade da ação educativa, concebida em sentido amplo. Tais sujeitos poderiam se beneficiar apenas de certos tipos de intervenção que ora assume facetas de reabilitação clínica , ora de treinamento de habilidades (Baptista, 2019, p. 23).*

Com relação à potencialização das práticas compartilhadas entre a educação especial e as disciplinas curriculares, destaca-se o importante movimento na direção da construção de parcerias entre as áreas. A literatura nacional e internacional baseada no coensino ou ensino colaborativo (Cook & Friend, 1995) define a colaboração entre docente de educação especial e docente da sala de aula regular comum. Estratégia esta que tem como finalidade promover a qualificação das práticas pedagógicas voltadas para toda a turma.

Honnef (2018), direcionada ao contexto específico dos Institutos Federais, discute o Trabalho Docente Articulado como uma concepção teórico-prática para a Educação Especial. A autora discute esta estratégia como uma alternativa para a promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência. Defende a articulação dos objetivos propostos na sala de recursos multifuncionais e sala de aula comum, com a participação do docente de educação especial junto à turma em alguns momentos (Honnef, 2018).

Ambos os conceitos defendem o compartilhamento entre as áreas como importantes qualificadores dos processos de aprendizagem dos estudantes considerados público da educação especial, bem como do público em geral na sala de aula. Além disso, analisam importantes efeitos dessa prática de desenvolvimento profissional docente. Com isso, pode-se considerar que os processos acompanhados até o momento,

demonstram o potencial desta ação em parceria entre educação especial e disciplinas curriculares. Ainda que inicialmente concretizadas em atendimentos extraclasse, favorecem a construção de uma outra cultura institucional, ampliando as possibilidades de realização de práticas compartilhadas dentro das salas de aula.

No que se refere aos movimentos de abandono do modelo médico da deficiência, centrado nas noções de "não aprendizagem", destaca-se a valorização das múltiplas formas de aprendizagem e das múltiplas inteligências (Gardner, 1995). Nessa perspectiva, estudantes marcados pelo fracasso escolar, com histórico de reprovações e notas abaixo da média, têm a possibilidade de ocupar um espaço novo dentro da instituição: o lugar de saber. A partir da valorização de suas habilidades e interesses, a constituição de grupos de interesse possibilita aos estudantes ocuparem o lugar de quem ensina, operacionalizando seus saberes e fazendo-os circular dentro da instituição. Nessa direção, oferece aos estudantes outras possibilidades de ser-estar no ambiente escolar, a partir da valorização de suas potencialidades.

Considerações finais

A partir das ações desenvolvidas, destaca-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na valorização das habilidades e interesses dos estudantes, a partir da ação compartilhada entre docentes de educação especial e educação geral, como elemento qualificador da promoção de uma escola mais democrática. Compreende-se, pois, que as ações desenvolvidas qualificam os processos de aprendizagem dos estudantes, a partir das mudanças nas práticas pedagógicas e ressignificação de suas possibilidades de vivenciar o espaço escolar.

Nesse sentido, assumimos a defesa pela ampliação das possi-

bilidades de desenvolvimento de um trabalho compartilhado entre educação especial e disciplinas curriculares, envolvendo previsão de tempo comum para planejamento entre os docentes e a possibilidade de registro de encargo didático referente à ação docente compartilhada. Bem como, destaca-se a necessidade de manutenção e ampliação dos processos formativos docentes, visando a valorização das distintas formas de aprendizagem e das múltiplas inteligências no contexto educacional.

Referências

COOK, L.; FRIEND, M. **Co-teaching**: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children,v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio tecnológico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM, Santa Maria, 2013.

ROCHA, M. AGUIAR, K. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. Psicologia Ciência E Profissão, 2003, 23 (4), 64-73. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 10 out. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 41

Adaptações curriculares e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual

JANICE CAMPOS
Universidade Estadual de Ponta Grossa

MARLON J. GAVILIK MENDES
Universidade Estadual de Ponta Grossa

A deficiência intelectual, caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo, tem sido historicamente conceituada de diversas formas. Atualmente, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência oferecem definições mais precisas e abrangentes. O objetivo deste texto é discutir teoricamente sobre as adaptações curriculares como estratégia para promover o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual (DI). Para tal foi realizado um ensaio teórico resgatando os principais conceitos sobre deficiência intelectual e apresentando um panorama histórico da escolarização desses estudantes, com o intuito de fundamentar a discussão sobre a importância das adaptações curriculares e suas implicações para garantir a inclusão escolar.

A inclusão de pessoas com DI na educação tem sido um processo gradual e desafiador. Apesar de avanços legais, como: Constituição Brasileira de 1988, (Brasil, 2016); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) - Lei 13.146/2015, entre outros, ainda há muito a ser feito para garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

A adaptação curricular e a avaliação da aprendizagem são elementos cruciais para a efetivação da inclusão escolar. A LDB (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) assegura o direito da adaptação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, a fim de atender as necessidades específicas desses estudantes para promover sua aprendizagem de forma plena e significativa. Heredero (2010); Glat e Estef (2021); Mendes e

Silva (2014) debatem sobre a necessidade de as escolas oferecerem um currículo flexível e adaptações pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante. A colaboração

entre professores, famílias, profissionais da saúde e demais agentes envolvidos é fundamental para a implementação eficaz dessas adaptações. A avaliação deve ser diagnóstica e formativa, com o objetivo de acompanhar o progresso do estudante e identificar suas necessidades, sempre em um processo colaborativo que permita a troca de informações e a construção de estratégias conjuntas.

A adaptação curricular para o estudante com DI deve focar na recontextualização do conhecimento escolar para atender às suas necessidades específicas, garantindo que o conhecimento seja acessível e relevante. A seleção cuidadosa do que deve ser ensinado, assegura que o currículo não apenas transmita informações, mas também empodere os alunos em sua jornada educativa. (Mendes e Silva, 2014)

As considerações realizadas neste texto contribuem para o entendimento de que, ao longo do tempo, a deficiência intelectual recebeu diversas denominações, refletindo as mudanças sociais e científicas; a visão sobre a deficiência intelectual evoluiu de um modelo médico para um modelo biopsicossocial, que considera as interações sociais e ambientais; pessoas com deficiência intelectual enfrentam desafios em diversas áreas da vida, como comunicação, habilidades sociais e independência.

Estas considerações permitem concluir que, a forma como as pessoas com deficiência intelectual são cuidadas e educadas influencia diretamente no seu desenvolvimento; as barreiras históricas que marginalizaram as pessoas com deficiência, ainda precisam ser superadas; apesar dos avanços legais, a inclusão ainda enfrenta desafios na prática pedagógica.

O princípio fundamental que rege as escolas inclusivas é que todos os estudantes, sempre que possível, devem aprender e prosperar juntos, independentemente de suas dificuldades e diferenças, sem

estigmas e discriminações. Por isso, a relevância da reflexão sobre ações educativas, de maneira colaborativa entre os profissionais da educação para o planejamento e a implementação de adaptações curriculares; que professores adotem práticas avaliativas mais flexíveis e formativas, que valorizem o processo de aprendizagem e ofereçam oportunidades para que todos os estudantes demonstrem seus conhecimentos e habilidades de maneira autêntica; que haja a recontextualização do conhecimento escolar, a qual significa adaptar e modificar o conteúdo educacional para torná-lo acessível e relevante para todos os estudantes, a qual contrapõe a ideia da fragmentação dos conteúdos em disciplinas isoladas, o que dificulta a relação dos alunos com sua realidade.

Os resultados indicam que as adaptações curriculares para o atendimento individualizado do estudante com DI são necessárias para compensar as dificuldades e auxiliar na evolução da aprendizagem acadêmica. Estes ajustes contínuos exigem reflexões sobre as concepções de DI, avaliação escolar e o trabalho colaborativo.

As adaptações curriculares representam um caminho promissor para a inclusão escolar de estudantes com DI. No entanto, é fundamental que a escola, a família e a sociedade como um todo se engajem nesse processo, buscando superar os desafios e construir uma educação mais justa e inclusiva para todos.

Referências

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-detranstornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em 29 de jul. 2024.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 jul. 2024.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 30 jul. 2024.

_____.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 30 jul. 2024.

BRITO, G. A.; FLORES, M. M. L. . **A inclusão de alunos com Deficiência Intelectual**: Em foco as práticas pedagógicas. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, p. 340–359, 2023. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2879. Acesso em 30 jul. 2024.

CIRÍACO, F. L. **Inclusão**: um direito de todos. Revista Educação Pública, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos. Acesso em 29 de jul. 2024.

GLAT, R.; ESTEF, S. **Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com DI**. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184. Acesso em 20 de jul. 2024.

HEREDERO, E.S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela**: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education. Maringá, p. 193-208, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193208.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 16 de mai. 2024.

LIMA, F. S.; MARTINS, R. P. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/42/adaptacoes-curriculares-para-alunoscom-necessidades-educacionais-especificas-e-os-desafios-de-sua-operacionalizacao. Acesso em 20 de jul. 2024.

MARTÍNEZ, A.M.; TACCA, M.C.V. R. **Possibilidades de Aprendizagem**: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MENDES, G.M.L; SILVA, F.C.T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Volume 22 Número 80, agosto de 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898088.pdf . Acesso em 06 de jun. 2024.

OMS. **Como usar a CIF: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Versão preliminar para discussão. 2013. Genebra: OMS. Disponível em: https://www.fsp.usp.br/cbcd/wp-content/uploads/2015/11/Manual-Pra%CC%81tico-daCIF.pdf Acesso em 29 de jul. 2024.

PACHECO, M.C.S. **A Trajetória Conceitual da Deficiência Intelectual e a Prática Pedagógica**. FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/58119. Acesso em: 10 de jul. 2024.

PLETSCH, M. D. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil**: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(81). Arizona State University, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf . Acesso em 30 de mai. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 42

A didática na perspectiva da educação inclusiva:

tecnologia assistiva na formação docente

FERNANDA CARPES DE MELLO
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

MAGALI DIAS DE SOUZA
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

DEGELANE CÓRDOVA DUARTE
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

Introdução

O presente trabalho visa avaliar os efeitos de um curso para formação de professores, intitulado: Para todos brincarem: adaptação de jogos e recursos pedagógicos na perspectiva do desenho universal, vinculado ao projeto de pesquisa "Jogos para todos brincarem: recursos pedagógicos adaptados e desenho universal na perspectiva da educação inclusiva", desenvolvido no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú (IFC/CAM), no segundo semestre do ano de 2022. O curso esteve voltado ao uso de jogos adaptados enquanto Tecnologia Assistiva (TA) no contexto escolar e teve como público-alvo, discentes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Matemática do IFC-CAM, público interno, e docentes da Educação Básica das redes de ensino da região AMFRI (Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí), como público externo.

O objetivo geral do curso centrou-se em instrumentalizar professores e futuros professores para adaptações de jogos, a partir do conceito de desenho universal e de recursos pedagógicos adaptados, como ferramentas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. Enquanto objetivos específicos definiu-se: problematizar os jogos pedagógicos na perspectiva do desenho universal e Educação inclusiva; proposição de adaptações aos jogos e confecção de jogos adaptados, utilizando-se de recursos e o espaço do Laboratório IFMaker; explorar os jogos adaptados construídos e analisar as suas possibilidades pedagógicas.

Metodologia

A abordagem metodológica organizou-se enquanto pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005). Envolveu a constituição de um grupo focal

com a intenção de produzir e problematizar os jogos pedagógicos na perspectiva do desenho universal e da educação inclusiva, utilizando-se dos recursos e dos espaços dos Laboratórios dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, de Licenciatura em Matemática ou no Laboratório IFMaker do IFC/CAM.

O grupo focal constituiu-se de 16 (dezesseis) participantes do curso de extensão intitulado “Para todos brincarem: adaptação de jogos e recursos pedagógicos na perspectiva do desenho universal”. Participaram 2 (duas) professoras atuantes na Educação Básica da Rede Municipal de Balneário Camboriú, 4 (quatro) professoras atuantes nas licenciaturas em

Pedagogia e Matemática do IFC-CAM, 9 (nove) estudantes das licenciaturas em Pedagogia e Matemática e 1 (uma) servidora técnica. As atividades da ação de pesquisa foram organizadas a partir de Oficinas que se dividiram, de acordo com suas finalidades, em três categorias: formação, planejamento e socialização. As *Oficinas de Formação* foram organizadas em três momentos: I) Desenho Universal da Aprendizagem (DUA); II) Tecnologia Assistiva no contexto escolar e III) Jogos como recursos pedagógicos.

Nas *Oficinas de Planejamento*, organizadas também em três momentos, que objetivaram a pesquisa e confecção de jogos na perspectiva do DUA. As atividades de elaboração/confecção dos jogos foram realizadas nos Laboratórios IFMaker e LABEP (Laboratório de Ensino e Pesquisa Pedagógica) do IFC-CAM.

As *Oficinas de Socialização* tiveram como objetivo a problematização e discussão dos jogos adaptados confeccionados. As produções desenvolvidas pelos participantes foram socializadas e problematizadas, avaliando os processos de projetar e confeccionar os materiais produzidos.

As discussões realizadas nas Oficinas de Socialização foram gravadas em áudio e transcritas para análise. Ao final da ação do curso de extensão, os participantes, organizados em três grupos, produziram três jogos: a) jogo de memória sensorial/tátil; b) jogo de trilha e c) jogo de palavras-cruzadas.

Resultados e conclusão

Inicialmente, o foco dos participantes da pesquisa foram as adaptações de jogos pedagógicos voltadas às pessoas com deficiências físicas e sensoriais. O *jogo da memória sensorial/tátil* consistiu em peças confeccionadas em madeira, com desenhos aleatórios de texturas diferentes, tais como: estrelados, listras e círculos feitos pela impressora 3D/laser. A proposta do jogo, em suas adaptações, buscou alcançar um público variado, envolvendo as crianças pequenas, adultos, pessoas com deficiência e idosos, considerando em especial as especificidades daqueles que possuem questões motoras, baixa visão ou cegueira, Transtorno do Espectro Autista e doença de Alzheimer.

O jogo de trilha denominado *Caminhos do IFC* consistiu em um tabuleiro com uma imagem representativa do campus, gravada em alto-relevo, no qual encontra-se um caminho em material imantado para movimentação das peças, que prevê a participação de até quatro jogadores. Cada jogador corresponde a um pino, os 4 (quatro) pinos disponíveis foram produzidos intencionalmente em peças de tamanho grande, visando facilitar seu manuseio por pessoas com dificuldade de preensão palmar. Na parte superior das peças foram gravados símbolos representativos de cada um dos quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo IFC-CAM: Agropecuária; Controle Ambiental; Hospedagem e Informática.

O terceiro jogo foi o *Palavras Cruzadas*, preparado a partir da adaptação de um jogo já existente e conhecido pelo nome de *Scrabble.* Confeccionado em madeira, inclui peças pequenas contendo a letra em português e em braile, assim como um numeral que corresponde a sua pontuação, além de um tabuleiro para colocar as peças. A característica deste jogo, segundo os proponentes, é ser geracional, pois pode ser usado por pessoas de diferentes idades, desde que alfabetizadas. Enquanto adaptações, foram elencadas a impressão em braille e o tabuleiro vazado para facilitar o encaixe e manuseio das peças.

Nos jogos confeccionados destaca-se que as adaptações propostas consideraram questões abrangentes, tais como: diferenças geracionais, sendo pensados para crianças, jovens e idosos; pessoas com deficiência, principalmente aquelas com questões motoras e sensoriais. Após a conclusão dos jogos, passou-se aos momentos de socialização e problematização dos produtos e do seu processo de elaboração, quando os participantes da pesquisa chamaram a atenção para a dificuldade de preensão palmar, decorrente de doenças degenerativas e de paralisia cerebral. As especificidades das crianças pequenas, das pessoas cegas ou de pessoas com dificuldades motoras, sejam elas pessoas com deficiência, idosos ou pessoas com doença degenerativa, foram problematizadas durante as oficinas e provocaram aos envolvidos na pesquisa a necessidade de conhecer mais sobre estas condições e características. Entende-se que a partir do estudo, da criação, do desenvolvimento e da construção de recursos e jogos adaptados, uma das áreas de abrangência da tecnologia assistiva (KEINA, 2012), foi possível elucidar, sistematizar e avaliar pontos importantes relacionados à formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 08 jun.2024.

BRASIL. **Decreto n. 6.949** de 25 de agosto de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 08 jun.2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP. Vol.31, fascículo 3. p. 483- 502. dez.2005. São Paulo, 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2129. Acesso em: 04 de jul. 2024.

FRANCO, P. L. J.; SOUSA, W. D. D. D**idáticas específicas à luz da teoria histórico-cultural**: Apresentação. Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 302–313, mai./ago., 2018. Disponível em: https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-1. Acesso em: 20 mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORIÚ. **Regulamento do Laboratório de Ensino do Curso de Pedagogia**. Camboriú: IFC, s/d. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.camboriu.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2014/11/Regulamento-Laboratorio-Pedagogia.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORIÚ. **Lab IF Maker Inovação & Criação**. Camboriú: IFC, s/d. Disponível em: http://www.camboriu.ifc.edu.br/labifmaker/sobre/. Acesso em: 10 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS CAMBORIÚ. **Projeto Pedagógico de Curso Superior – Licenciatura em Matemática.** Camboriú: IFC, 2018. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.camboriu.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2014/11/Regulamento-Laboratorio-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

KLEINA, C. **Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

PASSERINO, L. M. Salas de Recursos, Tecnologia Assistiva e Processos de Inclusão Escolar a partir da perspectiva sócio-histórica. In: MORAIS, S. C. (Org.). **Educação inclusiva**: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011. p. 67-77. Disponivel em: https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/tecnologiasassistivas/medias/files/Salas%20de%20Recursos_artigo_2011.pdf

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 43

A infantilização no ensino de jovens e adultos com deficiência

MARIANA FERRAZ
Universidade Federal de São Carlos

GRACILIANA GARCIA LEITE
Universidade Federal de São Carlos

JULIANE AP. DE PAULA PEREZ CAMPOS
Universidade Federal de São Carlos

Introdução

A inclusão de jovens e adultos com deficiência na educação tem avançado consideravelmente nas últimas décadas, com um foco crescente na promoção da igualdade e na eliminação de barreiras que impedem o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal.

Apesar dos avanços na teoria e na legislação, práticas pedagógicas inadequadas, como a infantilização, ainda persistem, ignorando as habilidades e necessidades dos indivíduos como adultos. Na educação de jovens e adultos, tanto em classes comuns quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a infantilização prejudica o desenvolvimento e a autoestima dos estudantes. Um exemplo é o uso de materiais inadequados para a idade, tratando-os como crianças em vez de adultos em aprendizado (Fernandes; Gomes, 2015; Reus, 2017).

A infantilização de pessoas com deficiência intelectual (DI) é intensificada por estereótipos sociais que subestimam suas capacidades e autonomia. Essa visão negativa é agravada pela falta de recursos e oportunidades para seu desenvolvimento. A ausência de adaptações no ambiente educacional e a desvalorização de suas habilidades perpetuam esse ciclo, limitando sua participação como adultos independentes e autônomos (Camargo, 2022).

Este trabalho teve como objetivo identificar como vem sendo realizada as práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência intelectual na EJA.

Método

A pesquisa deste trabalho, em formato bibliográfico, analisou o estado atual do conhecimento sobre a temática (Gil, 2017; Martins; Theóphilo, 2016). Tendo como propósito compilar informações para

estimular novas discussões, aprofundar entendimentos e orientar práticas escolares de forma inclusiva.

Foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da CAPES com os termos “educação de jovens e adultos” and “deficiência intelectual” and “práticas pedagógicas”. Selecionaram-se nove estudos, entre 2015 e 2023, que abordavam práticas na EJA para estudantes com DI, em razão da Lei Brasileira de Inclusão (2015) que reforçou o aprendizado de pessoas com deficiência ao longo da vida. Estudos de revisão e ensaios teóricos foram excluídos. Foram selecionados oito estudos que foram lidos na íntegra, sendo os dados registrados em uma planilha do Excel para análise em categorias temáticas, conforme Franco (2008).

Resultados e discussões

O estudo de Bueno e Oliveira (2023) analisou as percepções de professores sobre inclusão escolar na EJA, revelando que, embora considerem a inclusão importante, não se veem como ativos nesse processo. Os docentes se sentem despreparados para lidar com a diversidade e necessitam de formação continuada e maior suporte. Havendo limitações nas práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes da EJA, especialmente para aqueles com DI.

Bastos (2022) investigou a influência das concepções sociais no currículo da EJA, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos alunos, como cultura e histórico de vida. A escola é vista como um espaço de recomeço. Trentin (2021) também destacou a necessidade de práticas inclusivas no ensino de Matemática, enfatizando que o currículo deve ter significado para a realidade dos estudantes.

Barbosa e Keller-Franco (2020) investigaram o trabalho cola-

borativo na aprendizagem de Matemática para estudantes com DI na EJA. Os resultados destacaram a importância de um currículo funcional que considere o contexto de vida dos estudantes, promovendo autonomia. A EJA Interventiva é proposta como uma abordagem para adaptar o currículo às necessidades dos estudantes, favorecendo a inclusão social e a preparação para o emprego.

O estudo de Tassinari, Galvani e Campos (2019) analisou a organização do ensino na EJA para estudantes com DI. Os resultados mostraram a falta de planejamento nas atividades, que muitas vezes não fazem sentido para os educandos. Os docentes relataram desconhecimento sobre adaptações curriculares e ausência de formação especializada, enfrentando dificuldades no trabalho com esses estudantes.

O estudo de Bueno e Oliveira (2019) analisou práticas pedagógicas inclusivas na EJA para adultos com DI leve ou moderada. Os docentes ressaltaram a importância da adaptação curricular para preparar os alunos para a vida pós-escolar, promovendo independência e inserção no mercado de trabalho, com o professor como mediador. Também se preocupam com os desafios sociais que os estudantes enfrentarão, reconhecendo as famílias como mediadoras essenciais.

Ortiz (2019), desenvolveu um estudo com o objetivo analisar os limites e as possibilidades do trabalho colaborativo na aprendizagem de Matemática para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA. A autora enfatiza que as práticas pedagógicas devem reconhecer e valorizar as diversidades e singularidades dos educandos.

O estudo de Fantacini e Campos (2017) analisou os motivos que levaram estudantes com DI a se matricularem na EJA, além dos fatores que influenciaram a conclusão ou desistência. Os resultados mostraram que a EJA oferece oportunidades de alfabetização e socialização, mas

os professores demonstraram resistência à inclusão e necessitam de formação inicial e continuada para atuar efetivamente.

Haas (2015) analisou a influência das diretrizes legais sobre Educação Especial na Educação Inclusiva e no diálogo na EJA. Os resultados indicaram a necessidade de adaptar práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, integrando suas trajetórias de vida e conhecimentos sociais. É necessário abandonar abordagens que infantilizam os estudantes e desenvolver práticas que superem suas limitações e vulnerabilidades.

É importante repensar e adaptar as práticas pedagógicas na EJA para atender às necessidades de jovens e adultos com DI. Isso requer considerar suas trajetórias de vida e integrar conhecimentos sociais e acadêmicos, abandonando abordagens infantilizadoras. A escola pode promover o desenvolvimento humano e social se houver uma compreensão clara das necessidades específicas.

Considerações finais

Apesar de uma política de inclusão consolidada, existem desafios, como a falta de formação inicial e continuada para os profissionais da EJA, afetando as práticas pedagógicas. Ainda há uma dificuldade em tornar a escola um ambiente significativo para atender às demandas dos estudantes e promover sua inclusão social sem os infantilizar.

A importância da temática é clara e requer mais discussões sobre práticas pedagógicas para estudantes com DI na EJA. Sugere-se que futuras pesquisas explorem intervenções nas modalidades da EJA e Educação Especial, além da formação dos professores, para identificar lacunas e desenvolver práticas mais eficazes.

Referências

BARBOSA, V. de S.; KELLER-FRANCO. Projeto EJA Interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2446–2470, 2020.

BASTOS, S. A. A Educação de Jovens e Adultos: As concepções sociais que interferem nas questões curriculares cotidianas. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [*S. l.*], v. 4, n. 3, p. 836–847, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional. Acesso em: 25 ago. de 2024.

BUENO, M. B.; CAMPOS, Juliane. Ap. de Paula. Perez. INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Educação: **Teoria e Prática**, *[S. l.]*, v. 30, n. 63, p. 1–16, 2020.

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. Aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): discussões e implicações. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 18, p. 1–18, 2023.

CAMARGO, M. R. da S. A INFANTILIZAÇÃO NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM CONTRAPONTO PARA A INCLUSÃO SOCIAL. **Sala de Recursos Revista**, v. 1, n. 1, 2022.

FANTACINI, R. A. F.; CAMPOS, J. A. de P. P. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos / Education completion of students with intellectual disabilities attending youth and adult education. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 317–330, 2017.

FERNANDES, R. M.; GOMES, V. R. Formação dos professores da EJA: desafios e possibilidades. **Instituto Federal de Santa Catarina**, 2015.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação,** [*S. l.*], v. 40, n. 2, p. 347–359, 2015.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica**

para ciências sociais aplicadas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

ORTIZ, K. T. D. Trabalho colaborativo entre discentes: Uma estratégia de ensino na aprendizagem de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. RELACult - **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [*S. l.*], v. 5, n. 4, 2019.

REUS, M. B. "Caprichem nas folhinhas": a infantilização das práticas pedagógicas e docência na EJA. *In:* RODRIGUES, M.B.C., ROCHA, F.M., and MASSENA, J.H., orgs. **Pesquisas e proposições pedagógico-curriculares na escolarização inicial da educação básica** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, pp. 118-139.

TASSINARI, A. M. Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Acesso em: 6 mar. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 44

O ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua para ouvintes na fase adulta

ISABEL CRISTINA THEISS

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

MARIA LOURDES DE MOURA

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e refletir sobre quais metodologias são mais adequadas para o ensino de Libras como segunda língua para estudantes ouvintes, na fase adulta. A procura pelo aprendizado de uma segunda língua acontece com frequência, principalmente por necessidades de comunicação derivada do convívio entre as pessoas. O número de sujeitos interessados em se tornar bilíngues está crescendo devido a fatores sociais que contribuem para o interesse e contato com a diversidade de línguas e culturas.

Ao estudar a Língua Brasileira de Sinais – percebemos algumas diferenças em relação às línguas faladas, e estas diferenças se destacam em função da modalidade pela qual ela se desenvolve, pois é uma língua visual espacial e também pelo fator social e educacional que implica no processo de ensino aprendizagem. É importante destacar também que, como as demais línguas, a Libras, apresenta uma estrutura gramatical própria, mesmo sendo uma língua bastante nova no contexto educacional.

Até pouco tempo, a imagem do surdo ainda era apagada, devido a sua condição de não ouvir. Ele era considerado até mesmo como um sujeito incapaz, porém, atualmente, com as lutas da comunidade surda em prol dos seus direitos, a Língua Brasileira de Sinais tem seu reconhecimento através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que coloca esta modalidade linguística como a língua natural da comunidade surda, e o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta essa lei, para que seu ensino ocorra em diversos níveis. Com isso, o surdo adquire seu espaço na sociedade e a Libras começa a ser mais explorada como prática de ensino tanto para surdos que se encontram na aquisição de sua língua natural, quanto para ouvintes que precisam conhecer esta

modalidade linguística para que ocorra a interação entre surdos e ouvintes, contemplando a proposta do bilinguismo.

Ao ensinar Libras como segunda língua para ouvintes, assim como ocorre com o ensino de qualquer outra língua estrangeira, se tem como base o aprendizado da Língua Portuguesa (língua materna), levando em consideração ainda, as características de aprendizagem que cada indivíduo possui, pois na maioria das vezes, quem procura os cursos de Libras são pessoas na fase adulta, que estão atuando ou pretendem atuar profissionalmente em contato com os surdos, ou ainda familiares que se interessam por esta modalidade por ter necessidade de se comunicar com um surdo na família. Dessa forma, as metodologias de ensino para ouvintes, precisam ser criteriosamente pensadas e são estas reflexões que se pretende com este estudo.

Objetivos

Conforme o exposto, nosso objetivo principal para este estudo foi identificar e refletir sobre quais metodologias são mais adequadas para o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes. Com esse propósito a pesquisa “O ensino da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua para ouvintes na fase adulta” foi desenvolvida, seguindo as concepções de autores das áreas afins, e também apresentando uma abordagem de cunho etnográfico, baseando-se em informações adquiridas em entrevistas feitas com um grupo de professores que atuam no ensino de Libras para grupos de ouvintes adultos.

Metodologia

Para esta pesquisa, buscou-se dados levantados no campo da prática do ensino da Língua Brasileira de Sinais, a partir de questionário

aplicado para um grupo de professores de Libras para estudantes ouvintes, estabelecendo relação com as orientações teóricas.

A pesquisa bibliográfica, portanto, foi utilizada como meio de encontrar respostas para os estudos apontados, buscando analisar as contribuições necessárias sobre um assunto existente. Conforme Cruz e Ribeiro (2003, p. 12) "Uma pesquisa bibliográfica pode visar um levantamento dos trabalhos realizados anteriormente sobre o mesmo tema estudado no momento, pode identificar e selecionar os métodos e técnicas a serem utilizados". Assim sendo, o trabalho fundamentou-se em pesquisas de autores com grande relevância na área.

O trabalho também foi embasado na pesquisa etnográfica. Tal abordagem leva a compreensão dos fatos, diante dos dados encontrados. De acordo com Erickson (2001, p. 12), "os propósitos essenciais da etnografia são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam". Assim sendo, para realizar este estudo, buscou-se subsídios teóricos a fim de compreender o processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua para estudantes na fase adulta.

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2023, com foco no ensino da Libras para pessoas ouvintes na fase adulta, sendo ministrado tanto por professores ouvintes como por professores surdos. Dessa forma, as entrevistas foram feitas com sete professores, quatro (4) deles ouvintes, que atuam na cidade de Toledo-PR, e três (3) surdos, atuantes na cidade de Cascavel-PR. Todos ministraram o ensino em diferentes instituições, para estudantes adultos.

Resultados e Discussão

A partir dos termos sobre o processo do ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, descritos e analisados neste trabalho, foi possível identificar as metodologias e os fatores que compunham parte deste universo ainda novo e complexo, permeando os procedimentos adotados pelos professores da área e a forma como são desenvolvidos.

Diante dos dados apresentados na pesquisa realizada e na bibliografia analisada, conclui-se que apesar de não haver ampla bibliografia com metodologias específicas para o ensino de Libras para ouvintes, pois todo o processo que envolve esta língua ainda é muito recente se compararmos ao ensino de uma língua oral, os professores desenvolvem e adaptam métodos com estratégias visuais, com resultados positivos durante o processo de ensinoaprendizagem.

Contudo, de acordo com as necessidades que vão surgindo no ensino de Libras, começa a se expandir o interesse em estudos e pesquisas que aprimoram os métodos didáticos para este ensino, pois o reconhecimento da língua ampliou seu contexto social e sua visibilidade frente à sociedade. Também há um esforço para a valorização e inserção da Libras em diversos setores na sociedade, criando oportunidades para que esta língua seja cada vez mais conhecida e usada na interação da comunidade surda com os ouvintes, familiarizando tanto em seus aspectos gramaticais quanto no aspecto cultural.

Conforme observado neste estudo, os professores que ensinam Libras a ouvintes adotam uma série de metodologias eficazes, destacando-se o ensino pela prática, englobando também aspectos teóricos, utilizando-se de atividades que realçam a visão do aluno, dentre outros. A partir dos dados coletados, reflexionou-se sobre a questão que se discute, e chegou-se a conclusão de que o ensino de Libras como segunda

língua para os ouvintes é possível, desde que, se aplique sistematicamente as metodologias visuais adequadas para esta modalidade.

Portanto, por se tratar de uma língua em desenvolvimento, aos poucos estão sendo elaboradas estratégias que intensificam este ensino, valorizando a aprendizagem da Libras como qualquer outra língua estrangeira.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cc.htm> Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24** de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2O.htm> Acesso em: 25 out. 2022.

CRUZ, C., RIBEIRO, U.. **Metodologia Científica**: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil Editora, 2003.

ERICKSON, F., COX, M. I. P., ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). **Cenas de Sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

ERNÁNDEZ, G. E., CALLEGARI, M. V., RINALDI, S.. **Atividades lúdicas para a aula de língua estrangeira – Espanhol**: considerações teóricas e propostas didáticas. São Paulo: IBEP, 2012.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. CCE (Centro de Comunicação e Expressão): Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/> Acesso em: 08 out. 2023.

GESSER, A. **O ouvinte e a Surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: A aquisição da linguagem. São Paulo: Artmed Editográfica. 1997.

QUADROS, R. M. de (Org.). STUMPF, M. R. *et al*. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 45

Práticas pedagógicas para estudantes com deficiência múltipla: reflexões em benefício do desenvolvimento

MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ainda que não haja pleno consenso sobre a definição de deficiência múltipla, nos últimos anos, mediante às experiências de pesquisa que temos tido com estudantes que a apresentam, temos entendido que esse tipo de deficiência traz considerável impacto para o desenvolvimento (Rocha; Pletsch, 2018). Os desdobramentos ocasionados pela combinação de deficiências (intelectual, física/motora ou sensorial) podem influenciar diretamente na efetivação de participação, autonomia e, na qualidade de vida desses sujeitos.

No contexto escolar, o desafio maior é propiciar uma escolarização que de fato contribua para o desenvolvimento ao invés de ficarmos restritos à garantia de matrícula ou de ações de socialização. Infelizmente, ainda falta conhecimento não apenas em relação ao que seja a deficiência múltipla, mas às condições que possam apresentar os estudantes e as necessidades que demandam no contexto escolar. Tornando esse cenário ainda mais complexo, ainda pairam dúvidas sobre as possibilidades e potencialidades com relação a poderem aprender e se desenvolver (Rocha, 2018).

O desenvolvimento de estudantes com severos comprometimentos passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos. Mas isso só é possível a partir de práticas que reconheçam a individualidade humana e a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem (Vigotski, 1997). Isso abrange cenários de ensino que precisam se constituir com planejamento diferenciado, propostas bem estruturadas, assim como recursos e estratégias pertinentes e que contribuam para a efetivação de práticas significativas que colaborem para o desenvolvimento. Todos esses aspectos são imprescindíveis e indicam que para a efetivação de uma escolarização que tenha como pressuposto contribuir para o desenvolvimento, é fundamental observar

especificidades e, assim, buscar suportes e apoios que lhes sejam adequados.

Mediante a essas questões, foi desenvolvida investigação que objetivou analisar o processo de escolarização de estudantes com deficiência múltipla, buscando observar a sua efetivação para além do acesso aos espaços escolares. Diante desse objetivo geral, também procuramos observar como as práticas pedagógicas contribuem com o desenvolvimento no contexto de escolarização, assim, como discutir possibilidades de apoios e suportes imprescindíveis para a sua consolidação. Como referencial teórico, buscamos embasamento na perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1997) uma vez que consideramos que suas postulações sobre o desenvolvimento humano contribuiriam para as análises.

Assim, realizamos o estudo, adotando os pressupostos da abordagem qualitativa com enfoque histórico-cultural (Molon, 2008) com opção metodológica pela pesquisa de inspiração etnográfica (André, 2005). Após aprovação do comitê de ética da UFRRJ, iniciamos a pesquisa de campo em duas escolas públicas em município do estado do Rio de Janeiro, acompanhando três estudantes com deficiência múltipla.

É importante destacar que dois desses estudantes estavam matriculados em classe especial e o terceiro estava em turma de ensino comum com o suporte do atendimento educacional especializado - AEE, modalidade sala de recursos (Brasil, 2009). Tendo em vista que nosso estudo se propôs analisar a efetivação da escolarização bem como seus desdobramentos em relação ao desenvolvimento, consideramos pertinente observar diferentes modalidades de escolarização uma vez que ainda se faz presente o formato de classe especial (Pletsch, 2020). Ressaltamos que mesmo que a nossa defesa seja em relação à escolarização em ambientes comuns de ensino e que a escolarização

aconteça numa perspectiva inclusiva, nosso objetivo não foi o de comparar as duas formas de escolarização, mas de, independentemente dos espaços e contextos, analisar a relação entre escolarização e desenvolvimento.

Na pesquisa de campo, foram utilizados os seguintes procedimentos: observação participante (com registros em diário de campo e realização de filmagem) e entrevistas semiestruturadas com as docentes e equipes diretivas.

Para a análise dos dados, utilizamos a abordagem microgenética (Góes, 2000) e a análise de conteúdo (Bardin, 1970). Realizamos a triangulação dos dados obtidos para identificação de núcleos temáticos e depois elencarmos categorias de análise. Dentre essas categorias, destacaremos aqui às relacionadas às práticas pedagógicas e a importância da presença de apoios e suportes para a efetivação da escolarização-desenvolvimento.

Com relação às práticas pedagógicas, ficou evidenciado que ainda é comum ações de ensino pautadas na simplificação dos conteúdos. Isso não permite ampliar possibilidades por conta do foco nas limitações. Também foi observado forte influência do modelo médico na compreensão da deficiência nas práticas pedagógicas e avaliativas.

Também foram poucas as oportunidades em que vimos o desenvolvimento de atividades com foco na aprendizagem. Muitas vezes, priorizava-se a socialização dos estudantes em outros ambientes da escola. Lembramos que para estudantes com deficiências como a múltipla, é fundamental notável investimento bem como um currículo que privilegie ações que tenham sentido e significado no cotidiano do estudante. É de suma importância a forma como ocorre a ação pedagógica, assim, sublinhamos a necessidade de um trabalho bem estruturado, incluindo um cotidiano de reiteração e recolocação

constante dos conceitos que estão em processo de aprendizagem. É urgente superar concepções sobre as não possibilidades/potencialidades desses estudantes. Para tanto, as práticas pedagógicas devem incluir apoios e suportes que venham a oportunizar condições mais favoráveis nos processos de ensino e aprendizagem. Estes devem ser considerados em planos educacionais individualizados para que tenham maiores possibilidades de efetivação (Rocha; Pletsch, 2018).

Observamos a presença de suportes humanos como a do profissional mediador de ensino no espaço do ensino comum. No entanto, a atuação como um suporte fundamental para a atuação colaborativa com a professora do ensino comum, acabava não acontecendo e se restringindo a apenas ações de cuidado e zelo pela criança. Também verificamos que o suporte do AEE por vezes não se efetivava por questões de logística e dificuldades da própria realidade escolar ou porque de fato, a atuação acabava por também se restringir a práticas mais rasas. Iniciativas para o início de um trabalho com comunicação alternativa ou até mesmo a exploração de possibilidades advindas da área da tecnologia assistiva não foram observadas.

Apoios relacionados ao transporte para às escolas assim como suportes para além dos muros escolares e que seriam fundamentais para a escolarização, numa perspectiva de atuação intersetorial (Pletsch, Sá, Mendes, 2021), eram ainda iniciativas muito frágeis e que dependiam muito do esforço das famílias e das equipes diretivas.

É importante ressaltar que ainda que as práticas pedagógicas tenham se mostrado frágeis e com questões que merecem reflexão, as docentes procuravam realizar ações que consideravam ser pertinentes e adequadas para seus estudantes e por isso não podem ser culpabilizadas. Ao nosso ver, o investimento em formação e em atuação conjunta para que os profissionais possam ter condições de

realizar ações pedagógicas reflexivas, contribui para que docentes de um modo geral possam refiná-las para que estejam de acordo com as necessidades educacionais de seus estudantes. É necessário que tenham acesso e condições de participar de cursos de formação para que possam compreender os processos de desenvolvimento, ainda mais se seus estudantes apresentam especificidades tão significativas.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Série Pesquisa, 13. Brasília: Líber Livro Editora. 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Editora Persona. 1970.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 02 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Ed. Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, (50), 2000. p 9-25.

MOLON, Suzana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sóciohistórica. In: **Informática na educação: teoria & prática** ISSN digital 1982 1654/ ISSN impresso 1516084X Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? In: **Momentos: diálogos em educação**. V. 29. N. 1. p. 57-70. Jan-abril, 2020.

PLETSCH, Márcia. Denise; Sá, Miriam Calheiros de; MENDES, Geovana Lunarde. A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, 22(66), 2021. p. 11–26.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. 2018. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

ROCHA, Maíra. Gomes. de Souza da; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, *36*(3), 99–110. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos da defectologia** (Obras escogidas) volume V. Visor. Madrid, 1997.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 46

Práticas de educação inclusiva em uma Universidade Comunitária, a partir de uma equipe multiprofissional

Ruan Carlos Sansone
Unisinos

Angélica da Costa
Unisinos

Introdução

O Ensino Superior brasileiro tem avançado em sua adequação para promover a inclusão e garantia a permanência dos seus estudantes, contudo as práticas implementadas ainda requerem maior aprimoramento. As Instituições de Ensino Superior (IES) são desafiadas a ir além da oferta de vagas, desenvolvendo políticas que assegurem a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou outras necessidades específicas. Conforme aponta Sassaki (2003), apresenta que é responsabilidade da instituição mediar o processo de inclusão de maneira que a família participe ativamente, desempenhando um papel positivo no desenvolvimento da pessoa com deficiência, criando assim estratégias de articulação entre os estudantes, suas vidas e os sujeitos que compõem o ensino superior. Nesse cenário, a inclusão não se limita ao acesso, mas deve se consolidar como uma prática permanente, garantindo a equidade de oportunidades e o suporte necessário para que cada estudante desenvolva seu potencial.

O Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE) desempenha um papel crucial nesse processo, atuando como um agente de humanização e suporte, promovendo ações que visam garantir a permanência dos estudantes no Ensino Superior. Através de iniciativas que atendem às especificidades de cada estudante. NAE contribui para a construção de um ambiente universitário mais inclusivo, oferecendo acolhimento, orientação e atenção a questões psicológicas e pedagógicas, criando condições que possibilitam a trajetória acadêmica com qualidade. Este trabalho busca analisar a atuação do NAE em uma universidade privada localizada na cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, destacando sua contribuição para a criação de um espaço mais inclusivo

e humanizado.

Metodologia

A promoção da inclusão na IES, objeto deste relato, é realizada pelo NAE. Com uma equipe multiprofissional que atua de forma integrada, o NAE oferece um atendimento personalizado a partir das especificidades de cada estudante, considerando as diversas dimensões da inclusão, como aspectos pedagógicos, psicológicos e sociais, com ações voltadas para garantir o acesso e a permanência de todos no sistema educacional são fundamentais, uma vez que a educação inclusiva desempenha um papel central na desconstrução da lógica da exclusão. Essa abordagem ampliada garante um acompanhamento mais completo e eficaz dos estudantes com necessidades específicas.

Criado no ano de 1998, o Núcleo desenvolve ações com o propósito de acolher e apoiar estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Inicialmente o NAE, atendia sob o nome de Serviço de Atenção ao Acadêmico (SAAC). Entre os anos de 2010 e 2020, o núcleo foi renomeado para Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), até ser formalmente instituído em sua configuração atual em 2020. As ações envolvem acompanhamento individualizado, encaminhamentos e orientações para os professores nas situações que envolvam orientação pedagógica, psicológica e social visando a inclusão, participação e a permanência desses estudantes na universidade. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), define como pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais podem limitar sua participação plena na sociedade (Brasil, 2015). O Núcleo promove também oficinas e palestras colaborando para uma cultura inclusiva na Universidade. A

formação de redes de acompanhamento e apoio é uma das principais atividades do NAE. Ao conectar estudantes, coordenadores, professoras e professores, essa rede busca criar um ambiente de acolhimento e cuidado, especialmente em momentos de estresse, conflito ou sofrimento. A rede, nesse sentido, é um símbolo da interconexão entre os indivíduos e da necessidade de apoio mútuo em um contexto cada vez mais complexo.

No ano de 2024, a IES recebeu 288 estudantes que se autodeclararam com alguma deficiência, sendo 22 com deficiência auditiva, 43 com deficiência visual, 76 com deficiência física e 147 com deficiência intelectual. O NAE oferece acompanhamento integral a esses estudantes, desde o processo seletivo até a conclusão do curso, visando garantir estratégias para busca de sua inclusão educacional na Universidade, e sucesso acadêmico. Essa atuação envolve a construção de uma rede de apoio que inclui o Núcleo de Formação Docente, no qual a inclusão é vista como um processo em constante desenvolvimento e aprendizado contínuo. Nesse sentido, a equipe de Formação Docente da Unisinos[1], em articulação com o Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE), busca "desenvolver com a comunidade universitária aquilo que chamamos de atitude inclusiva" (Weschenfelder, 2022). Quando são identificadas, pelo NAE, as adaptações necessárias, a coordenação do curso e o professor trabalham em conjunto para garantir que o conteúdo seja acessível a todos. As estratégias utilizadas podem variar de acordo com a necessidade de cada estudante, incluindo a utilização de recursos

1 O Núcleo de Formação Docente, desempenha um papel contínuo na universidade. Suas atribuições incluem a organização e execução de programas de formação continuada, eventos de capacitação docente, seleção de novos professores e tutores, atendimento pedagógico individual e coletivo, além da participação na implementação de políticas institucionais, especialmente as relacionadas à inovação pedagógica (Weschenfelder, 2022).

como Braille, Libras e tecnologias assistivas, considerando que a acessibilidade pedagógica é um direito de todos os estudantes e exige a adaptação do currículo e das metodologias de ensino para atender às necessidades individuais. A implementação de adaptações e práticas pedagógicas depende em grande medida do professor ou professora. Ao compreender as diferentes formas de aprender de cada estudante e os fatores que influenciam esse processo, o docente pode oferecer um ensino mais individualizado e eficaz. A construção de uma sala de aula inclusiva depende da adoção de novas estratégias pedagógicas. Isso envolve a adaptação do currículo, a criação de novas formas de avaliação e o uso de recursos diferenciados.

Resultados e discussão

A perspectiva da inclusão na Universidade desafia a noção social de deficiência como um problema individual. É fundamental compreender que a deficiência é construída socialmente e que as barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais são os principais obstáculos à inclusão. A universidade, ao reconhecer essa complexidade, pode promover ações que valorizem a diversidade e possibilitem a plena participação de todos os estudantes, ao acolher estudantes com diferentes características e necessidades, a instituição enriquece o ambiente acadêmico e promove a troca de conhecimentos.

Ao proporcionar um ambiente inclusivo, as IES contribuem para o desenvolvimento integral de cada estudante, permitindo que explorem suas potencialidades e construam um projeto de vida autônomo. É fundamental superar a visão limitada da deficiência como um problema individual e reconhecer a importância de criar um contexto educacional que atenda às necessidades e particularidades de todos os estudantes.

Os dados do primeiro semestre de 2024 demonstram a diversidade das necessidades dos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais atendidos pelo NAE e no qual entendemos que o conceito de diversidade abrange múltiplas dimensões, além das pessoas com deficiência, "incluindo a diversidade etnocultural, que combate os diversos tipos de racismo e a rejeição de culturas minoritárias; a diversidade de orientações sexuais, que enfrenta a homofobia" (Plaisance, 2023, p.117). Segundo os dados internos no NAE, ao todo, 28 estudantes receberam 193 atendimentos pedagógicos e os professores foram orientados em 58 ocasiões. As deficiências identificadas foram: física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial e múltipla, esta última caracterizada pela coexistência de duas ou mais deficiências.

A parceria entre o NAE, a família e os professores são fundamentais para garantir o sucesso da inclusão no ensino superior. Ao estabelecer um diálogo constante com as famílias, o NAE contribui para um melhor acompanhamento dos estudantes e para a oferta de um suporte mais personalizado. Essa aproximação, aliada à assessoria pedagógica aos professores, permite a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor. As condições de aprendizagem e convívio social oferecidas pela universidade proporcionam um ambiente enriquecedor que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, otimizando sua jornada acadêmica.

Referências

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: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, V. (Org.). Mídia e Deficiência. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. Série Diversidade.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Formação e acompanhamento docente para a educação inclusiva na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, jul. 2022.Disponível em: < https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=3686:formacao-e-acompanhamento-docente-para-a-educacao-inclusiva-n-a-universidade-do-vale-do-rio-dos-sinos-unisinos&catid=8>. Acesso em: 09 set. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 47

Equilibriotea:

aplicativo de exercícios de equilíbrio para professores de educação física com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Ronaldo Francisco de Oliveira
Universidade Federal Fluminense

Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha
Universidade Federal Fluminense

Adriano de Oliveira Caminha
Universidade Federal Fluminense

A pesquisa analisou a biomecânica da marcha, que é o estudo dos movimentos e forças envolvidas durante o ato de caminhar, em crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) entre 5 e 7 anos diagnosticadas com autismo leve ou suporte 1, matriculadas na UMEI Darcy Ribeiro, Charitas - Niterói, onde foi usado o aplicativo KINOVEA, visto que crianças autistas possuem um déficit motor por sua formação biológica que atinge os gânglios da base e o cerebelo (órgãos responsáveis pelo equilíbrio e pelo armazenamento do programa motor generalizado).

Com o resultado da análise, as crianças participaram de uma intervenção usando o aplicativo EquilíbrioTEA desenvolvido durante o curso profissionalizante de mestrado, que contém 8 exercícios (agachar, andar, andar de quatro apoios, correr, equilibrar-se num pé só, pular num pé só, saltar horizontalmente e saltar verticalmente) com o objetivo de aumentar a resistência muscular dos membros inferiores, a coordenação motora e o equilíbrio. Após a utilização do aplicativo uma nova análise da marcha foi realizada e comparada a primeira (antes da intervenção). O resultado comparativo entre as análises pré e pós-intervenção comprovou a melhora da marcha no público pesquisado (crianças com TEA).

O projeto usa a observação qualitativa para analisar as imagens em vídeo da marcha dos indivíduos com TEA comparando com o padrão de caminhada através do software de biomecânica KINOVEA no eixo sagital (perfil). Todas as fases da caminhada foram analisadas: fase de apoio (contato inicial, apoio de resposta, apoio médio, apoio terminal e pré balanço) e fase de balanço (início do balanço, balanço médio e balanço terminal). A primeira análise foi efetuada antes da intervenção com exercícios. Foram adotados os 8 exercícios contidos no EquilíbrioTEA que têm a duração de 30 minutos, uma vez por semana durante 4

semanas. Depois foi efetuada uma nova análise em vídeo da marcha dos indivíduos pesquisados. Os dados foram comparados e o resultado foi uma melhora na autonomia da marcha. Com a comprovação de que o treinamento contínuo de exercícios específicos de equilíbrio pode melhorar o desempenho motor em crianças com autismo. O objetivo é que o aplicativo seja disponibilizado para download gratuitamente.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 48

Audiodescrição como recurso de inclusão por meio da narração de livros da literatura infantil

LUCINETH SALGADO BARROSO
Universidade Federal de Roraima

Moema de Souza Esmeraldo
Universidade Federal de Roraima / Universidade Federal de Rondônia

Introdução

Esta pesquisa em andamento busca realizar um estudo teórico e prático sobre as tecnologias assistivas com ênfase na audiodescrição de livros da literatura infantil como meio de inclusão das Pessoas com Deficiências (PcD) de uma escola, no município de Boa Vista/RR.

As Pessoas com Deficiências enfrentam inúmeros percalços no seu cotidiano e, no ambiente escolar, não é diferente com o trabalho de leitura literária. Desse modo, buscar meios de inclusão é papel de todos da comunidade escolar.

Diante desse contexto, este estudo pretende trabalhar com tecnologias assistivas como arcabouços didáticos que precisam ser inseridos nas práticas de ensino e aprendizagem. As formações para a inclusão por meio das tecnologias assistivas são de máxima urgência, uma vez que negar a tecnologia é, de certa maneira, danoso à aprendizagem dos alunos no tocante à era digital. É, neste sentido, que se propõe, conforme Lei Brasileira de Inclusão n.° 13.146/15.

A audiodescrição consiste em um importante meio tecnológico que possibilita o acesso ao mundo da leitura pelas PcD's, o que gera uma integração entre professores, alunos típicos e até mesmo as pessoas com deficiência. Assim, pretende-se analisar a audiodescrição de livros da Literatura Infantil como forma de inclusão de pessoas com deficiências.

Na atualidade, percebe-se a necessidade da prática da inclusão por meio da leitura e do uso da audiodescrição de livros da literatura infantil, uma vez que se trata de um importante recurso tecnológico que poderá contribuir com a formação de leitores e propiciar ao educando uma aprendizagem mais prazerosa. Deste modo, esta pesquisa surgiu da inquietação em observar que muitos professores, mesmo estando

na era digital, ainda não usam as tecnologias como formar incluir as pessoas com deficiências. Assim, por meio de um estudo teórico e prático sobre o uso da audiodescrição de livros da literatura infantil poderemos contribuir com o trabalho pedagógico de leitura literária, contribuindo com o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência.

A intenção será apresentar os resultados parciais do estudo sobre como a audiodescrição pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem ao ser utilizada como recurso para o trabalho pedagógico com alunos PcD. Além de sistematizar a aplicação e divulgação de recurso educacional de audiodescrição a partir do uso de livros das literaturas infantis do escritor Zezé Maku, que de maneira lúdica trata da valorização da fauna e da flora amazônica.

Objetivo

Esta pesquisa pretende-se realizar um estudo teórico e prático sobre o uso da audiodescrição como recurso de tecnologia educacional assistiva aliada às práticas inclusivas de formação de leitores utilizando a literatura infantil local.

Objetivos específicos

- Realizar o levantamento de estudos sobre as tecnologias assistivas com ênfase na audiodescrição de livros infantis como meio de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Identificar os modos de inclusão por meio das tecnologias assistivas para o ensino de literatura infantil; - analisar a contribuição da audiodescrição de livros infantis na vida

escolar de alunos PcD em uma escola do município de Boa Vista;

- Descrever os resultados da experiência do uso de audiodescrição no processo de ensino e aprendizagem de alunos PcD;
- Produzir recurso educacional utilizando a audiodescrição de um livro da literatura infantil local; - promover práticas pedagógicas utilizando o recurso educacional produzido.

Método

Trata-se de uma pesquisa teórica e prática que tem como metodologia a pesquisa bibliográfica e qualitativa que prevê a produção de recurso educacional com possibilidade de realização de uma pesquisa ação. No primeiro momento, serão realizadas pesquisas bibliográficas sobre a temática da audiodescrição e a trajetória do uso dessa ferramenta como recurso didático no Brasil. No segundo momento, pretende-se desenvolver um produto educacional que visa utilizar a audiodescrição como ferramenta pedagógica para o ensino de literatura a partir da obra de um autor local.

Diante dessa proposta, pretende-se realizar a seleção dos livros da literatura infantil do escritor Zezé Maku referente à fauna e flora amazônica para realização das audiodescrições. Em seguida, a intenção será de gravar audiodescrições com colaboradores que irão narrar um ou dois livros do escritor Zezé Maku com o uso do recurso software Audacity e plataformas digitais como Spotify e Anchor para acesso das pessoas com deficiências. Por fim, a sistematização, aplicação e divulgação de práticas pedagógicas utilizando o recurso educacional produzido.

Resultados e Conclusões

Em suma, pretende-se obter como resultado um produto educacional desenvolvido a partir de audiodescrições de livros infantis do escritor Zezé Maku que têm como foco a valorização da fauna e da flora local, que serão narrados, com o uso do recurso s de tecnologia assistiva.

De acordo com Pagán (1995), os “Produtos Educacionais” podem ser entendidos como todos os instrumentos e meios que fornecem diretrizes para contribuir na tomada de decisões tanto na planificação quanto na intervenção direta no processo de ensino. Por isso, posteriormente, as audiodescrições serão disponibilizadas como recursos pedagógicos para a disseminação das tecnologias assistivas, estabelecendo a possibilidade de conexão entre ensino e aprendizagem, já que se trata de uma realidade necessária na sociedade contemporânea.

Uma escola inclusiva deve seguir a legislação referente a essa modalidade, buscando desenvolver práticas metodológicas que apreciem as potencialidades de cada um de seus indivíduos e suas contribuições ativas, e não focar demasiadamente nas impossibilidades, nas deficiências (Rodrigues, 2006). Pelo fato de a tecnologia assistiva ser de caráter multidisciplinar, é importante sua inserção no fazer pedagógico dos professores e no processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Livia Maria Motta e Paulo Romeu Filho (2010) no texto Audiodescrição: transformando imagens em palavras discutem sobre um importante recurso tecnológico que pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência que é a audiodescrição, que facilita o entendimento não só das pessoas com deficiência visual.

A pesquisa realizada por Rabêlo (2023) intitulada *Audiodescrição*

como recurso de tecnologia assistiva para inclusão educacional de estudantes com deficiência visual buscou analisar e discutir, a partir da perspectiva dos professores, de que forma o uso da audiodescrição, no contexto escolar, propicia a inclusão de estudantes cegos e com baixa visão, por exemplo. Nesse sentido, entendemos que prover recursos de tecnologia assistiva é fator indispensável para que diversas barreiras sejam eliminadas, favorecendo, assim, que o processo de ensino e aprendizagem seja vivenciado pelos estudantes de modo efetivo.

Os resultados ainda parciais da pesquisa evidenciam que a audiodescrição ainda é pouco difundida no contexto escolar investigado. Embora uma parte dos professores tenha uma noção do que se trata esse recurso, a maioria não se sente segura para implementar a AD em suas aulas, atribuindo-a aos profissionais de apoio escolar ou à professora de Braile a realização da tarefa.

Em consonância a esses estudos, porém na perspectiva da formação de leitores literários Fernanda Gritti (2021), no estudo *Audiodescrição: a inclusão através da tradução audiovisual no universo literário infantojuvenil* analisa as audiodescrições de ilustrações presentes em quatro textos literários voltados ao público infantil cego ou com baixa visão, com o intuito de repensar definições tradicionais de literatura e leitor, observando qual o papel do leitor no processo de leitura; problematizar a cultura grafocêntrica e a iconofobia; analisar as concepções de inclusão reforçadas pela Lei n.º 13.146/2015, a qual garante o direito, dentre outros, de que a literatura seja acessível a todos os públicos.

Por fim, constata-se que a literatura contribui como a formação humana e a humanização dos sujeitos, conforme enfatiza Antonio Cândido (1995), no texto “O direito à literatura”, que a literatura é indispensável à formação do ser humano. Sendo que a carência de

fabulação é presente no indivíduo, e o acesso a esse incompressível bem obedece ao princípio da igualdade e da não discriminação. A literatura tem o papel de humanizar, incluindo as PcD, justamente porque faz o homem vivenciar diferentes realidades e situações, sendo uma necessidade universal e fundamental para a formação humana e o seu acesso é um direito comum para a sociedade.

Referências

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1995.

GRITTI, F. Audiodescrição: a inclusão através da tradução audiovisual no universo literário infantojuvenil. 2021. 100f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) –PPGL-UEM, 2021.

MOTTA, L; ROMEU FILHO, Paulo (Orgs.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

PAGÁN, J. B. Función didáctica de los materiales curriculares. Pixel Bit. **Revista de Medios y Educación**, v. 5, p. 29-46, 1995.

RABÊLO, A. Audiodescrição como recurso de tecnologia assistiva para inclusão educacional de estudantes com deficiência visual. 2023. 113 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – PPG em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, UFRB, Feira do Santana, 2023.

MAKU, Z. **O reino de Makunaima e sua chefia da fauna**. Boa Vista: Edição do autor, 2015.

NASCIMENTO, R. Desenvolvimento de um portal de objetos em audiodescrição: Recurso de tecnologia assistiva para inclusão de pessoas com deficiência visual - “BOCAWEB”. 2020. 206 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – PPPGE, UFGD, Dourados/MS, 2020.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 49

Processo de formação para educação inclusiva:

demandas emergentes

Francieli Dombroski Riski
Universidade Estadual do Paraná

Sandra Cecilia Jurach Faria
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Andréa Lúcia Sério Bertoldi
Universidade Estadual do Paraná

Everson Manjinski
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Este estudo em andamento possui como eixo temático as Práticas Pedagógicas e Educação Especial. Apresenta como objetivo geral refletir sobre as demandas existentes no processo formativo de professores(as) para a Educação Inclusiva, considerando as concepções dos(as) professores(as) do município de São Mateus do Sul, no estado do Paraná. Inicialmente, vale ressaltar que, a inclusão vem ganhando visibilidade no contexto educacional contemporâneo, principalmente devido ao aumento de alunos com necessidades educativas especiais matriculados, preferencialmente, na rede comum de ensino. Partindo do pressuposto que a educação inclusiva não deve ser apenas um ideal, mas um direito de todos, assegurada por inúmeras legislações, devemos refletir sobre as condições necessárias para que sua execução seja realizada de forma satisfatória e eficiente. Diante desse contexto, os professores tornam-se protagonistas para a garantia do direito à educação inclusiva de qualidade.

O estudo, trata-se de uma pesquisa de campo que investigou um grupo específico de professores(as), com abordagem metodológica qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada. Anteriormente à realização das entrevistas, houve a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, das respectivas Instituições de Ensino Superior. Os(as) participantes foram 20 professores(as) da Educação Básica atuantes no Ensino Fundamental I. O trabalho foi desenvolvido a partir da análise preliminar dos dados e, houve a constatação de que durante a realização de pesquisas distintas no município, com ênfase nas práticas e processos formativos de educadores para a Educação Inclusiva, as análises apontaram resultados semelhantes quanto às demandas de temáticas importantes para o processo formativo de professores. Visto esta semelhança, realizamos um compilado para elaboração deste

estudo.

Como resultado preliminar constatamos que, uma grande parcela dos(as) entrevistados(as) expressaram a insuficiência de conhecimentos referente a diversidade e a inclusão no processo de formação inicial. Quando questionadas se tinham interesse em participar de formação continuada específica em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 100% dos(as) entrevistados(as) demonstraram interesse, respondendo que sim. Com relação aos conteúdos de interesse para as formações continuadas, destacamos que cada professor(a) poderia escolher mais de uma temática de interesse e 100% delas elencaram pelo menos dois assuntos. Das temáticas evidenciadas destacamos que a maior incidência foi relacionada aos Transtornos de Aprendizagem, sendo que 80% dos entrevistados indicaram como área de interesse, principalmente por tratar-se de algo que possui interferência direta com o processo de aprendizagem. A segunda maior área de interesse refere-se a Deficiência Intelectual, que 70% indicaram como assunto relevante.

Uma das principais hesitações dos(as) professores(as) refere-se quanto às adaptações necessárias para os estudantes com Deficiência Intelectual. Todavia, 65% dos(as) participantes elencaram a adaptação de materiais pedagógicos como assunto para formações continuadas, pois ainda é um tema em que apresentam dificuldade. As respostas ainda evidenciaram que 60% dos entrevistados gostariam de participar de formações com temáticas sobre o Transtorno do Espectro Autista, questões comportamentais e a interferência na aprendizagem e, também, sobre Altas Habilidades/Superdotação. Dentre os temas que tiveram menor incidência, mas ainda com número significativo de indicação destacamos o Plano Educacional Individualizado (PEI), citado por 50% dos(as) entrevistados(as), as Tecnologias Assistivas, com indicação de 45%, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) com

40% e Preconceito e Bullying na escola (como prevenir/trabalhar) com 35%.

O que despertou interesse foram as contribuições elencadas através do item "Outros", em que emergiram as seguintes temáticas: Ensino Colaborativo, diferença de adaptação e flexibilização, Atendimento Educacional Especializado, o que é Sala de Recursos Multifuncional e Classe Especial, Síndrome de Down, informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado no Ensino Comum, inteligência emocional, deficiência visual e vínculo professor e aluno. Todos os temas citados pelos(as) participantes apresentam relevância, e são necessários para o atendimento efetivo de estudantes no contexto escolar.

Os dados expressam um aspecto importante, pois indicam a necessidade quanto à formação continuada dos(as) professores(as) participantes do estudo. É válido destacar que, embora 100% dos(as) entrevistados(as) possuam especializações (lato sensu), destes, sendo que 80% das especializações são em Educação Especial/Inclusiva ou áreas específicas da modalidade de Educação Especial, estão sempre em busca de oportunidades para aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Compreender o que é educação inclusiva é um dos princípios básicos para poder inseri-la na prática cotidiana, pois, para que a inclusão seja realmente efetiva, deve atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, independente de condição física, intelectual, social, emocional, linguística, de suas habilidades, deficiências ou características individuais, garantindo acesso ao currículo. Para contemplar todos estudantes, é eminente pensar na reestruturação de alguns alicerces do sistema educacional, que contemple desde a formação inicial e continuada de profissionais, como também a garantia de estrutura física e tecnológica adequadas. Com base em Vilaronga e Mendes

(2014, p.142) “para que o contexto inclusivo não permaneça somente na retórica, deve-se pensar em formação de recursos humanos”, tendo como base que “[...] a educação inclusiva é um processo dinâmico, de modo que não existe um modelo pré-estabelecido de conhecimentos e competências que o professor deverá alcançar para poder ensinar em uma classe inclusiva” (Castro, 2020, p. 271). No entanto, não é esse cenário que vislumbramos no cotidiano escolar contemporâneo. Apesar das inúmeras legislações que asseguram o direito aos estudantes com necessidades educacionais específicas, é na prática de sala de aula que deve ser efetivado.

Devido a isso, é eminente que os professores devem estar capacitados para contemplar as necessidades educacionais específicas dos estudantes. Faz-se necessário, pensar na garantia da formação continuada de professores(as), a qual apresenta-se como uma estratégia potencialmente favorável, contribuindo com conhecimentos que possam auxiliar com suas práticas. A formação continuada pode ser caracterizada como “a formação em que o sujeito tem a possibilidade de obter novos conhecimentos, analisar e refletir sobre sua prática profissional” (Ferreira; Santos, 2016).

As análises preliminares indicam para a necessidade de abordagens mais enfáticas quanto ao tema durante o processo de formação inicial, bem como, as formações a serem realizadas de maneira continuada, a qual ofertada de forma constante e consistente aos(às) professores(as), pode contribuir de maneira significativa para a inclusão escolar de estudantes, a partir de conhecimentos que deem suporte às suas práticas pedagógicas e visem o aprimoramento dos processos de aprendizagem.

Destacamos que é essencial pensar no processo de formação de professores, oportunizando formações diante das demandas elencadas

como prioridades, pois na perspectiva da educação para todos(as) é através do conhecimento que se poderá construir estratégias inclusivas e espaços mais inclusivos, que visem uma educação de qualidade e com equidade para estudantes. Oliveira (2017, p.645) afirma que "não construiremos uma escola plural, diversa e democrática sem considerar os sentimentos dos professores, seus temores, suas angústias e suas incertezas diante de novas proposições políticas, administrativas e metodológicas". É necessário conhecer a realidade desses professores, bem como as lacunas em seu processo de formação, para que assim sejam pensadas, planejadas e implementadas formações continuadas significativas.

Referências

CASTRO, Juliana Rodrigues de. Formação docente e os desafios da inclusão escolar. *In*: PEIXOTO, Reginaldo. (org.). **Formação inicial e continuada de professores**: **políticas e desafios**. Curitiba: Bagai, 2020. p. 266-275.

FERREIRA, J. da S.; SANTOS, J. H. dos. **Modelos de Formação Continuada de Professores**: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. Cadernos de Pesquisa: UFMA. v. 23, n. 3, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p1-15>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade**: a pessoalidade do professor em cena. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 643-656, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28084. Acesso em: 29 set. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios ; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar**: práticas colaborativas entre os professores. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 50

Tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual: uso e disponibilização de recursos no interior de Goiás

Débora Carla de Souza Cravalho
Universidade Estadual de Goiás

Wanessa Ferreira Borges
Universidade Federal de Catalão

Introdução

O acesso e a permanência de alunos com deficiência visual no ambiente escolar também devem ser garantidos por meio da utilização de recursos de tecnologia assistiva (TA). A TA é uma área do conhecimento que engloba recursos e serviços destinados a fornecer ou ampliar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência ou incapacidades decorrentes do envelhecimento. O objetivo da TA é melhorar a qualidade de vida e a inclusão social de seus usuários (Bersch & Pelosi, 2006).

Em contrapartida, acreditamos que somente o recurso de TA por si só não pode proporcionar ao aluno com deficiência uma aprendizagem significativa. É importante ressaltar que o modo como os recursos de TA são empregados no contexto escolar pode fazer toda diferença.

Segundo Vigotsky (2009): "na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo" (p. 331).

Destarte, ao pensarmos na escolarização de alunos com deficiência visual, levantamos o seguinte questionamento: Como ocorre a atuação docente e a implementação de recursos de TA por professores regentes e de educação especial na escolarização de alunos com deficiência visual nas unidades escolares no interior de Goiás?

Objetivos

O objetivo deste trabalho foi identificar os recursos e caminhos para disponibilização de tecnologia assistiva na escolarização de alunos com deficiência visual, segundo as narrativas de professores de AEE do interior de Goiás.

Método

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e descritiva. Bicudo (2021) afirma que a lógica da pesquisa qualitativa orienta os procedimentos de investigação na direção de responder a uma indagação, que pode ser formulada como uma pergunta orientadora.

O contexto de desenvolvimento da pesquisa foi a Coordenação Regional de Educação (CRE) de Pires do Rio, vinculada a rede estadual de educação de Goiás. Participaram da pesquisa sete (7) professoras, sendo três (3) da Escola A e quatro (4) da Escola B. Todas as participantes eram do sexo feminino e se enquadravam em uma faixa etária entre 20 e 60 anos, sendo três (3) com idade entre 51 e 60 anos, duas (2) no intervalo de 41 a 50 anos, uma (1) entre 31 e 40 e uma (1) entre 21 e 30 anos. Quanto ao regime de trabalho, cinco (5) eram efetivas e duas (2) contrato temporário, sendo professoras regentes. Em relação à atuação, duas eram professoras de AEE, três (3) de Língua Portuguesa e duas (2) de Matemática. As professoras de AEE possuiam tempo de experiência na Educação Especial que variava entre 7 e 11 anos. Ao passo que a experiência das professoras regentes variava entre 6 e 30 anos, sendo que a maioria (4) tinha experiência superior a 18 anos. Em relação à formação, todas eram graduadas em nível superior com pós-graduação, sendo que entre as regentes três possuíam especialização e duas tinham mestrado, enquanto as duas professoras de AEE eram especialistas.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram um roteiro de entrevista semiestruturada e um questionário de perfil dos participantes. A entrevista foi composta por 14 questões, que foram elaboradas com base na literatura e posteriormente revisadas por juízes, que sugeriram ajustes.

O processo de entrevista foi dividido em três fases: a elaboração

do roteiro; a realização da entrevista (realizadas presencialmente), e, por fim, a transcrição, momento em que o pesquisador assumiu o papel de interpretador dos dados. A transcrição das entrevistas ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2022, utilizando uma plataforma online (https://transkriptor.com). Os áudios gravados foram transcritos no site e em seguida revisados, de forma a corrigirmos erros gerados durante a transcrição.

Esse resumo trata-se de recorte de uma pesquisa de mestrado, e apresentará os resultados relativo a categoria: Recursos de Tecnologia Assistiva Utilizados pelos Professores Regentes e de AEE no Processo de Escolarização de Alunos com Deficiência Visual (Carvalho, 2023), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Catalão pelo CAEE sob número 48449621.0.0000.0164.

Resultados

Ao investigarmos os recursos necessários para garantir a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência visual nas atividades escolares, verificamos que, existem e são usados diversos recursos de TA junto ao estudante com deficiência visual, dando destaque aos destinados à leitura , como materiais para leitura e escrita braile, softwares leitores de texto em computador, livros didáticos, paradidáticos, instrumento para registro das operações matemáticas (sorobã, e recursos táteis) (Professora Cláudia).

Em relação a atuação do professor de AEE para ensino da TA, percebemos em suas narrativas que enquanto a professora Laura atuava fortemente em relação à formação dos professores regentes, à conscientização da comunidade escolar acerca das necessidades do aluno com deficiência visual, a professora Cláudia se dedicava aos

atendimentos de forma direta com os alunos com deficiência visual.

Contudo, ambas professoras de AEE têm se articulado com outras instituições para tentar minimizar os desafios impostos no dia a dia. As duas professoras do AEE buscavam recursos intersetoriais, procurando parcerias com instituições como: o Centro de Apoio Pedagógico/Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/CEBRAV), a Fundação Dorina Nowill para Cegos, o Instituto Benjamin Constant e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), para disponibilizar recursos na área da deficiência visual.

Os serviços oferecidos por essas instituições são relatados pelas professoras como importantes pontos de apoio no estabelecimento de parcerias intersetoriais, além disso, entendemos que a centralização desses serviços traz desafios, como o atraso dos recursos adaptados, e que esses problemas poderiam ser sanados com a descentralização dos serviços via institucionalização de centros de atendimento regionais às pessoas com deficiência visual.

Portanto, mesmo diante dos desafios diários, as professoras de AEE buscam recursos de TA para atenderem melhor aos alunos com deficiência visual. E que os atendimentos de AEE poderiam ser potencializados através da disponibilização de recursos de TA e de formação na área para os professores.

Considerações

Foi constatado que as professoras de AEE tinham conhecimento acerca dos recursos de TA, como táteis e softwares computacionais que são intuitivos de usar como leitores de tela e sintetizadores de voz que podem auxiliar os alunos com deficiência visual nas atividades propostas em sala de aula.

Em sua maioria, as professoras de AEE utilizavam nas práticas pedagógicas recursos de TA, como a máquina em Braille, recursos táteis, computadores com softwares adaptados para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual.

Espera-se que, com os resultados obtidos nessa pesquisa, contribuam para a realização de outros estudos que possam responder às questões levantadas. Dessa forma, busca-se ampliar o conhecimento em relação aos recursos de TA voltados para alunos com deficiência visual disponíveis nas escolas, dos quais a maioria dos professores não tem muito conhecimento, e, a incentivar tanto os professores quanto a comunidade escolar a exigir das autoridades um apoio irrestrito, de modo que os alunos com deficiência visual possam ser verdadeiramente incluídos no ensino regular e obterem êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BERSCH, R. C. R.; PELOSI, M. B. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II. Brasília: ABPEE - MEC: SEESP, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/tecnologia_assistiva.pdf> Acesso em: 15 dez. 2022.

CARVALHO, D. C. S. **Atuação Docente e a Tecnologia Assistiva na Escolarização de Alunos com Deficiência Visual.** 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2023.

BICUDO, M. A. V. A lógica da pesquisa qualitativa e os modos de procedimentos nela fundados. **Revista Pesquisa Qualitativa,** [S. l.], v. 9, n. 22, p. 540–552, 2021. DOI: 10.33361/RPQ.2021. v.9. n. 22.507. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/507. Acesso em: 22 ago. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 51

Práticas educativas para estudantes com Síndrome de Down: uma revisão sistemática

BEATRIZ VIEIRA BARONE
Universidade Federal de São Carlos

MARIANA FERRAZ
Universidade Federal de São Carlos

MARÍLIA CAROLLYNE SOARES DE AMORIM
Universidade Federal de São Carlos

Introdução

A Trissomia 21, conhecida como Síndrome de Down (SD), é uma condição genética resultante da presença de uma cópia extra do cromossomo 21, totalizando 47 cromossomos em vez dos 46 habituais. Indivíduos com SD frequentemente apresentam características físicas distintivas, como olhos amendoados, rosto plano e estatura baixa. Essa condição pode acarretar desafios no desenvolvimento cognitivo e motor, levando a atrasos intelectuais e dificuldades de aprendizagem, cuja gravidade varia significativamente entre os indivíduos (Associação Americana de Psiquiatria, 2014).

A utilização de recursos pedagógicos no ensino de estudantes com SD possibilita o aprendizado e promove a inclusão. Materiais adaptados como jogos, ilustrações e ferramentas interativas, ajudam a tornar o conteúdo mais acessível e envolvente para atender às diferentes formas de aprendizado desses alunos. Os recursos não apenas estimulam o interesse e a motivação, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e motoras (Souza; Nascimento, 2018).

Nessa consideração, as práticas pedagógicas devem ser alinhadas às necessidades e particularidades de cada indivíduo, considerando suas habilidades, interesses e desafios específicos (Pereira; Pimentel, 2020). Com base no estudo de Zabala (1998), entende-se por prática pedagógica o "[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos" (p. 18). Também, para Libâneo (2012), uma prática é considerada pedagógica quando está ancorada em concepções e possui uma intencionalidade que visa "[...] atender a determinadas expectativas educacionais [...]" (p. 173).

À vista disso, esse trabalho teve como finalidade analisar as produções científicas, disponíveis no Portal de Periódicos CAPES sobre práticas pedagógicas para estudantes com Síndrome de Down no contexto da escola regular.

Método

O presente estudo trata-se de uma revisão sistemática da literatura, visto que busca identificar produções científicas disponíveis nas bases de dados referente a um tema específico para reunir e analisá-los de forma crítica e sintética (Costa & Zoltowski, 2014).

Para o levantamento da literatura utilizou-se a base de dados do Portal de Periódicos CAPES. A busca foi realizada no mês de setembro de 2024 na aba "busca avançada" em qualquer campo (contém). Os termos da busca e operador booleano: "Síndrome de Down" and "Educação Especial", resultando em 109 resultados. Para sintetizar a busca, manteve-se os filtros: de recorte temporal dos últimos dez anos (de 2014 a 2024) e artigos em Língua Portuguesa, fator que reduziu os dados para 70.

Como critério de inclusão, foram selecionados apenas os dados provenientes de pesquisas de campo realizadas no contexto da escola regular sobre práticas educativas, excluindo-se estudos teóricos (como revisões de literatura e ensaios) e pesquisas conduzidas em outros ambientes, como clínicas, hospitais e escolas especiais. Diante disso, foram selecionados dez trabalhos para leitura na íntegra.

Adotou-se a análise descritiva para análise dos trabalhos selecionados. De acordo com Rodrigues, Oliveira e Santos (2021), a pesquisa de caráter empírico-descritiva tem como finalidade classificar a relação entre as variáveis e as relações de causa e efeito entre os

fenômenos estudados.

Resultados e discussão

Corrêa, Ribeiro e Thiengo (2021) analisaram os resultados do trabalho entre pares para a aprendizagem matemática de uma criança com SD, utilizando o jogo Ganha 100 primeiro, adaptado a partir da teoria da formação planejada das ações mentais e dos conceitos. O jogo trouxe contribuição importante para a aprendizagem matemática do sujeito com SD, em um ambiente de ludicidade e parceria.

O estudo de Vieira et al. abordou a necessidade de materiais pedagógicos adaptados para o desenvolvimento cognitivo de crianças com SD na área Lógico-Matemática. Foi criado um dominó multifuncional com 28 peças retangulares, uma parte mostrando operações de adição ou subtração e a outra exibindo resultados com imagens do cotidiano. O dominó favoreceu o desenvolvimento escolar dos estudantes.

Ainda no contexto da Matemática, Tabaka, Borges e Estevam (2023) investigaram como ensinar Matemática a alunos com SD em uma Comunidade de Professoras. Destacaram que ações formativas promovem um plano flexível, permitindo que os professores abordem as dificuldades e motivações dos alunos com SD. Isso valoriza as perspectivas dos educadores e a troca de experiências para atender às necessidades do grupo e articular seus interesses e práticas.

A pesquisa de Neres e Nogueira (2019) evidenciou que práticas realizadas nas aulas de arte com estudantes com SD contribuem para seu desenvolvimento cognitivo. A análise mostrou que os estudantes com SD conseguem se apropriar dos elementos estéticos e transformá-los em aprendizado, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

No estudo de Azevedo, Rios, Bataliotti e Lourenço (2019) foi

desenvolvido uma intervenção com delineamento ABA com pré e pós teste. O objetivo foi medir os impactos do programa de intervenção com o uso de audiodescrição no brincar infantil. Ocorreram cinco encontros semanais durante as aulas na sala de aula regular, com duração de 60 minutos.

A audiodescrição foi usada durante as aulas para explicações extras. O uso de imagens contribui para apresentar informações na contação de história ou utilização de música, através da descrição do cenário da atividade, os objetos, as cores, as formas e as propostas de encaixes, constituindo-se como benefício para desenvolvimento das habilidades funcionais, sociais, linguísticas e o desenvolvimento cognitivo.

No estudo de Carvalho e Meirinhos (2015) a estratégia foi o desenvolvimento de recursos (fotografias digitais) para as atividades feitas pelo o estudante de forma colaborativa com o pesquisador. As fotografias foram realizadas pelo aluno com o objetivo de captar imagens para relacioná-las mais facilmente ao processo estudado nas atividades. Por fim, o recurso permitiu estabelecer uma inter-relação entre aluno e conteúdo das atividades, o formato interativo resultou na aprendizagem ao estimular com atividades lúdicas o desenvolvimento de habilidades mais complexas.

Sassaki, Benitez e Brandão (2020) fizeram uso do delineamento experimental ABA. O experimento foi composto por quatro fases: seleção e avaliação do repertório de entrada dos alunos, aplicação da linha de base, aplicação do jecripe (jogo digital para avaliar e ensinar vocabulário) com a presença do pesquisador, e a reavaliação da linha de base. O jogo oportunizou discutir estratégias pedagógicas digitais para incrementar o processo de ensino e aprendizagem do público da educação especial.

Anunciação, Costa e Denari (2015) identificaram o nível de

desenvolvimento motor de uma criança de três anos com SD na educação infantil, implementaram estratégias de ensino para atender suas necessidades e avaliaram os progressos após a intervenção. A intervenção envolveu atividades como: brincadeiras com bola; deslocamentos como andar de costas e na ponta dos pés; atividades em sala para rasgar, desenhar e dobrar papel; hora da História para manusear livros; no parque, atividades como saltar e descer escadas; jogos de montar para encaixar e construir. Como resultado, observou-se que o estudante progrediu de uma faixa etária de um a dois anos para uma idade de dois a três anos em seu desenvolvimento. O estudo de Faustino (2023) apresentou um ambiente inclusivo para o aprendizado de matemática, focando nas operações de adição e subtração por meio da coleta de tampinhas de garrafas PET, com a finalidade de apoiar uma organização não governamental (ONG) que cuida de animais abandonados. Barby e Guimarães (2016), revelam a eficácia de um programa de ensino dos nomes e sons das letras, associado ao treinamento de habilidades metafonológicas com ênfase no processamento fonológico na aprendizagem da leitura e escrita em estudantes com SD.

Considerações finais

Ao implementar estratégias pedagógicas em formato apropriado cria-se um ambiente mais inclusivo e estimulante, de maneira que favorece o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa personalização do ensino não apenas melhora a compreensão dos conteúdos, mas também fortalece a autoestima e a confiança dos estudantes, promovendo uma experiência educacional mais positiva e eficaz.

Nesse viés, as pesquisas apresentaram estratégias que influenciaram no desenvolvimento educacional dos estudantes com Down, estabeleceram uma relação eficaz no contributo com o processo de inclusão nos contextos educacionais, considerando a sala de aula regular e o serviço de Atendimento Educacional Especializado. As propostas implementadas tornaram o processo de aprendizagem mais interativo, demonstrando que a variabilidade de recursos e estratégias resultam em práticas para a aprendizagem que funcionam como impulsionador das propostas de ensino.

Apesar da relevância do tema, ainda há a necessidade de mais pesquisas na área para que a inclusão de fato aconteça no ambiente escolar, assim, se faz necessário ampliar discussões sobre a temática aqui levantada, de maneira que busque novas práticas e estratégias de ensino para estudantes com SD e contribua com o processo educacional de forma geral.

Referências

ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L.; COSTA, M. P. R. DA; DENARI, F. E. Educação Infantil e Práticas Pedagógicas para o Aluno com Síndrome de Down: o Enfoque no Desenvolvimento Motor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 229–244, jun. 2015.

BARBY, A. A. DE O. M.; GUIMARÃES, S. R. K. Desenvolvimento de Habilidades Metafonológicas e Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Alunos com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 381–398, set. 2016.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

CORRÊA, G. de A.; RIBEIRO, G. A. M. .; THIENGO, E. R. Benefits of peer work for the mathematical learning of the subject with Down's Syndrome. **Research,**

Society and Development, *[S. l.]*, v. 10, n. 12, p. e437101220783, 2021.

Costa, Angelo Brandelli; Zoltowski, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: Koller, Silvia Helena.; Couto, Maria Clara Pinheiro de Paula; Hohendorff, Jean Von (orgs) **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

FAUSTINO, Talita Araújo Salgado Alvarez. Uma proposta de atividade matemática para uma turma inclusiva de 6º ano a partir da coleta de tampinhas de garrafa pet. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 8, n. 2, p. 212–231, 2023. DOI: 10.34179/revisem.v8i2.18528. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/ReviSe/article/view/18528. Acesso em: 24 set. 2024.

CARVALHO, Gustavo; MEIRINHOS, Manuel. Criação e exploração de atividades interativas multimédia com um aluno portador do Síndrome de Down. **Revista de estudos e investigación en psicología y educación**, 2386-7418, 2015, Vol. Extr., No. 11. DOI: 10.17979/reipe.2015. Disponível em: Acesso em 20 de setembro de 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

NERES, C. C.; NOGUEIRA, A. P. Experiência estética no contexto escolar para pessoa com Síndrome de Down. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 116– 133, 2020.

PEREIRA, D. dos S. S.; PIMENTEL, S. C. Práticas pedagógicas inclusivas: um direito de aprender. 2020. In: **Anais XXV EPEN - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica da ANPED**, 2020.

RODRIGUES, T. D. DE F. F.; OLIVEIRA, G. S. DE; SANTOS, J. A. DOS. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154–174, 25 dez. 2021.

SASSAKI, Lincoln Satoru Sossida; BENITEZ, Priscila; BRANDÃO, André Luiz. Avaliação de um Jogo Digital para o Ensino de Vocabulário Receptivo com Estudantes Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Informática na Educação** – RBIE, 28, 626-643, 2020. Disponível: https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/3689. Acesso em 30 de setembro de 2024.

SOUZA, N. M. F. R.; NASCIMENTO, D. A. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. Educação & Formação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da**

Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 121140, set./dez. 2018.

TABAKA, N. E. W. .; BORGES, F. A.; ESTEVAM, E. J. G. Aspectos do conhecimento para ensinar Matemática a estudantes com síndrome de Down suscitados em uma comunidade de professoras . **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 111–136, 2023.

Vieira et al. O dominó como recurso na adaptação do ensino da matemática na síndrome de Down. **Revista Arte de Educar**, 11 de novembro de 2022. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/riae/article/view/68748. Acesso em 27 de setembro de 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 52

Música e corpo em movimento:
uma experiência inclusiva

DENISE ELZA NOGUEIRA SOBRINHA

Instituto Federal de Goiás

Introdução

Esse trabalho buscou contribuir na formação dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, IFG/Câmpus Goiânia, por meio do desenvolvimento de habilidades de expressão corporal e percussão corporal, colocando o corpo em movimento, por meio do ensino de Música. (Grisante; Burgo, 2014; Mesquita, 2016; Pinto, 2010; Schrader, 2011; Spolin, 2017).

A pesquisa foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural devido ao seu caráter humano e emancipador. A Teoria Histórico-Cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky (1998; 2008), entende que o desenvolvimento psíquico humano é mediado por aspectos sociais, culturais e históricos. Conforme Rego (2014),

> *Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas **funções psicológicas superiores**, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos são considerados sofisticados e 'superiores', porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. (Rego, 2014, p. 39, grifos da autora).*

Vygotsky compreendia que as funções psicológicas superiores, como processos humanos "[...], não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento" (Rego, 2014, p. 39). Ou seja, o social, o cultural e o histórico são essenciais na formação das funções psicológicas superiores. E para isso ocorrer uma importante mediação pode ser realizada por meio da educação e do ensino.

Segundo Libâneo (2016, p.356), na Teoria Histórico-Cultural, a

educação e o ensino constituem

"formas universais e necessárias do desenvolvimento psíquico das pessoas". Desse modo,

> *[...] uma visão histórico-cultural do ensino busca compreender como o funcionamento psíquico das pessoas está relacionado com o contexto histórico, cultural e institucional em que ele ocorre. Os signos culturais, entre os quais estão os conteúdos de ensino a serem apreendidos são, assim, manifestações da cultura humana social e historicamente produzida, devendo ser interiorizados como condição de desenvolvimento humano, portanto de formação da personalidade e humanização. (Libâneo, 2016, p. 356).*

Pensando na formação e humanização dos estudantes com necessidades educacionais específicas envolvidos, com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, expressão corporal e percussão corporal, que esse trabalho foi desenvolvido IFG/Câmpus Goiânia. A escolha deste grupo não foi aleatória. A intencionalidade foi a de proporcionar mais espaços formativos e inclusivos dentro da instituição (Carvalho, 2007; Mantoan, 2003).

Objetivos

Objetivo geral: desenvolver habilidades de expressão corporal e de percussão corporal dos estudantes com necessidades educacionais específicas no IFG/Câmpus Goiânia.

Objetivos específicos:

1. ampliar a expressão corporal como uma prática pedagógica que oriente os estudantes no desenvolvimento da criatividade, da sensibilização e da conscientização por meio de movimentos.

2. trabalhar a percussão corporal como processo de criação e reflexão no fazer musical e artístico, coletivo e individual, valorizando

a Música como elemento vivo de transformação intelectual, cultural e social dos estudantes.

Método

A pesquisa foi baseada no método materialismo histórico-dialético e em uma abordagem qualitativa de pesquisa. As metodologias de ensino desenvolvidas envolveram: criação de instrumentos musicais, oficinas de respiração, música e dança, além de batucadas musicais.

Resultados

A Música foi a grande mediadora entre os professores e estudantes promovendo o desenvolvimento de habilidades de expressão corporal e percussão corporal com os envolvidos neste trabalho (professores, estudantes, bolsistas, famílias e o NAPNE Goiânia).

O trabalho desenvolvido foi fundamentado na Teoria Histórico Cultural com base em Vygotsky. Foi um trabalho interdisciplinar, entre área de Música e a área de Educação, promovendo a formação, a socialização e a interação dos estudantes com necessidades educacionais específicas por meio da Música com valorização da cultura local/regional. Foram trabalhados conhecimentos teóricos e práticos da área de Música promovendo a formação e inclusão dos estudantes dos cursos técnicos integrados e das licenciaturas do IFG/Câmpus Goiânia.

Foram desenvolvidas práticas relacionadas com a Didática, a Formação de professores, a Educação especial e a Inclusão em conjunto com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Desse modo, foram realizadas atividades em grupo e individuais que possibilitassem aos estudantes se apropriar de conhecimentos

científicos e histórico-culturais nas áreas da Música e da Educação, visando o desenvolvimento psíquico humano em sua integralidade em conexão com a realidade concreta.

Foram desenvolvidas metodologias de inicialização à musicalização visando o desenvolvimento dos estudantes por meio da percepção e da expressão musical, corporal, rítmica, melódica, artística, criativa, sensorial e ambiental.

Foi incentivado o protagonismo dos estudantes em todas as atividades.

Participaram estudantes dos níveis médio e superior, com necessidades educacionais específicas, do IFG Câmpus Goiânia, atendidos pelo NAPNE Goiânia, dos seguintes cursos: Curso Técnico Integrado em Edificações, Curso Técnico Integrado em Instrumento Musical, Curso Técnico Integrado em Telecomunicações, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras e Licenciatura em Matemática.

Considerações Finais

Entendemos que foi uma experiência pedagógica humana, formativa, inclusiva e acolhedora para todos os envolvidos no processo. A interdisciplinaridade entre as áreas de Música e Educação podem construir trabalhos de muita relevância social e cultural, assim como foi esse trabalho. Houve momentos de muitos aprendizados, muita alegria e companheirismo entre os envolvidos. Foi uma experiência de educação pública de qualidade, comprometida com os estudantes com necessidades educativas específicas, proporcionando a eles uma formação omnilateral envolvendo os aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais.

Referências

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação. 2007.

GRISANTE, Rogério Santos; BURGO, Ozilia Geraldini. Expressão corporal: uma reflexão pedagógica. In: **VII Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica UNICESUMAR** – Centro Universitário de Maringá – Paraná, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v.19, n.2, p. 353-387, maio/ ago.2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglèr. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MESQUITA, Cláudia Maria Souza. **Percussão corporal no ensino da música**: três atividades para a educação básica. Revista Música na Educação Básica. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

PINTO, Valciria de Oliveira. **O corpo em movimento**: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação. Sublinha: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) Universidade Federal de São João Del Rei, MG, 2010.

SCHRADER, Erwin. **Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará**. Tese (Educação Brasileira. Sublinha: Ensino de Música), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SPOLIN, Viola. Tradutor: Ingrid Dormien Koudela. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 53

Desafios do trabalho pedagógico inclusivo nas escolas técnicas vinculadas da UFSM

ROSIMARA CARGNIN
Universidade Federal de Santa Maria

CÉSAR AUGUSTO ROBAINA FILHO
Universidade Federal de Santa Maria

ANDREIA VEDOIN
Universidade Federal de Santa Maria

MARIGLEI SEVERO MARASCHIN
Universidade Federal de Santa Maria

Esta pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) “Movimentos de Educação Especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria”, realizada no âmbito das Escolas Técnicas Vinculadas (ETV) à UFSM: o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e o Colégio Politécnico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece que a Educação Especial (EE) é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB também prevê o serviço de atendimento educacional especializado para o seu público alvo que compreende os estudantes com deficiências, Transtornos do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação.

Com o aumento de matrículas desse público excluídos historicamente, surgem novas demandas e desafios para escola democrática, sendo necessário repensar o trabalho pedagógico, principalmente nas instituições que ofertam cursos de EPT, pois essas também recebem estudantes público-alvo da EE.

Nesta perspectiva, Maraschin (2015, p. 152) afirma que Trabalho Pedagógico (TP) é “o trabalho que gestores, professores, equipes e estudantes produzem ao construir sua formação na instituição”.

É a proposta em si, é o dia a dia, são as disciplinas, a forma de abordar o conteúdo, o cuidado”. De acordo com a autora, para a solidificação do TP na EPT é necessário:

> ***prever este tempo para planejamento e para reuniões coletivas. É preciso construir espaços e tempos para o trabalho pedagógico na Educação Profissional, “investir no trabalho dos professores, um trabalho coletivo que se efetiva na práxis das políticas, na realidade, e que gera ações, relações e transformações nas instituições e, por consequência, promove transformações nos sujeitos” (Maraschin, 2015, p. 284).***

Para além das dimensões do TP, essa escrita busca contemplar a inclusão como fator primordial na prática do TP. Dessa forma considera-se que o Trabalho Pedagógico Inclusivo (TPI) é uma abordagem educacional a qual busca garantir a participação e aprendizagem de todos os estudantes dentro do ambiente escolar, independentemente de suas diferenças e dificuldades (Robaina Filho, 2021). Com base nos princípios da educação inclusiva, o TPI visa promover a igualdade de oportunidades, respeitando as individualidades de cada estudante e buscando atender às suas necessidades educacionais especiais. Com base nesse entendimento, é fundamental garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e social.

Quanto à metodologia utilizada para este estudo, optou-se pela pesquisa exploratória. Esta enquadrase na categoria daqueles que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Selltiz et al. (1965), afirmam que elas possibilitam aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas. Para a produção dos dados foram realizados dois grupos focais, que ocorreram com três gestores de ensino de cada instituição. Essa técnica de produção de dados é uma forma de realizar uma discussão com mais de dois participantes, reunidos para discutir um determinado objetivo e as interações são motivadas e estimuladas por um pesquisador (BARBOUR, 2009).

Resultados

Entre os desafios da inclusão dos estudantes público alvo da EE nas ETV, de acordo com os membros das coordenações pedagógicas das instituições pesquisadas, estão em sete dimensões como pode-se observar no quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Desafios do Trabalho Pedagógico Inclusivo nas ETV da UFSM

Infraestrutura	A infraestrutura das escolas ainda não é a ideal para receber todos os públicos, necessária para garantir a acessibilidade plena. Isso inclui a falta de rampas, elevadores, banheiros adaptados e sinalização adequada, para receber estudantes com deficiências como auditiva, física ou visual.
Formação de Professores	Embora haja esforços para capacitar os professores, muitos ainda não se sentem preparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência. A formação continuada e especializada é essencial, mas nem sempre está disponível ou é suficiente.
Recursos Limitados	A falta de recursos financeiros e materiais pode dificultar a implementação de tecnologias assistivas e outras adaptações necessárias. As escolas muitas vezes dependem de verbas governamentais que podem ser insuficientes para cobrir todas as necessidades.
Currículo	Os currículos das escolas técnicas podem ser muito rígidos, dificultando a adaptação para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. A flexibilização curricular é necessária, mas pode ser um desafio implementar de maneira eficaz.
Preconceito e Falta de Sensibilização	Ainda existe preconceito e falta de sensibilização em relação à inclusão de alunos com deficiência. Isso pode se manifestar tanto entre os colegas quanto entre os próprios educadores, criando um ambiente menos acolhedor e inclusivo.

Falta de Apoio Para Ações Inclusivas	O apoio especializado, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes educacionais, muitas vezes é insuficiente ou inexistente nas escolas técnicas. Esses profissionais são essenciais para oferecer suporte adequado aos alunos com deficiência.
Desafios Administrativos	A burocracia e a falta de políticas claras e eficazes podem dificultar a implementação de práticas inclusivas. As escolas precisam de diretrizes claras e apoio administrativo para promover a inclusão de maneira eficaz.

Fonte: Autores

A partir do Quadro 1, que pontua aspectos relevantes para o trabalho pedagógico inclusivo, pode-se destacar que o mesmo se refere a práticas educacionais que buscam garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades, tenham acesso igualitário à educação. Isso envolve adaptar currículos, materiais e ambientes para atender às diversidades dos alunos, promovendo uma experiência educacional enriquecedora e equitativa.

Esses desafios são significativos, mas com esforços contínuos e colaboração entre governo, escolas, professores, alunos e a comunidade, é possível avançar na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

Considerações Finais

Os relatos dos Grupos de interlocução realizados direcionam as reflexões acerca do TPI. Para tanto, é possível observar a necessidade e a importância de políticas públicas educacionais efetivas, políticas que dão condições do estudante PAEE ter acesso, permanência e êxito ao decidir cursar alguma formação na EPT. Para além de políticas públicas, observa-se a necessidade de políticas institucionais que fortaleçam a

inclusão. O TPI necessita de uma rede de apoio em seu próprio lócus de realização, incorporando à equipe gestores, professores, técnicos administrativos, pais e comunidade em geral. Esforços em muitas frentes se fazem necessários para a efetivação do direito à educação, para a efetivação de políticas públicas e para a efetivação de um TPI. Grandes avanços já foram realizados e alcançados, muitos ainda necessitam de fortalecimento e luta.

Referências

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:26 set. 2024.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas**: **Trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?** Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

ROBAINA FILHO, Cesar Augusto. **Movimentos de educação especial nas escolas públicas que ofertam cursos técnicos de nível médio em Santa Maria**. Dissertação (Mestrado em Educação profissional e Tecnológica), 2021 - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23735?locale-attribute=es Acesso em 24 jul. 2024.

SELLTIZ, Claire. et al. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 54

Perspectivas educacionais diante da patologização e medicalização na infância

MARIA EUGENYA FERREIRA PINTO DURIEUX
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

JÉSSICA ZAGOTO BESSA
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

PRISCILA DO PRADO
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

MAGALI DIAS DE SOUZA
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

Na contemporaneidade, os processos de patologização e medicalização da vida têm gerado crescente preocupação entre educadores, profissionais de saúde e pesquisadores. A patologização refere-se à tendência de interpretar comportamentos infantis como sintomas de transtornos mentais ou condições patológicas, enquanto a medicalização envolve questões comportamentais que poderiam ser mais bem compreendidas no contexto social e emocional das crianças (CRUZ, OKAMOTO, FERRAZA, 2016). Nesse contexto, é essencial compreender como esses processos impactam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e suas identidades, influenciando não apenas sua saúde física e mental, mas também sua autoimagem, autoestima e relações com o mundo ao seu redor.

O método utilizado nesta pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica e análise crítica de documentos e práticas educacionais. A revisão bibliográfica envolveu a coleta e análise de obras relevantes que discutem os conceitos de patologização e medicalização na infância, bem como suas implicações no contexto educacional. Como afirma Minayo (2014, p. 23), "pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa que busca compreender a realidade social a partir da perspectiva dos sujeitos, considerando suas experiências e significados". Para complementar esta análise, foram examinados documentos oficiais que orientam a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), permitindo uma compreensão das diretrizes e práticas atuais.

Nesse sentido, a compreensão dos processos de desenvolvimento infantil e das especificidades de cada criança é essencial para a construção de práticas educativas que promovam a inclusão e o bem-estar. Portanto, diante desse cenário, este trabalho propõe explorar as

nuances desses fenômenos, destacando os desafios e as implicações para a formação das crianças na primeira infância. Ao analisar criticamente as práticas de patologização e medicalização na infância, buscamos refletir sobre o papel da educação e da saúde na promoção de abordagens mais inclusivas, respeitosas e sensíveis às singularidades de cada criança.

A medicalização da infância, historicamente, acompanhou a crescente valorização e medicalização da vida. Concomitantemente, as concepções de infância e criança evoluíram, passando de uma visão utilitarista para uma perspectiva que reconhece a singularidade e os direitos infantis. A escola, nesse contexto, desempenhou um papel importante na construção do conceito moderno de infância, contribuindo para a valorização da criança como sujeito ativo e capaz. Essa transformação implica em uma nova compreensão da infância, que reconhece sua autonomia e a necessidade de práticas educativas que promovam seu desenvolvimento integral.

No entanto, apesar dos avanços na compreensão da infância, a Educação Infantil ainda enfrenta desafios como a exclusão, a mercantilização, a medicalização de comportamentos e a falta de políticas públicas efetivas. A história demonstra a necessidade de analisarmos criticamente o acesso à educação e a promoção de práticas inclusivas e centradas no desenvolvimento integral da criança.

Nos documentos que orientam a educação no Brasil, a Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB propõe a Educação Básica em três etapas, das quais abordaremos apenas a primeira:

A LDB em seu artigo 29 apresenta que:

> *A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até*

> *5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).*

Ao refletirmos sobre esse cenário educacional em relação à inclusão das crianças e suas diversas infâncias, todos possuem garantias constitucionais universais, ou seja, direitos assegurados a todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o público da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Analisando por essa perspectiva, as Políticas Públicas Educacionais voltadas à Educação Especial e Inclusiva (BRASIL, 2008) abordam questões sobre a implementação de práticas que promovem o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, a Educação Inclusiva possibilita a convivência em sociedade, onde as diferenças são valorizadas devido à nossa diversidade. Cada indivíduo tem sua própria forma de pensar, agir, viver e enxergar o mundo, o que os torna únicos.

Sassaki (2006) destaca a Educação Inclusiva como o ambiente em que todos os seres humanos se desenvolvem e convivem, sendo essencial compreender isso como um bem público que visa eliminar todas as formas de discriminação.

A patologização da infância, ao reduzir as dificuldades a causas individuais, impede a inclusão e reforça uma visão médica que ignora fatores sociais. Segundo Luz (1988) a medicalização

> *é um processo pelo qual o modo de vida dos homens é apropriado pela medicina e que interfere na construção de conceitos, Regras de higiene, normas de moral e costumes prescritos- sexuais, alimentares, de habitação- e de comportamento sociais .*

A busca por padrões de comportamento e desenvolvimento considerados normais pode levar à rotulagem excessiva de crianças que não se encaixam nesses padrões, enquanto a falta de conhecimento sobre a diversidade de ritmos de desenvolvimento e necessidades específicas de cada criança pode resultar na interpretação errônea de comportamentos naturais como sintomas de transtornos.

Conforme Jorge e Bezerra (2018):

> *O fato é que os avanços na saúde mental estão relacionados aos novos diagnósticos psiquiátricos e a medicação da existência. A sociedade convive pacificamente e de forma alienada com essa realidade, uma vez que saber médico e, em particular, os medicamentos, são incorporados ao cotidiano para "tratar" aspectos corriqueiros da vida em busca de uma normalidade utópica. Este fenômeno é conhecido como medicalização ação social.*

Assim esta medicalização ação social, descrita por Jorge e Bezerra, atinge a cultura contemporânea, que tende a buscar soluções rápidas para problemas comportamentais ou de aprendizagem, contribuindo para a medicalização de questões que poderiam ser abordadas de maneira mais holística. A promoção de remédios para crianças pode contribuir para a supermedicalização, banalizando questões que exigem outras abordagens. Amarante, Pitta e Oliveira (2018), destacam que

> *... a busca por medicações não obedece apenas às necessidades estabelecidas por um problema de saúde a ser resolvido em prol dos cidadãos e da sociedade, mas um problema a uma necessidade de aumento de consumo, produtividade industrial e lucro empresarial.*

A medicalização na educação está intrinsecamente ligada à patologização da vida, ou seja, à tendência de transformar as diferenças em doenças. Essa prática, muitas vezes naturalizada, mascara as desigualdades sociais e perpetua estereótipos.

Em suma, no contexto da educação e da saúde na perspectiva da infância, é essencial considerar os processos de patologização e medicalização da vida. A busca excessiva por diagnósticos em crianças, muitas vezes motivada pela não conformidade com padrões pré-estabelecidos, tem levado à medicalização desnecessária. Essa prática, comum em ambientes escolares e de saúde, contribui para a patologização da infância, transformando diferenças em doenças. É preciso repensar a formação continuada e as práticas profissionais, valorizando a diversidade e as necessidades individuais das crianças.

Por fim, compreender tanto a educação quanto a saúde de forma mais ampla e integrada pode nos auxiliar a agir de maneira mais consciente e eficaz diante dos desafios relacionados à infância e à saúde mental das crianças.

Referências

AMARANTE, Paulo; PITTA, Ana Maria Fernandes; OLIVEIRA, Walter Ferreira de (orgs.). **Patologização e Medicalização da Vida: epistemologia e política**. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 15 jun 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.

CRUZ, M. G. A.; OKAMOTO, M. Y.; FERRAZA, D. A. **O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professore**s. Interface Comunicação Saúde Educação, v. 20, nº 58, p. 703714, 2016. Disponível em: . Acesso em: 08 jul. 2024..

JORGE, Maria Salete Bessa; BEZERRA, Indara Cavalcante. A medicalização ação

social e suas repercussões nos serviços de saúde mental. In: AMARANTE, Paulo; PITTA, Ana Maria Fernandes; OLIVEIRA, Walter Ferreira de (orgs.). **Patologização e Medicalização da Vida: epistemologia e política**. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018, p. 33 - 44.

LUZ, M. **Natural, racional, social: razão médica e recionalidade científica moderna**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

MINAYO, Maria de Souza. **Pesquisa Qualitativa: Teoria, Planejamento e Execução**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 55

Aspectos, afinidades e atribuições do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA em consonância com o Plano Educacional Individualizado – PEI

Rebeca da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Suzanli Estef
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Taili Cristini Rosa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI surge em 2015 a fim de assegurar e promover acessibilidade e direitos às pessoas com deficiência. Nos últimos trinta anos, em nosso país, estamos implementando a educação nessa direção por meio de dispositivos legais (BRASIL, 2008, 2011, 2015). Uma escola inclusiva é aquela em que todos aprendem, na qual a mudança necessária envolve muito mais do que leis para este fim (Mascaro, 2024, p. 1).

No que tange a educação, a LBI garante que o aluno com deficiência tem direito a medidas individualizadas em ambientes educativos e sociais, favorecendo seu acesso, permanência, participação e aprendizagem. A partir disso, surgem diversos documentos e práticas pedagógicas para o atendimento desse aluno, que visam assegurar a aplicabilidade dos direitos explicitados pela LBI e a inclusão educacional.

Dentre esses documentos, pode-se destacar o Plano Educacional Individualizado - PEI e o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA que documentam e favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de diferentes, esses documentos complementam-se mutuamente na formação discente dos alunos Público-Alvo da Educação Especial e no processo de avaliação da aprendizagem.

O PEI é definido como um “plano de ensino com estratégias pedagógicas personalizadas com objetivo de tornar um conteúdo curricular acessível a um estudante” (Mascaro, 2024, p. 4), sendo utilizado para a individualização do ensino e construído pela comunidade escolar, família e o próprio aluno. Dessa forma, o PEI é indispensável para registrar o aprendizado do aluno no seu dia a dia, seja na sala de aula comum ou nas salas de recursos multifuncionais. Por conseguinte, temos o PAA sendo “um planejamento com a finalidade de construir um caminho para o processo de avaliação do estudante e a demonstração do aprendizado, considerando a personalização dos processos” (Estef, 2024, p. 17).

Partindo desse pressuposto, objetivamos analisar sobre suas semelhanças, afinidades e, principalmente, sobre planejamentos que façam conhecer as especificidades e os saberes do indivíduo. Para que se cumpra a proposta deste estudo científico, realizou-se uma análise reflexiva sobre a importância dos documentos norteadores: Plano Educacional Individualizado - PEI (Mascaro, 2024) e Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA (Estef, 2024) no processo educacional e avaliativo.

A metodologia adotada foi, através de pesquisa bibliográfica, a abordagem qualitativa que segundo Minayo (2009, p. 21), é utilizada em pesquisas que têm como objetivo principal elucidar a lógica que permeia a prática social que efetivamente ocorre na realidade, "[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes". Em outras palavras, a pesquisa qualitativa permite a compreensão de múltiplos aspectos da realidade, viabilizando a avaliação e assimilação da dinâmica interna de processos e atividades.

Nesse sentido, foi possível compreender que o PEI objetiva compreender o aluno e todos os aspectos que envolvam suas formas de aprendizado seja social, familiar e, principalmente, no contexto educacional, descrevendo os profissionais que o acompanham, suas formas de comunicação, os aprendizados adquiridos ao longo do seu percurso escolar, os objetivos que se esperam alcançar no período estipulado, os recursos pedagógicos que serão adotados e quais serão as avaliações estabelecidas.

Para que o PEI seja efetivo como instrumento de acessibilidade, no que concerne à individualização da aprendizagem, é necessário o envolvimento e esforços de toda a equipe pedagógica responsável por

aquele aluno como o professor regente, o professor da sala de recursos multifuncionais e o mediador educacional, a fim de se estabelecer uma melhor interação entre os profissionais e o aluno. Ainda, o PEI é um instrumento fundamental para garantir o direito à educação de qualidade para as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Sardou; Rosa, 2024, p.1).

Entretanto, ainda que o PEI faça a definição e trace novos objetivos de aprendizado para o aluno, nele não está incorporado um protocolo que possibilite planejar o momento de avaliação, que sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual baseie-se o modelo educacional (Santos; Varela, 2007, p. 151). Assim, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação surge como o principal documento norteador do processo avaliativo e tem por objetivo ser um instrumento de acessibilidade, trazendo as informações contidas no Plano Educacional Individualizado – PEI como fundamental para o preenchimento do protocolo do PAA.

Importante salientar para seja obtido o planejamento, execução e sucesso na aplicação do PAA se faz necessária a utilização de recursos de acessibilidade, que não são padronizados e dependem da realidade, necessidade e vivências de cada aluno, momento de aprendizagem e os objetivos traçados (Sardou; Rosa, 2024, p. 8).

Dentre as consonâncias entre os dois instrumentos, estão descritas as informações pessoais sobre o indivíduo, bem como o percurso educacional, a equipe pedagógica que o acompanha, os objetivos, as necessidades e potencialidades do estudante, colocando-o como o centro do processo. Assim, o PEI e o PAA necessitam de revisão constante de acordo com os resultados e progressos do educando e a forma colaborativa como devem ser construídos (Estef, 2024, p. 18).

Muito embora o PEI não se utilize de aspectos específicos para

a avaliação, o PAA pode compor o corpo documental desse plano, propondo processos pensados de acordo com a demanda educacional do aluno, proporcionando uma acessibilidade na avaliação da aprendizagem escolar, tornando-a mais fidedigna e favorecendo a escolarização (Estef, 2024, p. 29).

Portanto, o PEI e o PAA são instrumentos cruciais para o processo evolutivo da educação especial e inclusiva, com foco nas diversidades do aluno, reconhecendo suas potencialidades, respeitando suas necessidades e, sobretudo, tornando o ambiente educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da 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, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, Lei nº 13.146/2015).

Ambos os documentos devem ser implementados em todas as modalidades e níveis de ensino, de acordo com seus objetivos. Destaca-se ainda, a importância da definição de um período para a sua reavaliação, seguido um ciclo de acompanhamento e respostas, atribuindo práticas pedagógicas e avaliativas que incidam a acessibilidade para o estudante, atentando-se ao preenchimento dentro do prazo estipulado para estarem, finalmente, completos de forma gradual, mas abrangentes. Importa-se ainda a seleção de recursos de acessibilidade necessários que garantam um processo de ensino assertivo e, consequentemente, uma avaliação bemsucedida.

Ambos os documentos evidenciam a importância da adoção de novos modelos educacionais para além dos modelos educacionais tradicionais, enfatizando a compreensão da singularidade de cada aluno e a interculturalidade presentes em cada relação.

Ao unir o Plano Educacional Individualizado – PEI e o Planejamento

de Acessibilidade na Avaliação – PAA, responsabiliza-se não apenas uma educação inclusiva, mas também um ambiente que favorece e valoriza a diversidade, contribuindo para a criação de uma educação equânime, respeitosa e que reconhece não só o alcance, mas o caminho percorrido pelo aluno em seu período escolar e de suas experiências de vida.

Referências

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Capítulo 4 Art. 27.

ESTEF, S. **Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA: primeiros passos** / Suzanli Estef, Annie Gomes Redig. – Ponta Grossa – PR: Atena, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747117/ Acesso em 02/10/2024.

MASCARO, C. A. A. C. **Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfaletramento: primeiros passos** / Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro, Annie Gomes Redig – Ponta Grossa – PR: Atena, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/748388/ Acesso em 02/10/2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. **A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Eletrônica de Educação, Ano I, n. 01, ago./dez. 2007.

SARDOU, D. M.; ROSA, T. C. P. C. **Diferenças entre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)1**. In: Anais do Primeiro Colóquio da Rede de Conhecimento Docente (Reconhecendo/UERJ). Anais...Rio de Janeiro (RJ) Uerj, 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/reconhecendo/805160-DIFERENCAS-ENTRE-O-PLANEJAMENTO-EDUCACIONAL-INDIVIDUALIZADO--(PEI)-E-OPLANEJAMENTO-DE-ACESSIBILIDADE-NA-AVALIACA. Acesso em: 02/10/2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 56

Estágio supervisionado em educação especial:

uma realidade amazônica

Daiane Pinheiro

Universidade Federal do Oeste do Pará

Thaisy Bentes

Universidade Federal do Oeste do Pará

Introdução

A disciplina curricular de estágio supervisionado em Educação Especial é um componente curricular do curso de Pedagogia da Cidade de Trairão – Pará. O curso faz parte do programa Forma Pará do Governo do Estado do Pará, instituído pela Lei 9.324/2021. O curso de Pedagogia teve início no ano de 2023 e esse componente curricular foi ofertado pela primeira vez no ano de 2024, correspondente ao semestre 2024.1.

Trairão é um município brasileiro localizado no estado do Pará, região Norte do Brasil, inserido na Amazônia Legal. Ao focar em uma região situada no território amazônico, parte-se de problemas previamente identificados, como a escassa infraestrutura, logística inadequada e importantes defasagens educacionais (Colares, 2022). No entanto, Colares (2022) ressalta que, além de generalizar os problemas e desafios da Amazônia, é necessário considerar as particularidades de cada contexto. E é nesta perspectiva, da valorização regional, que este estudo se concentra, especialmente impulsionados pela oferta pública do curso de licenciatura em Pedagogia podendo impactar positivamente o campo educacional na região.

O curso de Pedagogia tem adotado um perfil de formação que contempla disciplinas do campo da educação especial e que atravessam as discussões sobre uma educação inclusiva e equitativa. Nessa direção, as atividades de estágio, orientado e co-orientado pelas autoras, adotaram a perspectiva do ensino colaborativo ou co-ensino, compreendendo a importância da colaboração mutua entre professores da Educação Especial e do ensino regular, sobretudo, pensando propostas de intervenção inclusivas, para todos os alunos, partindo das especificidades do sujeito com deficiência ou altas habilidades/ Superdotação (Bustamante, Souza; 2020). Nesta perspectiva, o estágio

foi realizado em salas de aula regular em que havia matricula de alunos público alvo da educação especial (PAEE) nomeados politicamente como alunos com deficiência, Alta habilidades Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento (Brasil, 2008).

O estudo permitiu conhecer realidades escolares dos alunos com necessidades educacionais especificas, como a falta de capacitação docente, desorganização institucional em relação a inclusão ou oferta de serviços especializados. Por outro lado, todas as turmas regulares contam com um profissional de apoio. Entretanto, os relatórios esclarecem que esse profissional, embora não tenha qualquer formação na área e em alguns casos nem mesmo formação pedagógica, tem assumido a responsabilidade educacional do aluno.

Objetivos

Objetivo geral

Proporcionar conhecimentos sobre práticas pedagógicas do estágio supervisionado em educação especial, conhecendo as condutas inclusivas institucionais e docentes a partir das observações registradas em relatórios e planos de intervenção elaborados pelos alunos do curso de Pedagogia da cidade de Trairão – PA.

Objetivos Específicos

- Apresentar as estratégias metodológicas e abordagem teórica orientadas na disciplina de estágio supervisionado em educação especial;

- Conhecer, sob a perspectiva da educação especial na inclusão educacional, os contextos da realidade escolar experienciadas nestes registros documentais;

Método

A pesquisa é documental, de abordagem qualitativa. A opção pelo estudo qualitativo tem em seu eixo de interesse busca entender o mundo a partir da perspectiva daqueles que vivem nele, enfocando o contexto natural onde os fenômenos ocorrem (Denzin, Lincoln, 2005).

Neste estudo, dos doze relatórios elaborados pelos alunos da turma, nove foram selecionados para este estudo, por terem desenvolvido observações e intervenções em sala de aula regular. Os trabalhos foram desenvolvidos em duplas em diferentes escolas públicas do município de Trairão-PA todas contemplando do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Os dados foram interpretados a partir da extração de informações relevantes ao estudo considerando também o contexto em que esses documentos foram produzidos (Cellard, 2008). De acordo com as sugestões de Cellard (2008), foram seguidas as cinco dimensões para produção dos dados: o contexto de produção, o autor, a forma e a estrutura do documento, a relação entre os documentos e o público-alvo.

Resultado

O componente curricular foi trabalhado a partir de atividades realizadas dentro de uma carga horária total de 60 horas dividida da seguinte forma: 20 horas/aulas teóricas, 20 horas/aulas práticas e 20 horas/aula de orientação. As aulas teóricas objetivaram reconectar os saberes aprendidos na disciplina de Fundamentos da Educação Especial e Libras, focalizando no Atendimento Educacional Especializado, planejamento individual especializado e a pratica docente colaborativa.

A prática de estágio foi proposta da forma que melhor possibilitasse interação com o campo local para a execução do projeto de

intervenção. Tendo em conta o formato modular da oferta de disciplinas do curso de pedagogia o período de estagio se restringiu a 10 dias úteis. O estágio foi desenvolvido em 4 fases: Fase 1: Encontro presencial com a professora da disciplina, estudos e orientações sobre as ações de estágio; Conhecimento do Campo - Contato com a gestão no contexto institucional e Diagnóstico geral da turma/aluno. Fase 2: Observação e participação das atividades em sala de aula. Fase 3: Elaboração do plano de intervenção na perspectiva do ensino colaborativo; Execução do plano de intervenção; Fases 4: Avaliação dos resultados e entrega do relatório de estágio/Plano de intervenção.

Os planos de intervenção foram elaborados pensando nas especificidades dos sujeitos incluídos, mas executado com toda a turma, sem distinção ou diferenciação pedagógica, possibilitando a participação de todos os alunos, mas atendendo as especificidades do aluno PAEE matriculado na turma (Bustamante, Souza; 2020). Orientou-se que o relatório de estagio materializado em um plano de intervenção fosse elaborado a partir da pesquisa diagnóstica e estudo de caso do processo de ensino e aprendizagem do discente PAEE matriculado na turma. Todos os trabalhos analisados neste estudo seguiram uma mesma estrutura de produção da seguinte forma: 1. Introdução ao tema e descrição da realidade educacional. 2.Descrição da intervenção educacional; 3. Apresentação dos resultados; 4. Conclusões. 5. Referências.

Foi recomendado que a intervenção fosse elaborada e possivelmente executada em conjunto com o professor de Educação Especial e professor de Sala de aula regular. Entretanto, em nenhum dos casos descritos neste estudo houve esse processo colaborativo com a Educação Especial.

Sobre essa situação, os relatórios ao contextualizarem os locais de estágios e a condução da educação inclusiva nestes espaços,

evidenciam a ausência de um profissional da educação especial nos espaços escolares. Segundo os relatórios, esse profissional não atua na perspectiva do ensino colaborativo, tão pouco tem contato com o professor de sala de aula regular. Ainda, de acordo com as informações recolhidas nas escolas o município conta apenas com uma sala de recursos multifuncionais com atuação escassa de profissionais de Educação Especial. Tal situação gera a falta de condições para articulação colaborativa com todos os professores de sala de aula regular, tão pouco um acompanhamento do percurso educacional dos alunos (Brasil, 2008).

Entretanto, é notável nos relatórios que em todas as salas de aula em que há alunos PAEE matriculados tem a presença de um profissional de apoio. Por outro lado, o efeito da presença deste profissional tem sido negativo quando esses profissionais tem assumido papeis de professores ou mediadores educacionais, responsabilizando-se sozinhos pelos alunos. Esse papel é lhes atribuído pelos próprios professores de sala de aula regular.

Este estágio demonstrou significativo contributo a formação dos alunos que além de compreenderem e executarem a perspectiva ensino colaborativo, passaram a produzir os alunos PAEE a partir de suas potencialidades.

Conclusões

Esta estratégia de estágio teve como prioridade possibilitar a compreensão da atuação pedagógica no ensino colaborativo para o favorecimento da inclusão educacional.

No entanto, os relatórios revelam uma significativa lacuna na colaboração entre os profissionais de educação especial e os professores regulares. Além disso, a escassez de recursos e de profissionais especia-

lizados impede a execução adequada de um ensino colaborativo.

A ausência de articulação entre os profissionais envolvidos afeta negativamente a experiência educacional inclusiva, reforçando a necessidade de melhorias estruturais e formativas no contexto escolar. Entretanto, já é perceptível os efeitos positivos de práticas de estágio nas ações docentes na escola, nomeadamente sobre a compreensão da importância do ensino colaborativo para a inclusão.

Referências

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

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2022.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: Poupart, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 295-316. 2008.

DENZIN, Norman Kent, LINCOLN, Yvonna Sessions. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage. 2005.

BUSTAMANTE, M. F; SOUZA, M. M. G. S. da. O ensino colaborativo e a Educação Inclusiva: possibilidades e desafios. Revista científica eletrônica de pedagogia da **FAEF**. Ano XIX – V.1-N. 35 – 2020.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 57

O jogo como recurso pedagógico para criança com TEA na educação infantil

Priscila do Prado
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

Maria Eugenya Ferreira Pinto Durieux
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

Jéssica Zagoto Bessa
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

Magali Dias de Souza
Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú

Este texto é resultado final da disciplina Seminário Avançado - Desenho Universal, Tecnologia Assistiva e Educação do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense. A disciplina possibilitou realizar interrelações acerca dos assuntos relacionados ao Desenho Universal, Desenho Universal para a Aprendizagem e a Tecnologia Assistiva no contexto educacional. Como trabalho final da disciplina, os discentes foram provocados a desenvolver um estudo de caso com o objetivo de criação de um recurso pedagógico, levando a compreender a importância dos recursos, práticas e estratégias didático-pedagógicas no meio educacional.

Diante disso, este estudo adota uma abordagem qualitativa para investigar o encontro entre infâncias, Transtorno do Espectro Autista (TEA), recursos pedagógicos envolvendo jogos e práticas inclusivas no contexto da Educação Infantil (EI). Está fundamentado em uma revisão bibliográfica que abrange autores especializados no estudo do TEA, dos jogos e das brincadeiras, da inclusão educacional e das práticas docentes na EI. O objetivo deste estudo é compreender e abordar as nuances do desenvolvimento educacional de crianças com TEA, evidenciando a importância da inclusão e da utilização de recursos pedagógicos adequados.

Para iniciar esse estudo, recorremos aos pareceres descritivos da criança em questão, abrangendo os anos de 2022 e 2023, a fim de compreender como se deu seu processo de inserção e percurso educativo na EI, bem como sua rotina, interação e comunicação com os colegas e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Analisamos os pareceres disponibilizados, bem como ouvimos suas professoras, visando atingir uma conclusão embasada acerca do recurso que seria pertinente para atender as necessidades da criança nesse período. Em seguida, foi desenvolvida uma proposta de produção de jogo de palavras,

com o tema “animais”, sobre o qual explicaremos a frente.

Segundo relatos das professoras, a criança apresentava algumas características bem expressivas, como o gosto excessivo por letras, não olhava nos olhos, preferia não interagir com os colegas e ficava o tempo todo perto dos cartazes espalhados na sala onde continham letras e números. Foram realizados os encaminhamentos que a escola acreditou serem pertinentes e no final do ano de 2022, a equipe escolar recebeu o laudo da criança, com diagnóstico de TEA, nível de suporte 2. Pode-se notar através dos pareceres descritivos que, a criança demonstrava grande interesse acerca dos animais, assim como os brinquedos que mais lhe interessavam eram os de encaixe, de blocos de madeira e de peças de Lego. Costumava reproduzir diversas letras do alfabeto com a massa de modelar e apresentava sinais da realização de leitura de pequenas palavras.

No início e decorrer de 2023, a habilidade de leitura ficou mais evidente, na medida em que ela passou a ler palavras complexas independentemente do tipo de letra utilizado na escrita (bastão e cursiva). Os jogos oferecidos a ela, que estavam à disposição na sala, até então, eram somente de peças soltas do alfabeto para que pudesse montar palavras por conta própria, sem um direcionamento estabelecido por um jogo ou norma.

Pensando nas áreas de interesse da criança, desenvolvemos a ideia da criação de um *Jogo de Palavras*, pois recursos didáticos-pedagógicos eram em quantidade limitada no núcleo que ela frequenta. Desenvolvemos um tabuleiro com casas e peças para que a criança montasse palavras. Na primeira coluna do tabuleiro, está a imagem do animal, depois seguem as letras e, na última coluna, o numeral representando a quantidade de letras que a palavra possui. Desta maneira, o desafio da criança é interpretar a imagem, colocar as peças na

sequência de como se escreve a palavra, contar o número de letras que cada palavra possui e registrar o resultado. O primeiro nível é composto por palavras simples, no nível intermediário, a proposta foi ampliar a complexidade em relação à estrutura da sílaba e a quantidade de letras, para aumentar o nível de dificuldade da representação gráfica, por fim, no último nível do jogo, propomos palavras polissílabas, aumentando desta forma o número de letras no desafio.

O Jogo de Palavras foi desenvolvido no Laboratório Maker (LabMaker) do Instituto Federal Catarinense-Campus Camboriú, sob os olhares atentos e a supervisão de estagiário localizado neste espaço, o qual forneceu todo apoio e suporte para a montagem/confecção do jogo, através da projeção do material em softwares no computador, bem como na impressão do material elaborado.

O principal objetivo da EI é garantir o desenvolvimento integral da criança, considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. É nesses espaços em que as crianças vivenciam cotidianamente atividades lúdicas como brincadeiras e jogos, favorecendo a interação, o desenvolvimento e a aprendizagem, com o meio onde estão inseridas, pois como discorre Vigotski (1984, p. 103), "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros".

Quando pensamos no público da educação especial, entendemos que todas as crianças devem desfrutar de um sistema educacional fundamentado nos pilares da qualidade e da equidade, capazes de promover uma sociedade mais justa e inclusiva, refletindo em um comprometimento com a diversidade e o respeito a todos os indivíduos. Atualmente, de acordo com Almeida e Neves (2020), vem crescendo o número de crianças com diagnóstico de TEA que, segundo a

Organização Mundial da Saúde (OMS), se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva.

O diagnóstico de TEA geralmente é feito por uma equipe multidisciplinar, como descreve Maluf (2023, p. 104), "na maior parte dos casos, os sinais podem ser vistos pelos pais e, principalmente, por educadores na escola, desde a educação infantil". Quando esse diagnóstico é precoce, é possível adotar na EI estratégias específicas para desenvolver as habilidades da criança, bem como as práticas pedagógicas inclusivas favorecem o desenvolvimento comunicacional e social, respeitando suas preferências e necessidades.

Diante disso, os jogos tradicionais infantis, com sua rica história cultural e social, executam um papel significativo no desenvolvimento integral das crianças. Estes jogos, constantemente envolvem interações sociais, estimulando o desenvolvimento de habilidades de comunicação, cooperação e resolução de conflitos. Deste modo, os jogos infantis não apenas preservam elementos culturais valiosos, mas também constituem uma ferramenta pedagógica que enriquece o repertório lúdico das crianças, oferecendo oportunidades valiosas para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Tratando-se de crianças com TEA, onde os desafios na comunicação, interação social e comportamento são notórios, a ludicidade se apresenta como uma ferramenta de suporte pedagógico fundamental nas salas de aula.

As atividades lúdicas oportunizam um meio pelo qual todas as crianças podem experimentar e compreender conceitos abstratos, além de favorecer a expressão de emoções e a construção de relações interpessoais. Kishimoto (2011, p.143) descreve que "jogos e materiais

pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial". Além disso, é imprescindível adotar estratégias inclusivas, através de brincadeiras e jogos que atendam às necessidades específicas das crianças com TEA e que possam ser explorados conjuntamente com as outras crianças, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento de todos no coletivo.

Após coleta de dados via relatos das professoras e da leitura e análise dos pareceres descritivos, foi apresentado o jogo produzido à criança em questão, no mês de maio de 2024. A professora da turma apresentou o jogo para a criança e mostrou cada peça, com a imagem de letras, desenhos e números. Logo ela percebeu o interesse demonstrado pelo jogo. Primeiramente a criança manuseou cada peça, observou e escutou atentamente as orientações da professora. Então começou a montar as palavras de acordo com as figuras, contando o número de letras e colocando a peça que o correspondia no final, em todos os níveis do jogo. Visivelmente percebeu-se nas feições do rosto da criança a satisfação em realizar as etapas do jogo.

Por fim, consideramos que a educação pautada em uma perspectiva inclusiva enfatiza a importância de abordagens inclusivas e adaptativas no contexto educacional. A utilização de recursos pedagógicos como o jogo de palavras, desenvolvido neste trabalho, demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover o engajamento e a aprendizagem de uma criança com TEA de forma lúdica e inclusiva.

Evidenciou-se que o jogo de palavras desenvolvido neste estudo representa não apenas uma ferramenta pedagógica, mas também um meio de promover a inclusão, a interação social, a autonomia e estabelecer a comunicação, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e enriquecedor para a criança observada.

Referências

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia**: Ciência e Profissão, v. 40, 2020, e180896, 1-12. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALUF, A. C. M. **Autista... e agora?** Teorias e práticas vivenciais. Petrópolis: Vozes, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento (CID-10)**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. São Paulo: EDUSP, 2002.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 58

A importância da mediação nas práticas *maker*: potencializando o desenvolvimento cognitivo na sala de recursos

Keli Casagrande
Universidade Estadual do Paraná

Leociléa Aparecida Vieira
Universidade Estadual do Paraná

A cultura *maker* tem ganhado cada vez mais espaço no ambiente educacional por promover a criatividade, a resolução de problemas e a autonomia dos estudantes por meio da aprendizagem prática. Blikstein (2013) sugere que as atividades *maker* e de fabricação digital não apenas ensinam conteúdos acadêmicos, mas também cultivam habilidades práticas e atitudes que são fundamentais para a formação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar e superar problemas no mundo real de maneira criativa e autônoma.

No contexto da Sala de Recursos, essas práticas podem ser especialmente eficazes quando combinadas com a mediação e a orientação adequada. Este relato de experiência busca analisar como a mediação influenciou o desenvolvimento cognitivo dos estudantes durante atividades *maker*, focando nas diferenças de desempenho entre dois grupos que receberam diferentes níveis de mediação.

De acordo com Sá-Silva et al. (2021), no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a mediação do professor deve focar nas capacidades dos estudantes, em vez de suas limitações. O objetivo é escolher ferramentas que atendam às necessidades dos estudantes e promovam seu aprendizado. Para isso, o professor deve ter tanto o conhecimento sobre o uso das ferramentas digitais quanto a habilidade de selecionar as mais apropriadas para as propostas pedagógicas.

Valente e Blikstein (2019) enfatizam que a mediação é crucial para o desenvolvimento de conceitos científicos e lógico-matemáticos por parte do aprendiz. De acordo com os autores o aprendizado significativo vai além da execução mecânica de tarefas; é necessário que o educador ajude a guiar o estudante, promovendo reflexões, esclarecendo dúvidas e fornecendo direcionamentos adequados. Assim, a presença de um professor é essencial para garantir que o estudante compreenda os conceitos de forma profunda, desenvolvendo habilidades cognitivas

mais complexas.

Com base nesta perspectiva, o presente estudo teve como objetivo observar e comparar o impacto da mediação nas práticas *maker* na sala de recursos, verificando como a orientação inicial e o suporte contínuo contribuem para o desenvolvimento de habilidades como autonomia, resolução de problemas, organização e exploração de materiais. A investigação também buscou identificar quais habilidades cognitivas foram melhoradas com a presença de mediação e como isso influenciou a qualidade dos projetos finais.

Este estudo de abordagem qualitativa foi conduzido por meio de um estudo de caso, utilizando a observação participante como instrumento de coleta de dados. Queiroz *et al*. (2007) afirmam que observar é um dos meios mais comuns que usamos para entender as pessoas, eventos e situações ao nosso redor. Observar significa usar os sentidos para obter informações sobre a realidade. Por meio da observação, conseguimos formar uma compreensão mais clara e direta do que estamos estudando, o que nos ajuda a coletar dados de forma mais precisa.

Os estudantes da Sala de Recursos foram divididos em dois grupos, grupo 1 (G1) e grupo 2 (G2), contendo cada grupo seis estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental I. Ambos os grupos receberam os mesmos materiais (recicláveis, baterias, LEDs e ferramentas e recursos tecnológicos), mas com diferentes níveis de mediação. O primeiro grupo foi repertoriado com ideias, exemplos de criações e recebeu um roteiro para desenvolver seus projetos, enquanto o segundo grupo foi incentivado a se organizar de maneira mais autônoma, sem orientação específica ou exemplos prévios.

Os dados observacionais mostraram que o grupo 1, que recebeu repertório e mediação, foi mais organizado e produtivo. Esses estudantes

seguiram suas propostas de forma estruturada, mostraram maior empolgação e conseguiram explorar melhor os recursos disponíveis. Eles também trabalharam com mais autonomia, solicitando ajuda pontual para ajustes e resolução de problemas, e desenvolveram habilidades como pensamento crítico, raciocínio científico e colaboração.

Por outro lado, o grupo 2, que recebeu menos mediação, enfrentou dificuldades de organização tanto de espaço quanto de materiais. Alguns estudantes mudaram o foco de seus projetos diversas vezes e não conseguiram planejar adequadamente os recursos necessários. Três estudantes desse grupo não conseguiram entregar o produto final, enquanto dois necessitaram de assistência constante. Apenas um estudante, que escolheu um projeto simples, conseguiu concluir a proposta de maneira satisfatória.

Valente e Blikstein (2019) reforçam que, embora criar um produto seja importante, como destacou Papert, o processo de produção e a análise do que o aluno fez também são essenciais. Produzir algo não garante, por si só, que o aluno tenha realmente aprendido. O professor tem um papel crucial em mediar esse processo, ajudando o aluno a refletir e entender os conceitos e estratégias que usou.

Nesse sentido, os resultados deste estudo reforçam a importância da mediação no contexto das práticas *maker*, principalmente no desenvolvimento de habilidades cognitivas e práticas. De acordo com Feuerstein (2013), para que a mediação seja eficaz, é essencial garantir três critérios universais: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significado. Quando esses critérios são aplicados corretamente, eles promovem mudanças significativas tanto nos estímulos quanto no aprendizado do estudante e na atuação do mediador.

A mediação eficaz, como observada no grupo 1, contribuiu significativamente para a autonomia, resolução de problemas e

exploração criativa dos estudantes. Já o grupo que teve menos mediação apresentou maiores dificuldades e um rendimento inferior.

Duque *et al.* (2023) destaca que a aprendizagem se torna significativa porque está ligada diretamente a situações ou problemas reais que os estudantes enfrentam. Esse processo permite que o conhecimento adquirido tenha uma aplicação prática e concreta, o que torna o aprendizado mais relevante e motivador para os estudantes, pois eles entendem a utilidade imediata do que estão aprendendo.

Desta forma, esses achados sugerem que a mediação, quando aplicada de forma estruturada, não só organiza o processo de criação, mas também potencializa o desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem significativa. Portanto, a presença ativa do professor como mediador se mostra indispensável para que os estudantes possam tirar o máximo proveito das práticas *maker* e aprimorar suas capacidades de forma independente e inovadora.

Referências

BLIKSTEIN, P. Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention. In: WALTER-HERMANN, J.; BÜCHING, C. (Eds.). **FabLabs**: of machines, makers and inventors. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013.

DUQUE, Rita de Cássia Soares; HENRIQUE FILHO, Paulo; SOUZA, Lívia Barbosa Pacheco; LIMA, Alexssander Gonçalves de; CABRAL, Marcos Vinicius Afonso; ROZENDO, Jefferson Florencio; SILVA, Iran Alves da (Orgs.). **A cultura maker**: e suas implicações no contexto educacional. Vitória: Educação Transversal, 2023. DOI: https://doi.org/10.55470/editora.97865-87634-24-1.

FEUERSTEIN, R. **Il Programa di Arricchimento Strumentale di Feuerstein**. Trento: Erickson, 2013.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; FERREIRA, A. P. A.; SILVA, J. N. B.; PADILHA, M. dos S. O atendimento educacional especializado e a utilização das tecnologias digitais nas Salas de Recursos Multifuncionais. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.114038. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114038. Acesso em: 21 ago. 2024.

VALENTE, José Armando; BLIKSTEIN, Paulo. Educação Maker: onde está a construção do conhecimento? Tradução do artigo “Maker Education: where is the knowledge construction?” **Constructivism Foundation,** Bruxelas, Bélgica, v. 14, n. 3, p. 252-271, 2019.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 59

Currículo e avaliação:
desafios e tensões no campo da educação especial

Fabiana Ferreira Pinheiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo

Introdução

O presente texto[1] é uma revisão de literatura vinculada a uma pesquisa de mestrado em andamento, com o objetivo de evidenciar reflexões acerca dos processos de inclusão escolar, currículo e avaliação vivenciada pelos estudantes com deficiência nos espaços escolares.

Para iniciar a discussão, nosso pressuposto é de que "[...] o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas da vida social" (Padilha, 2000, p. 206).

Ancorado na perspectiva histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Lev Vigotski, e fundamentado nos escritos de Padilha (2000), compreende-se que o ser humano é um ser biológico, social e cultural. Dessa forma, em seu processo constitutivo, o homem se humaniza por meio do outro e do meio, utilizando instrumentos e signos criados ao longo do processo de humanização. A criança é, desde sempre, um ser social (Padilha, 2000).

Em um percurso histórico marcado por estigmatização, exclusão, tensões e rupturas, o público vinculado à educação especial está cada vez mais presente nas escolas regulares. A educação escolar oferecida na rede regular de ensino é um lócus privilegiado para o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas. No entanto, para que o processo inclusivo ocorra de fato, é necessário que a escola pública garanta o acesso, a continuidade e o sucesso na aprendizagem desses estudantes.

Todavia, a escola precisa ser vista como capaz de refletir sobre

1 Este texto vincula-se à pesquisa de mestrado intitulada "Educação em Tempo Integral e Educação Especial: desafios e possibilidades na configuração do Atendimento Educacional Especializado", em andamento no ano de 2024, orientado pela Profª. Drª. Isabel Matos Nunes. Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer consubstanciado do CEP, Nº 6.172.820 na data de dez de julho de 2023.

suas próprias práticas cotidianas, a fim de detectar pistas que possibilitem novos e eficazes processos inclusivos. Assim, deve-se construir uma "[...] escola que reflita sobre os seus próprios processos e as suas formas de atuar e funcionar; uma escola que analise, desconstrua e refaça suas opções e sua ação curricular" (Alarcão, 2003, p. 83).

Objetivo

Destarte, como objetivo de estudo, torna-se necessário refletir, através das pesquisas já realizadas neste campo de investigação, como vem se configurando essa modalidade de educação escolar, no que tange ao processo de inclusão, currículo acessível e avaliação em uma perspectiva inclusiva nos espaços escolares.

Metodologia

Realizou-se uma pesquisa na base de dados periódicos CAPES, por publicações em língua portuguesa, com as seguintes palavras-chave: "educação especial, avaliação e currículo". Posteriormente, foi realizada uma filtragem na aba disponibilizada pela base de dados periódicos CAPES, priorizando trabalhos realizados de 2019 a 2023. Foram encontrados um total de 05 (cinco) artigos, 02 (dois) foram descartados nessa etapa, pois não estavam interligados a etapa da Educação Básica.

Resultados

Foram encontrados um total de 03 (três) trabalhos que embasavam o estudo proposto, cujas reflexões sobre os processos inclusivos, currículo e avaliação em uma perspectiva inclusiva, para o público da educação especial são consideradas necessárias e urgentes

no ambiente escolar brasileiro, visando processos efetivos de inclusão escolar.

Para Pires e Mendes (2019) a análise das políticas curriculares realizadas em seu trabalho identificou que poucas são as evidências dos movimentos curriculares de adaptação, flexibilização e/ou diferenciação curricular como possibilidades para a inclusão dos alunos público da Educação Especial. De acordo com a leitura atenta, por meio das políticas curriculares pesquisadas, os tipos de movimentos curriculares conceituados não são representados como formas efetivas de possibilidade de trabalho pedagógico para o público da Educação Especial.

Vieira et al. (2019) alertam que, no campo da Educação Especial, currículos não acessíveis reforçam os pressupostos da adequação, flexibilização e adaptação curricular. Muitas vezes, essas abordagens são entendidas como um empobrecimento do que é ensinado aos alunos, especialmente quando o foco das intervenções está nas deficiências dos sujeitos, e não em seus processos de constituição históricos e sociais.

Diante disso, é necessário apostar em documentos orientadores curriculares que transversalizem a Educação Especial em toda a sua abrangência. Isso é fundamental para garantir o acesso ao conhecimento comum e às especificidades que permeiam a formação de sujeitos com condições peculiares de aprendizagem. Tais condições demandam o apoio do atendimento educacional especializado

Não obstante esse cenário, em relação à avaliação, esses autores descrevem que os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, muitas vezes, centralizam a deficiência, promovendo o apagamento do sujeito. Isso faz com que a escola desenvolva práticas pedagógicas e atividades simplórias, que pouco contribuem para a formação de um sujeito que se constitui como humano por meio do acesso às culturas,

na relação com o outro, no desenvolvimento da linguagem e no mundo simbólico, conforme os estudos de Vigotski

Witeze e Silva (2019) discutem os embates entre as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e as políticas de avaliação da educação básica, enfatizando a coexistência de processos de inclusão e exclusão resultantes da utilização da Prova Brasil como instrumento de aferição do desempenho de alunos com necessidades educacionais especiais em áreas específicas do currículo.

Os resultados da pesquisa ressaltam que o ambiente escolar emerge como um espaço de tensão entre diferentes projetos de formação humana, no qual o respeito à diversidade é suplantado pela perspectiva pragmática, mercadológica e classificatória difundida pelos testes padronizados.

Diante do exposto, uma escola com abordagem inclusiva, deve considerar um currículo que atenda às diferenças e que nos possibilite trilhar os diversos percursos que venham a ser percorridos por parte dos alunos que se encontram em processo de aprendizagem. A avaliação precisa encontrar-se integrada ao currículo e não pode ser dissociada do projeto educativo em sua totalidade, garantindo sempre os processos inclusivos.

Considerações Finais

Percebe-se, nas reflexões apresentadas, que o diálogo entre as áreas de currículo, avaliação e Educação Especial é pantanoso e complexo no que se refere aos processos educativos de acesso ao conhecimento por parte dos alunos com deficiência. Muitas tensões emergem no contexto educacional. Espera-se que este estudo suscite outros olhares, enunciados e práticas voltadas para os estudantes do

público da educação especial em diferentes contextos educacionais.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F.; RAMOS, I. de O. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 351-360, maio-ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.27599. Acesso em: [data de acesso].

WITEZE, E. M.; SILVA, R. H. dos R. Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: [data de acesso].

PADILHA, A. M. L. **O ser simbólico***: para além dos limites da deficiência mental.* Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2000.

PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da educação especial. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 390-403, set./dez. 2019

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 60

Os desafios na atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar

ALEXANDRE FLÁVIO ANSELMO
Universidade Federal de Campina Grande

FRANCELY DANTAS DE SOUSA MEDEIROS
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ALESSANDRA MIRANDA MENDES SOARES
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

A atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE) assumiu uma posição de notoriedade nos ambientes escolares, por tornar os espaços mais inclusivos para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). A Lei Brasileira de Inclusão destaca como a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino nas instituições, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Entretanto, as funções atribuídas a este profissional são indefinidas nos documentos políticos que permeiam a Educação Especial. Assim, tem-se projetado determinados (des)entendimentos, expectativas e funções sem que haja uma regulamentação para o trabalho desse profissional, a ponto de ser confundido com um professor de apoio e até ser assim referido nos discursos escolares (Bezerra, 2020). Portanto, o objetivo deste trabalho consistiu em identificar os desafios enfrentados por estes profissionais nas escolas municipais em Patos, no sertão paraibano.

Esta pesquisa trata-se de um estudo exploratório-descritivo, com abordagem quanti-qualitativa. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado aos PAIE, formado por questões objetivas e subjetivas. Os PAIE que participaram da pesquisa foram informados sobre o objetivo da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando o anonimato e a seriedade da mesma. Os dados obtidos foram processados em um banco de dados e tabulados em planilhas do software Microsoft Office Excel versão 2016 (Windows versão 2010) para a análise e tratamento dessas informações, sendo utilizado a estatística descritiva com o emprego da frequência absoluta e percentual para análise dos dados. Foram aplicados 229

questionários aos PAIE, sendo 94,32% do gênero feminino e 5,24% do gênero masculino e 0,44% não responderam ao questionamento. Foi questionado se os PAIE haviam, em algum momento, adaptado alguma atividade pedagógica para o estudante PAEE.

Os resultados revelaram que 73,36% confirmaram a indagação, enquanto que 23,58% não haviam feito essa adaptação pedagógica e 3,06% não responderam. Para Metzka; Oliveira; Klinger, (2022), o professor regente é o responsável pela formação e aprendizado de toda uma turma, enquanto o profissional de apoio é um agente mediador do desenvolvimento e aprendizado do aluno com deficiência, prestando atendimento educacional ao aluno que necessita de auxílio e mediação em tempo integral e irá auxiliar o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola no trabalho com estes alunos. Se a escola considerar a necessidade de apoio à higiene, alimentação e locomoção, poucos serão os alunos que têm esta necessidade, o que é anunciado pelos próprios profissionais da escola. No entanto estes profissionais assumem responsabilidades pedagógicas abarcando um grande número de alunos que "necessitam" deste apoio. Entretanto, a Nota Técnica 19/2010 afirma que não é atribuição do PAIE desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao estudante PAEE, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno. É preciso ter a clareza do papel de cada ser envolvido para que não aconteçam esquivas em relação às responsabilidades de cada um perante os novos desafios da inclusão escolar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Em relação aos professores de AEE, 50,22% dos PAIE concordaram que existem interação, enquanto que 43,23% afirmam não haver uma relação e 6,55% não responderam. Entretanto, 79,48% dos PAIE afirmam não auxiliar nas atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto que 10,04% contribuem com as atividades

do AEE e 10,48% não responderam. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, estabelecendo assim um maior acesso ao currículo escolar (Brasil, 2008).

A cerca dos desafios encontrados pelos PAIE, os dados mostraram que a falta de materiais pedagógicos (17,48%), o professor da sala regular que não elabora a atividade adaptada (16,25%), a falta de interação com o AEE (15,02%), a falta de planejamento (13,30%), ausência da família (9,60%) e a necessidade de formação específica (8,62%) como os maiores empecilhos enfrentados no cotidiano escolar. Os resultados encontrados por Santos, Silva e Alves (2023) em cinco escolas municipais de Alfenas – MG retratam que a falta de recursos acaba se tornando barreiras no processo de escolarização desses alunos, assim como a falta de apoio, a não aceitação da família e o despreparo dos profissionais da educação para o atendimento dos alunos com deficiência. Segundo Martins (2011), a falta de capacitação para os profissionais de apoio dificulta o atendimento aos alunos da Educação Especial. Mesmo não sendo exigido formação para a atuar na função, cursos de formação e qualificação seriam essenciais para que o trabalho fosse desenvolvido com mais eficácia.

Os relatos apontados por Burchert (2018), indicam a participação ativa do profissional de apoio, no ensino e na aprendizagem dos alunos com deficiência, sinalizando mais uma vez a inexistência de planejamento em conjunto entre professor regente e do monitor, refletindo também a falta de compreensão sobre as funções exercidas. Tais relatos assemelham-se aos encontrados neste estudo uma vez que os PAIE afirmam assumir as funções pedagógicas como se fosse de

sua responsabilidade o processo de escolarização do estudante PAEE, enquanto o professor regente dedica-se aos demais estudantes da sala regular. No processo inclusivo, o "professor de apoio" e o professor regente são dois profissionais essenciais para o processo de aprendizado e de desenvolvimento dos alunos, mas que a função de um não anula a do outro, se complementam (Souza; Valente; Pannuti, 2015). O perfil e as atuações exercidas pelos PAIE ainda não se encontram bem definidas e esclarecidas nos estudos apontados, assim como na legislação nacional vigente que aborda a Educação Especial na perspectiva inclusiva. No entanto, é uma atuação de extrema importância uma vez que supre e atende os desafios enfrentados cotidianamente no âmbito educacional.

A necessidade de delimitar tais funções e caracterizar o papel desses sujeitos no processo educativo são urgentes, pois existe ambiguidade quanto a execução das ações do contexto da sala de aula, ao passo que prevalece uma delegação de atribuições pedagógicas do fazer docente e entrega do estudante PAEE inteiramente aos PAIE. A educação inclusiva não deve ser exclusivamente de responsabilidade do profissional de apoio, a inclusão do estudante PAEE permeia todos os espaços da escola e por todos os agentes que a compõem, assumindo corresponsabilidades e com planejamentos adequados que atendam as especificidades de cada indivíduo.

Referências

BEZERRA, G. F. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 de outubro 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEESP. 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 06 de agosto de 2023.

BURCHERT, A. **O profissional de apoio no processo de inclusão de aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental.** 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas. Disponível em: https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1131. Acesso em: 22 de outubro de 2023.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino**: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218. Acesso em 17 de julho de 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014. 160p.

METZKA, N. R. M.; OLIVEIRA, R. R.; KLINGER, E. F. Atuação e preparo do profissional de apoio na educação básica no Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 16, p. 1-10, 2022. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i16.38494.

SANTOS, A. C. B.; SILVA, M. C.; ALVES, S. S. Desafios da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas municipais da cidade de Alfenas-MG. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 10, n. 22, p. 243-263, 2023. https://doi.org/10.55028/pdres.v10i22.15777.

SOUZA, F. F.; VALENTE, P. M.; PANNUTI, M. **O papel do professor de apoio na inclusão escolar**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br. Acesso em: 11 de outubro de 2023.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 61

Caracterização do perfil dos profissionais de apoio à inclusão escolar em um município no sertão paraibano

Francely Dantas de Sousa Medeiros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Alexandre Flávio Anselmo
Universidade Federal de Campina Grande

Alessandra Miranda Mendes Soares
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem impactado a organização e o funcionamento dos serviços especializados para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), transformando-a em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008). Assim, a figura de um monitor ou cuidador é mencionada, referindo-se a esses profissionais que atuam com os alunos PAEE em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários e de responsabilidade das instituições de ensino delegar suas funções. Entretanto, as funções atribuídas a este profissional são indefinidas nos documentos políticos que permeiam a Educação Especial (Bezerra, 2020).

Os profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE) contribuem no desenvolvimento das atividades cotidianas dos alunos com deficiência, junto aos professores da sala de aula regular, enfatizando o ganho que esse trabalho representa na escolarização de todos (Linhares et al., 2023). Portanto, o objetivo deste trabalho consistiu em caracterizar o perfil dos PAIE nas escolas municipais de Patos, localizadas no sertão paraibano. Esta pesquisa trata-se de um estudo exploratório-descritivo, com abordagem quanti-qualitativa.

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário semi-estruturado aos PAIE, formado por questões objetivas e subjetivas. Os PAIE que participaram da pesquisa foram informados sobre o objetivo da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando o anonimato e a seriedade da mesma. Os dados obtidos foram processados em um banco de dados e tabulados em planilhas do software Microsoft Office Excel versão 2016 (Windows versão 2010) para a análise e tratamento dessas informações, sendo utilizado a estatística descritiva com o emprego da frequência absoluta e percentual para análise dos dados. Foram aplicados 229 questionários aos PAIE,

sendo 94,32% do gênero feminino e 5,24% do gênero masculino e 0,44% não responderam ao questionamento. Em relação a distribuição por faixa etária, houve um predomínio nas classes etárias compreendida entre 18 a 37 anos, correspondendo a 69,87%.

Para Georges e Santos (2014), a disposição de cuidar está associada à construção de papéis de gênero em que se naturaliza a disposição ao cuidado como uma propensão feminina. A cerca da exigência mínima de formação de inicial, majoritariamente 95,63% possuem ensino médio completo, enquanto que 3,06% detém o ensino médio incompleto e 1,31% não responderam. Ao questionar se os PAIE possuem um curso de graduação, 48,03% responderam que não possuem e 51,97% possuem. Destes que possuem formação a nível superior, 9,61% estão com a graduação concluída e 42,36% em andamento, sendo o curso Licenciatura Plena em Pedagogia o mais representativo (83,50%) nas citações.

Em relação a Pós-graduação, 89,95% afirmaram que não possuem, enquanto que 5,68% possuem título de especialistas e 4,37% não responderam. A ausência de esclarecimentos legais, tanto nos documentos oficiais quanto nos Estados e municípios, tem contribuído para uma inespecificidade nas exigências do perfil profissional e da atuação destes frente aos estudantes da Educação Especial (Lopes, 2018). No tocante à formação, Ramos e Lanuti (2021), afirmam que ainda não há exigências legais que preconizem a formação dos profissionais de apoio, haja visto que, sua atuação está diretamente ligada ao processo de comunicação, alimentação, higienização e locomoção para os casos específicos em que o estudante necessite (Brasil, 2010). Ao indagar os PAIE sobre o exercício de alguma atividade ligada a educação, 48,48% alegam já terem trabalhado anteriormente, enquanto que 46,72% afirmam não terem contato com nenhuma atividade ligada ao âmbito

educacional e 4,8% não responderam a indagação. Acerca do exercício de alguma atividade junto com estudantes com deficiência, 48,03% alegam terem trabalharam anteriormente com PAEE, enquanto que 48,47% dos PAIE afirmaram que não terem exercido essa função e 3,5% não responderam.

Desse modo, Souza et al., (2012) refletem sobre a atuação dos profissionais de apoio em não serem sujeito completamente leigos como um fator positivo para inclusão do estudante com deficiência, ou que estes deveriam ter certos conhecimentos pedagógicos, teóricos e metodológicos para direcionar o exercício de suas funções. Ao perguntar sobre o tempo de atuação como PAIE, os dados mostraram uma concentração em até quatro anos do exercício da função com um percentual de 93,45%. Para Lopes e Mendes (2021), o tempo de atuação parece depender das condições de contratação de cada município. Aqueles que contratavam estagiários, em função da regulamentação própria que limita o tempo máximo de contratação, poderiam apresentar maior rotatividade dos profissionais, tendo como decorrência disso demandas constantes de contratação e treinamento de PAIE. Acerca do tempo de atuação como PAIE, observa-se um predomínio de 48,03% com tempo de atuação de um ano na unidade escolar.

Resultados semelhantes foram encontrados por Queiroz e Melo (2021) onde estes trabalhavam em média há três anos na função e atendiam entre quatro e cinco estudantes por período que apresentavam paralisia cerebral, autismo, deficiências múltiplas, entre outras deficiências. Sobre a quantidade de alunos com necessidades educativas e/ou com deficiência que são atendidos pelos PAIE, percebe-se que a maior parte atua auxiliando dois alunos (45,41%). A perspectiva inclusiva é uma problemática que há muito tempo permeia as escolas brasileiras, tendo em vista que a quantidade de alunos com necessidades

especiais educacionais a cada ano vem aumentando gradativamente (Metzka; Oliveira; Klinger, 2022). Portanto, os serviços prestados dos PAIE contribuem significativamente para o processo de escolarização e inclusão dos estudantes PAEE no ambiente escolar, de tal modo que a presença do apoio é um dos elementos mais expressivos para se concretizar a inclusão dos alunos com deficiência, sendo de suma importância a caracterização do perfil desses profissionais uma vez que atuam como colaboradores do processo de inclusão.

Referências

BEZERRA, G. F. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184.

BRASIL. SEESP/ GAB. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010 destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnican112010&Itemid=30192. Acesso em 17 de outubro 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEESP. 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 06 de agosto de 2023.

GEORGES, I. P. H.; SANTOS, Y. G. Olhares cruzados: relações de cuidado, classe e gênero. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n.1, p.47-60, 2014. https://doi.org/10.1590/S0103207020140001000004.

LINHARES, A. C. L.; DUQUE, R. C. S.; SANTOS, A. A.; BRANDÃO, M. A.; GONTIJO, F. R.; ANDRADE, S. F.; CASTRO, M. A. F. Contribuições do profissional de apoio para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, Bahia, v. 07, n. 13, 2023. https://doi.org/10.55470/rechso.00060.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**.

2018, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full. Acesso em 17 de julho de 2023.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-18, 2021. https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19649.087.

METZKA, N. R. M.; OLIVEIRA, R. R.; KLINGER, E. F. Atuação e preparo do profissional de apoio na educação básica no Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 16, p. 1-10, 2022. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i16.38494.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. S. Profissional de apoio como mediador da tecnologia assistiva no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4 (esp.), p. 3122-3137, 2021. https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16071.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E. A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar. In.: **Inclusão e exclusão**: debates transdisciplinares. MOREIRA. A. M.; MOREIRA, I. C.; LANUTI. J. E. O. E. (Org). 1 ed. Andradina: Meraki. 2021.

SOUZA, A. C.; BEZERRA, G. F.; BEZERRA, M. F., COSTA, P. N.; NOZU, W. C. S. A inclusão escolar no município de Parnaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista pedagógica - UNOCHAPECÓ**, Marília, v. 14, n. 29, p. 635-664, 2012. https://doi.org/10.22196/rp.v14i29.1467.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 62

O apoio escolar como um dos serviços da CNAPNE no IFPR, Campus Paranavaí

Elizete Pinto Cruz
Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí

Daniane Lopes Casiano
PPGIE/UFRGS

Isabella Luiza Dosso Martins da Costa
PPGIE/UFRGS

Sara Correia Lopes
PPGIE/UFRGS

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é uma ferramenta poderosa para promover a equidade e a igualdade de oportunidades no ambiente escolar, ela permite-nos reconhecer que os estudantes têm necessidades diferentes, e movimenta-nos a buscar formas de assegurar o direito ao desenvolvimento das capacidades individuais, o que implica na inclusão escolar, direitos esses garantidos na Constituição Brasileira (1988) e reconhecidos por Bullus (2022). Ao ser criado os Institutos Federais em 2008, e implantado nos 26 campi do Paraná as Coordenadorias dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CNAPNEs), reforça-se o princípio da equidade, pode-se afirmar então que, não existe educação sem inclusão, logo, fazer educação inclusiva pressupõe pensar a construção de uma rede de apoios, envolvendo a contratação de profissionais, treinamentos e articulação desses serviços de forma coletiva e colaborativa. Para que essa construção pudesse ser articulada de forma unificada, foi fundamental criar documentos internos no IFPR que organizassem o trabalho dos serviços da educação especial.

Assim sendo, depois de anos de estudos, foram aprovados em 2023 os seguintes documentos: a resolução CONSUP/IFPR Nº 159 de 2023 que reconhece o papel do professor de Educação Especial e define o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A resolução CONSUP/IFPR Nº 160 de 2023 que regulamenta as atividades da CNAPNE nos campi do IFPR, essas atividades são organizadas no campus Paranavaí com o empenho da equipe básica, composta por Docente de Educação Especial, Pedagogas, Psicólogo, Técnico em Assuntos Estudantis, Assistente Social, Assistentes de Alunos e Coordenadores dos Cursos, essa é a equipe multiprofissional do campus, responsável pelos estudos de casos dos estudantes.

Outra equipe fundamental na CNAPNE é a complementar que é

organizada em quatro eixos: Políticas de Inclusão, Formação Continuada, Comunicação/Colaboratividade e Tecnologia Assistiva, cada eixo de trabalho é liderado por um servidor, que juntos articulam as ações inclusivas no campus. Outros dois documentos implantados são, a resolução CONSUP/IFPR Nº 148 de 2023, que trata das adaptações de materiais e flexibilização curricular para estudantes com necessidades especiais, e a portaria PROENS/IFPR Nº 84 de 2023, que define as diretrizes para o trabalho dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (Tilsp). É relevante destacar que a própria legislação brasileira apresenta um arcabouço legal que garante uma educação inclusiva nas instituições de ensino, É relevante destacar que a própria legislação nacional brasileira apresenta um arcabouço legal que garante uma educação inclusiva nas instituições de ensino, dentre elas destacam-se: o Atendimento Educacional Especializado (previsto na LDB/1996; Decreto n° 5.296/2004; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; Decreto n° 7.611/2011, as Adaptações Curriculares (previstas na LDB/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais/ 1998; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008; Decreto n° 7611/2011; Lei Federal nº 13.146/2015), dentre eles queremos destacar o Profissional de Apoio Escolar (previsto na LDB/1996, alterada pela Lei nº 8014/2010; Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146/2015), um profissional cada vez mais presente nesse cenário educacional.

Tendo em vista o crescente ingresso de estudantes com deficiência em nossa instituição de ensino, e os novos desafios que assumimos ao assegurar-lhes a permanência e êxito, considerando as suas habilidades nos cursos escolhidos, além de um direito legal, foi fundamental buscar reforços no suporte aos estudantes com deficiência,

trata-se dos Profissionais de Apoio Escolar, contratados por meio de empresas terceirizadas e vagas de estágio remunerado. Atualmente três profissionais realizam o apoio escolar com estudantes com Deficiência Visual e com Transtorno do Espectro Autista, matriculados no Ensino Médio e Superior, que de acordo a legislação brasileira esse profissional não atua no processo de ensino e aprendizagem como professores, mas colabora com os docentes para que o apoio escolar se desenvolva (BRASIL, 2001, 2009, 2012 e 2015), todavia, ele tem pelo menos, cinco funções relacionadas às suas atribuições no contexto escolar: Comunicação, Higiene, Alimentação, Locomoção e Mediação Pedagógica.

A comunicação verbal e não verbal ajuda os estudantes a se expressarem melhor, seja falando ou por gestos, expressões e ferramentas como pictogramas e softwares. A mediação da linguagem cria atividades que melhoram fala, escrita e vocabulário, ajudando na formação de frases. O apoio escolar usa estratégias práticas para ensinar os alunos a fazer pedidos, expressar necessidades e interagir socialmente. Recursos visuais, como imagens e símbolos, facilitam a compreensão de ideias. A mediação também orienta como iniciar e manter conversas, entender regras sociais e o comportamento dos outros. Além disso, os estudantes são incentivados a serem cada vez mais autônomos, diminuindo a necessidade de suporte conforme melhoram suas habilidades. As atividades são registradas para criar um Plano de Trabalho do Estudante (PTE), com estratégias de comunicação adaptadas às necessidades de cada um.

A inclusão social e escolar é estimulada pela interação entre os estudantes em atividades em grupo. Em sala de aula, o profissional de apoio ajuda na compreensão das instruções, execução de tarefas e participação nas discussões, garantindo que os estudantes estejam envolvidos no aprendizado. O profissional de apoio escolar auxilia

estudantes com deficiência em atividades de higiene e alimentação, sempre incentivando a autonomia e respeitando a privacidade. Ele ajuda na higiene pessoal, bucal e íntima, além de limpar dispositivos como cadeiras de rodas e próteses. Para promover a independência, pode usar cartazes com instruções simples, como os passos para lavar as mãos, e mantém uma comunicação clara e respeitosa para garantir que o estudante se sinta seguro e confortável. Todas as ações de higiene são registradas e compartilhadas com a equipe escolar e a família para um acompanhamento completo.

Na alimentação, o profissional assegura que os alunos tenham uma dieta adequada e segura, ajudando aqueles com dificuldades. Isso inclui a preparação de alimentos adaptados, o uso de utensílios e, em casos especiais, técnicas de alimentação assistida, como sondas, sob orientação de profissionais da saúde. O incentivo à autonomia também é prioridade, ajudando os estudantes a tomarem decisões alimentares e a comerem sozinhos, dentro de suas possibilidades. Além disso, o profissional ajuda na locomoção de estudantes com limitações físicas, como baixa visão, cegueira ou outras deficiências. Ele garante que os estudantes se movam com segurança na escola, usando equipamentos como cadeiras de rodas e andadores, e ensina técnicas de mobilidade. Também remove obstáculos no caminho, promovendo um ambiente seguro e acessível. Caso os estudantes usem transporte escolar, o profissional auxilia no embarque e desembarque.

Outro papel importante é sensibilizar os colegas de classe para promover empatia e apoio, garantindo que todos os estudantes se sintam incluídos e possam participar plenamente, até mesmo em atividades físicas e esportivas. A mediação pedagógica, oferecida no apoio escolar, tem como principal função criar um ambiente inclusivo, ajudando os estudantes a desenvolverem suas habilidades acadêmicas, pessoais e

sociais. Vale destacar que o profissional de apoio escolar não substitui o professor nem cria atividades diferenciadas. O papel desse profissional é garantir que os estudantes da Educação Especial participem plenamente das atividades escolares, desenvolvam suas habilidades e promovam sua autonomia e inclusão. Para isso, é importante avaliar a quantidade de suporte necessário, sempre com o objetivo de incentivar a independência dos alunos.

A mediação pedagógica pode ocorrer de várias maneiras, como: Ajudar o estudante a seguir as instruções do professor durante as atividades; Auxiliar na organização do horário e do material escolar; Adaptar textos ou utilizar recursos de acessibilidade para torná-los mais compreensíveis; Ler para o estudante em atividades que exijam essa acessibilidade; Ensinar o uso de recursos de acessibilidade, como tecnologia assistiva, para facilitar o acesso ao currículo e à comunicação; Criar e usar recursos visuais e concretos que ajudem na compreensão dos conceitos apresentados. É importante destacar que o trabalho colaborativo do profissional de apoio escolar no campus Paranavaí ainda está em desenvolvimento.

A inclusão é como uma engrenagem, onde todos precisam participar ativamente. Conhecer os estudantes e suas particularidades ajuda essa engrenagem a funcionar de forma mais eficaz. Quando trabalhamos juntos para encontrar soluções de ensino, aprendizagem e suporte para todos os estudantes, independentemente de suas capacidades físicas, cognitivas ou sensoriais, estamos promovendo a participação de todos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Os estudantes da educação especial que chegam à nossa instituição já superaram muitos desafios e adquiriram muito conhecimento. Precisamos garantir que eles tenham liberdade para mostrar suas habilidades e potencialidades. Eles devem ser

incentivados a continuar aprimorando suas competências. Nosso foco não é apenas o diagnóstico, mas a pessoa como um todo. Entendemos que cada estudante assimila seu diagnóstico de maneira única, com base em suas experiências de vida. Assim, compreendemos sua forma de ser e estar no mundo, especialmente no ambiente escolar. A deficiência ou necessidade específica é apenas uma parte desse indivíduo, não o define por completo.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, outubro 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 21 de fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em: 21 de fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611. de 17 de novembro de 2011**, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 21 de fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília. DF. 20 dez. 2000.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em 21 de fev. 2023.

BULLUS, Uadi Lammego. **Constituição Federal anotada**. São Paulo: Saraiva, 2022. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução CONSUP/IFPR Nº 159 de 2023**. Dispõe sobre as diretrizes do trabalho do professor de Educação Especial no IFPR. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visu alizar&id_documento=2862309&id_orgao_publicacao=0&_gl=1*1rrzs9e*_ga*MTIzMDg4M DczOC4xNzAwNjAyNTIy*_ga_Z8DEPESPKF*MTcxMTM3MTEwNS41NS4xLjE3MTEz NzE2MDYuNjAuMC4w Acesso em 25 de mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução CONSUP/IFPR Nº 160 de 2023**. Institui as Diretrizes da Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CNAPNE). Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visu alizar&id_documento=2862625&id_orgao_publicacao=0&_gl=1*1f0hyre*_ga*MTIzMDg4 MDczOC4xNzAwNjAyNTIy*_ga_Z8DEPESPKF*MTcxMTM3MTEwNS41NS4xLjE3MTE zNzE2MjguMzguMC4w Acesso em: 25 de mar. 2024 .

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução CONSUP/IFPR Nº 148, de 11 de outubro de 2023**: Institui as normas para a adaptação de materiais e atividades, e a Flexibilização Curricular no IFPR. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visu alizar&id_documento=2730182&id_orgao_publicacao=0&_gl=1*1bdh64l*_ga*MTIzMDg4 MDczOC4xNzAwNjAyNTIy*_ga_Z8DEPESPKF*MTcxMTM3MTEwNS41NS4xLjE3MTE zNzE3NTYuNjAuMC4w Acesso em: 25 de mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portaria PROENS/IFPR Nº 84, DE 21 de dezembro de 2023**: Aprova as diretrizes do trabalho de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (Tilsp), no âmbito do IFPR. Disponível: https://ifpr.edu.br/institucional/proreitorias/proens/coordenadorias-proens/conapne/documentos-conapne/ Acesso em 25 de mar. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 63

Bullying e inclusão:
uma discussão no Ensino Fundamental II por meio de curtas-metragens de animação

LUZINETE DE SOUZA OLIVEIRA
Prefeitura Municipal de Cariacica - ES

LARISSY ALVES COTONHOTO
Instituto Federal do Espirito Santo

SANDRO LUIZ MODESTO
Prefeitura Municipal de Cariacica

ALICE VENTURIN ROLDI VAGO
Prefeitura Municipal de Cariacica

***Bullyng* e inclusão: uma discussão necessária**

A inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro tem apresentado avanços significativos nas últimas décadas. Envolvem políticas públicas, acessibilidade, transposição de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais. Verificamos que pesquisas recentes indicam que pessoas com deficiência ainda enfrentam desafios consideráveis em relação às questões atitudinais, sendo o *bullying* um dos problemas grave (Rocha, 2022).

Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) pessoa com deficiência é aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial ou mental. Incluir sujeitos com condições diversas, pressupõe uma transformação da sociedade para compreender e incluir a diversidade humana (Sassaki, 2009).

Para superar barreiras sociais e atitudinais, é fundamental identificá-las e compreendê-las. Neste estudo, o fenômeno ou barreira em foco é o *bullying*. Neto (2005, p. 65) define-o como "todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder". As consequências do *bullying* podem ser severas, incluindo abandono escolar, dificuldades acadêmicas e problemas de saúde (Neto, 2005).

Considerando a escola como um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, este estudo propõe a utilização de curtas-metragens de animação como ferramenta para fomentar discussões sobre bullying e inclusão. Valente (2014) destaca o potencial das Tecnologias Digitais de Informação

e Comunicação (TDICs) como ferramentas cognitivas no processo educacional. Fabris (2008) ressalta a relevância do cinema como objeto de estudo no campo educacional, combinando aprendizagem e entretenimento.

Percurso metodológico

Como proposta pedagógica da prefeitura de Cariacica/ES, orientada e supervisiona por meio da Secretaria de Educação, diversos atividades pedagógicas devem ser desenvolvidas durante todo o ano letivo com o objetivo de combater de *bullying*. Assim surgiu nosso trabalho.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso (Gil, 2008), com análise baseada na técnica de Bardin (2002). A intervenção foi realizada com turmas de sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental II, envolvendo professores de inclusão e filosofia.

O objetivo geral foi promover uma discussão sobre bullying e inclusão. Como objetivos específicos definimos: 1. Fomentar reflexões sobre a prática de *bullying* no contexto escolar; 2. Identificar as principais vítimas, com ênfase nas pessoas com deficiência; 3. Explorar os tipos de bullying e suas consequências; e apresentar os aparatos legislativos relacionados ao tema.

A intervenção foi estruturada em seis momentos:

1. Problematização inicial sobre bullying; 2. Apresentação da legislação relacionada ao *bullying*; 3. Discussão sobre as principais vítimas e consequências;4. e 5. Exibição e análise de curtas-metragens de animação; 6. Discussão final e avaliação da atividade.

Assim dividimos as ações em momentos:

Momentos	Atividades	Objetivo da atividade
1°	Problematização sobre *bullying*	Sondar os conhecimentos prévios
2°	A legislação e o *bullying*	Refletir sobre as penalidades da lei
3°	As principais vítimas consequências	Apresentar o quanto está ação é prejudicial
4° e 5°	Curtas-metragens	Trazer a reflexão sobre os *bullying* e a PCD
6 °	Discussão sobre os vídeos Avaliação	Refletir sobre a importância do respeito ao próximo e as diferenças e ouvir as percepções dos alunos

Resultados e discussão

Inicialmente identificamos que, apesar de os alunos terem conhecimento sobre o bullying, muitos desconheciam suas implicações legais e a extensão de suas consequências. Os participantes relataram presenciar cenas de *bullying* no ambiente escolar e na sociedade em geral, corroborando a afirmação de Lopes (2005) sobre a gravidade e complexidade da violência nas escolas.

Observamos também que a apresentação das penalidades legais surpreendeu os alunos, evidenciando uma lacuna no conhecimento sobre as consequências jurídicas do *bullying*. Os estudantes identificaram pessoas negras, obesas e analfabetas como as mais propensas a sofrer bullying, alinhando-se à observação Tessaro, Trevisol, Pieczkowski (2022).

A exibição dos curtas-metragens de animação gerou forte engajamento emocional, demonstraram empatia pelos protagonistas. Ao

exibirmos o primeiro, apresentamos a experiência de um aluno típico em trabalho em dupla com uma aluna com Transtorno do Espectro Autista, com demanda significativa de suporte. No segundo curta assistimos uma animação baseada em uma história real: “ Ian” o protagonista uma criança que faz uso de cadeira de rodas e que luta para ter uma infância igual a demais crianças de sua idade. Em ambos os vídeos os alunos torciam pelo protagonista, vibravam, batiam palmas e etc. Esse resultado corrobora a afirmação de Fabris (2008) sobre o poder do cinema em promover identificação e reflexão. Segundo o autor, “[...] mergulhamos e vivemos como se nosso corpo estivesse lá [...]. Elas nos interpelam para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos com algumas posições e dispensemos outras”.

Na discussão final, os alunos revisitaram seus conceitos iniciais, reconhecendo a possibilidade de mudanças sociais e a importância do papel individual nesse processo. Assim, “[...] consideramos que os espaços educacionais devem viabilizar debates sobre as violências, prioritariamente, o *bullying* envolvendo os alunos com deficiência, ampliando as possibilidades de enfrentamento e prevenção desses casos. (Tessaro ,Trevisol , Pieczkowski, 2022, p. 06).

Considerações finais

Este estudo demonstrou a eficácia de utilizar curtas-metragens de animação como ferramenta pedagógica para discutir temas complexos como *bullying* e inclusão no Ensino Fundamental II. A intervenção revelou o desconhecimento dos alunos sobre as implicações legais e psicossociais do bullying, especialmente em relação às pessoas com deficiência.

A metodologia empregada proporcionou um ambiente de apren-

dizagem dinâmico e engajador, facilitando a compreensão e a reflexão sobre o tema. Embora os efeitos imediatos dessa intervenção possam não ser imediatamente mensuráveis, o estudo representa um passo importante na sensibilização e educação dos alunos sobre *bullying* e inclusão.

Assim, recomenda-se a continuidade e expansão de iniciativas semelhantes, integrando tecnologias educacionais e abordagens pedagógicas inovadoras para promover uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa. A presente ação possibilitou-nos abordar, entender e intervir, pedagógica e inclusivamente, no fenômeno *bullyng*.

Os alunos compreenderam a gravidade da situação, viram que as pessoas que não atendem a um padrão de normalidade são mais propicias a sofrerem preconceito e discriminação, e que a reversão dessa situação perpassa também nossas ações. Não sabemos se esta ação surtirá efeitos perceptíveis logo de início na nossa realidade escolar cotidiana, temos ciência que todo este trabalho não se esgota aqui, ao contrário trabalhos como estes são “sementes”, mas que precisam constantemente serem lançadas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2002.

BRASIL. Lei N. 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. Brasília, 6 de julho de 2015.

FABRIS, E. H. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, *[S. l.]*, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6690. Acesso em: 1 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, LOPES NETO, A. A.. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. s164–s172, nov. 2005.

ROCHA, Lucas. **Uma a cada três crianças com deficiência no mundo sofreu violência, diz estudo**, em São Paulo 17/03/2022 às 20:30.

SASSAKI. Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em: 23 de fev. 2023

TESSARO, M.; TREVISOL, M. T. C.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Bullying envolvendo alunos com deficiência: análise a partir de uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 35, p. e14/1–22, 2022. DOI: 10.5902/1984686X67847. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67847. Acesso em: 5 out. 2024.

VALENTE. José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação José Armando. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 64

Ensino remoto, docência e inclusão de universitários com deficiência:

obstáculos, embaraços e fracassos

PHELIPE LINS DE MOURA
Universidade Federal de Alagoas

NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES
Universidade Federal de Alagoas

Em 2020, o mundo foi transformado drasticamente pela pandemia de Covid-19 e as atividades educacionais, de igual modo, também tiveram que ser modificadas. No Brasil, governado por um presidente de direita, escolas e universidades ficaram por um período considerável sem atividades presenciais e, quando retornaram, foi adotado, em muitos casos, o ensino remoto. Considerando a diversidade nacional e as condições materiais das diferentes redes de ensino, os formatos foram os mais variados possíveis – apostilas, rádios, aplicativos de mensagens, plataformas digitais, entre outros.

Este formato emergencial, como já dissemos, transformou as práticas de ensino e aprendizagem e nem sempre os apoios tiveram disponíveis, quer para professores, quer para alunos e suas famílias.

Neste artigo[1], desdobramento da dissertação de mestrado "Dimensão Subjetiva da inclusão na Educação Superior: um estudo das significações produzidas por docentes durante a pandemia da COVID-19", de Phelipe Lins de Moura (2024), iremos discutir, brevemente, a realidade de trabalho docente em tempos de pandemia, com a implementação do ensino remoto, e considerando a presença de universitários com deficiência em uma instituição federal de ensino.

Aspectos Metodológicos

Essa pesquisa se orientou pelos princípios do Materialismo Histórico Dialético e pela Psicologia Sócio Histórica.

Foi desenvolvida com 22 docentes de uma instituição federal de Educação Superior Pública do nordeste brasileiro e a produção de informações se deu através de dois instrumentos: o questionário aplicado de forma online e a entrevista semiestruturada.

1 Pesquisa financiada pela Fapeal.

Para análise dos dados inicialmente realizamos uma triangulação dos dados e construímos a Análise de Conteúdo e para análise das entrevistas utilizamos o procedimento dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013).

Resultados e Discussão

Apresentamos a seguir dados que retratam os obstáculos, as dificuldades, os embaraços e os fracassos vivenciados pelos docentes universitários frente a realidade imposta pela pandemia de Covid-19.

> ***Experiência difícil*** *porque precisaria assistir vídeos e produzir vídeos.*
> ***Nunca trabalhei com alunos/as com deficiência visual.*** *(Q. D2)*
>
> ***Foi difícil trabalhar no ensino remoto de modo geral.*** *Foi difícil e desafiador. Então, minha experiência com alunos com deficiência* ***não foi positiva****, apesar dos esforços feitos por mim e pelos alunos. (Q. D5)*
>
> *Desafiadora. Diante de* ***poucos conhecimentos e turmas muito grandes*** *(quase 40 estudantes),* ***além do contexto de ensino remoto.*** *(Q. D16)*

O trabalho docente sofreu mudanças repentinas e emergenciais, de modo que as significações dos docentes no ensino remoto, devido a pandemia da Covid-19 tem desvelado diferentes aspectos. Podemos considerá-los como desafiadores, pois a nova forma de ensino tem trazido diversas demandas e ao trazermos as falas dos participantes é possível afirmar que não foi positivo o ensino em tempos de ensino remoto para os professores. Tais vivências causaram impacto negativo na vida de cada sujeito.

A rotina de trabalho do docente, que já era exaustiva e adoecedora, agravou-se, consumindo cada vez mais tempo gasto para

as atividades profissionais (síncronas e assíncronas) na produção de materiais textuais e audiovisuais, na lives, na indicação de materiais complementares, nos *podcasts*, na elaboração de avaliações, nas correções, no registro e documentação nos sistemas informatizados, na organização de eventos virtuais, na coordenação de estudos e pesquisas, no produtivismo acadêmico, dentre outras atividades.

Conforme Alves e Santos (2021, p. 13) "[...] as condições e a sobrecarga de trabalho, a necessidade de produtividade, as dificuldades frente as relações interpessoais são aspectos que no processo de trabalho influenciam de maneira negativa na subjetividade dos trabalhadores docentes". Nesse sentido, os docentes sofreram com as condições precárias, com a sobrecarga, com muitas pressões e cobranças vinda de todas as partes.

Outro aspecto a ser analisado é o processo de inclusão dos universitários com deficiência, que, durante o período pandêmico, foram seguidamente invisibilizados e esquecidos pelo governante central, pelas instituições de ensino, pelos docentes e pelos próprios colegas de turma.

No caso particular dos docentes, Silva e Pimentel (2022) consideram que foi como se os professores não soubessem o que fazer, não receberam orientações para lidar com essas situações e não estavam acostumados com elas em suas práticas anteriores. Por isso, houve o distanciamento, a indiferença.

Entendemos que os docentes não tiveram o apoio institucional e a formação necessária para a continuidade das aulas no formato remoto com o uso das TDIC, como também não conseguiram aplicar em suas práticas e metodologias condições equitativas para todos os universitários, de modo particular, os universitários com deficiência.

A seguir, apresentamos algumas falas que retratam o contato dos docentes com os universitários com deficiência em suas aulas:

> ***Então, eu me sentia, assim, desconfortável, mas assim, não era desconfortável com a presença da pessoa,*** *a pessoa não interferia de maneira negativa no meu trabalho, mas assim,* ***eu tinha presente a consciência de que eu não estava preparada para dar conta daquele trabalho com aquela pessoa*** *(E. D20).*

> *Olha, para mim é sempre essa experiência de abertura para o novo, sabe,* ***me dá às vezes um medinho, de será que eu vou dar conta. Será que eu vou conseguir? E na pandemia mais ainda,*** *porque eu só fiquei mais tranquila quando esse aluno me disse: "Professora, eu uso um software tal". E aí quando ele me disse que tinha acesso a esse software, que eu não precisava me preocupar, eu fiquei mais tranquila. Mas,* ***sempre fico com essa: será que eu vou ser capaz de...*** *Então, eu tento sempre pensar se a gente vai ver um vídeo, que seja um vídeo que tenha audiodescrição, se não tem, aí eu vou fazer essa explanação, então eu vou me adaptando muito as situações,* ***mas eu lhe confesso, que sempre me dá um frio na barriga quando eu sei que vai ter um aluno com deficiência na sala, porque eu sempre fico pensando se eu vou ser capaz de, será que eu vou ser capaz de ensinar para essa pessoa dentro das limitações, das potencialidades dela*** *(E. D17).*

> *Eu lembro muito de uma conversa com a estudante com cegueira, quando ela me disse: "ah, professora,* ***eu vou desistir, a universidade não é para mim". E eu disse, mas me diz uma coisa, quando é que a gente vai ser instado e provocado se você vai embora? É a sua presença que precisa nos provocar.*** *Claro que é muito pesado para ela, no final das contas, e depois pensei que fui muito injusta com ela também.* ***Mas se esse estudante não chega para mim, eu vou estar sempre na minha zona de conforto.*** *E eu não vou em nenhum momento pensar que eu preciso adequar o meu material, adequar a minha prática, adequar a minha didática a esses estudantes (E. D16).*

A presença do universitário com deficiência coloca em "xeque" a capacidade dos docentes de lecionar, trazendo sentimentos de nervosismos e incapacidade, visto as especificidades desses universitários e suas diversas maneiras de aprender, que em algumas situações requer adaptação de materiais.

É a partir de sua presença que mais tensionamentos são produzidos. A presença de universitários com deficiência desafia os docentes da universidade, da ideia de homogeneidade, escancara o capacitismo e a urgência das transformações no cenário educacional.

A tarefa mais urgente no enfrentamento ao capacitismo é conscientizar a universidade a partir da abertura produzida pela presença das pessoas com deficiência. Não basta acessar o que está posto, é preciso transformar a realidade.

Nos estudos de Lorandi e Gesser (2023) é posto que o capacitismo está intrinsecamente presente nas universidades e contribui para a manutenção das barreiras. As universidades vêm sendo transformadas a partir dos princípios da meritocracia, na qual os universitários são avaliados a partir da produtividade, eficácia e excelência, contribuindo assim para a valorização de indivíduos normativos e capazes.

Considerações Finais

Podemos concluir que o trabalho docente no ensino remoto decorrente ao isolamento imposto pela pandemia de Covid-19 foi muito desafiador, produzindo sofrimento de diferentes naturezas e a precarização do trabalho docente. Ademais, em se tratando do trabalho com o universitário com deficiência este foi ainda mais invisibilizado e deixado de lado, muitas vezes, pela falta de apoios institucionais.

Tais situações podem contribuir para o crescimento do capacitismo na Educação Superior, dado que os grupos que se diferenciam das características ideais de capacidade, de modo particular os universitários com deficiência, acabam tendo a sua permanência e aprendizado neste espaço deslegitimada e/ou posta em cheque.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão [online]**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

LORANDI, Joana Milan; GESSER, Marivete. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e30/1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984686X68635.

MOURA, Phelipe Lins de. **Dimensão Subjetiva da inclusão na Educação Superior**: um estudo das significações produzidas por docentes durante a pandemia da COVID19. Dissertação de Mestrado. Maceió, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. 2024.

SILVA, Jailma Cruz; PIMENTEL, Adriana Miranda. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, e2904. 2021. Disponível em:https://doi.org/10.1590/25268910.ctoAR2193. Acesso em: 08 jun. 2022.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 65

A inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino regular:

acessibilidade no currículo do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental I

CRISTINA ANGÉLICA AQUINO DE CARVALHO MASCARO
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ROZANGELA BARBOSA CARDOSO
Universidade Estadual de Maringá

Introdução

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) assegura os direitos das pessoas com deficiência ao acesso à educação nas escolas da rede comum. A eficácia dessa inclusão depende da qualidade e equidade das práticas pedagógicas ofertadas. Se consideradas as potencialidades e/ou limitações dos estudantes, podem facilitar o acesso ao currículo comum.

A inclusão é um tema que gera debates, mas a inclusão do estudante com deficiência intelectual é mais complexa, desafiando tanto instituições escolares, quanto educadores, pois perpassa pela garantia de acessibilidade curricular e superação das barreiras didáticas. Lustosa (2021) destaca que:

> ***"No processo de mudanças para atender às diferenças de todos os estudantes e, portanto, proceder a uma prática pedagógica inclusiva, necessitamos da adesão dos sujeitos, voltados para a intenção explícita de orientação e organização do trabalho pedagógico, como pré-requisito para o avanço na melhoria da qualidade do ensino" (p. 169).***

As deficiências são diversas e cada estudante possui características únicas. Na deficiência intelectual a acessibilidade deve pautar-se na maneira como o estudante aprende.

Esse conceito, segundo Gomes et al. (2007), "desmantela as certezas da escola em relação à forma de ensino, propondo um novo modelo para o ambiente escolar". Para a autora, novos formatos de ensino podem emergir na mobilização para essa (re)construção, no ensino colaborativo e estratégias criadas entre os profissionais da instituição escolar.

Pletsch (2019) aponta que, ao discutir a inclusão de alunos com deficiência intelectual, surgem reflexões de diferentes ordens e um dos

principais problemas a ser enfrentado é de natureza pedagógica, como a escassez de práticas curriculares mais flexíveis.

Uma das propostas defendidas por Mascaro (2017) é elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), considerando-o uma ferramenta fundamental para a consolidação das aprendizagens contendo ações que promovam a acessibilidade ao currículo, porém, num processo contínuo de consulta, exploração e modificação, conforme as necessidades e potencialidades dos estudantes.

Objetivos

Geral:

Investigar a implementação de práticas pedagógicas voltadas para a acessibilidade curricular de estudantes com deficiência intelectual.

Específicos

-Explorar a literatura sobre Acessibilidade Curricular no contexto da inclusão de alunos com deficiência intelectual.

-Analisar práticas pedagógicas inclusivas relacionadas aos estudantes com deficiência intelectual na primeira etapa do Ensino Fundamental.

-Estruturar um protocolo para a elaboração e aplicação do PEI, com exemplos de atividades.

Métodos

Com abordagem qualitativa, aplicada, exploratória e participativa, a pesquisa utilizará análise bibliográfica e coleta de dados de campo. As técnicas estão alinhadas aos propósitos da investigação, que visam promover uma reflexão sobre o tema. A análise bibliográfica e literária

constituirá a base do estudo, com a utilização de dados oficiais, teses e dissertações, além da coleta de informações por meio de pesquisa de campo. A amostragem incluirá um grupo de educadores e alunos, representando o universo estudado.

Serão reunidos materiais produzidos por professores, observações diretas e indiretas do cotidiano em sala de aula, aplicação de questionários e entrevistas com todos os profissionais envolvidos.

O estudo será estruturado em quatro etapas: fundamentação teórica e literária; coleta de dados; análise das informações e apresentação dos resultados, articulando teoria e prática.

Após a coleta de dados será realizada a pré-análise, que representa o primeiro contato com as respostas dos participantes. Nesse processo, serão selecionadas as informações que serão avaliadas (BARDIN, 2016, p. 126-128). Com os dados definidos, Bardin sugere que o pesquisador organize a análise, estabelecendo códigos para comparar as informações e defina categorias nas quais os dados serão agrupados.

Após a definição das categorias, o próximo passo, conforme o autor, é confrontar os elementos teóricos com os dados coletados, ou seja, comparar os aspectos abordados na fundamentação teórica com os dados obtidos nos resultados do campo, considerando tanto os pontos evidenciados quanto os que foram omitidos nas respostas dos participantes. Ao término do processo de análise, serão definidos os resultados e a proposta pedagógica, que incluirá a elaboração de um plano educacional para o PEI.

Resultados e conclusões

O início da pesquisa deu-se por meio do levantamento bibliográfico que esboça o caminho a ser seguido na pesquisa de campo:

Mascaro (2017), Pletsch (2018), Vygotsky (2007) apontam o ensino colaborativo, a mediação e a interação entre os sujeitos como pontos focais no processo educativo, principalmente, na inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual.

Na primeira etapa para a pesquisa de campo deu-se o mapeamento em relação ao número de alunos com deficiência intelectual matriculados na rede de ensino comum e, especificamente, na instituição escolhida para a sua realização.

Os dados da SME – Secretaria Municipal de Educação apontam que na escola na qual iremos desenvolver a pesquisa, há matrículas de 3 alunos com Deficiência Intelectual, no Ensino Comum, em turmas de 1º e 2º anos. Esses alunos são atendidos por professores regentes professores de educação física, de aulas específicas e no contraturno, o professor do AEE, indicando que quatro profissionais, atendem, alternadamente, cada estudante. É fundamental investigar o processo de colaboração entre esses profissionais na elaboração do PEI, pois as atuações isoladas comprometem os ideais na perspectiva da educação inclusiva. Esse levantamento será realizado na próxima etapa.

Outro dado evidenciado até aqui, refere-se à implementação do PEI – Plano de Atendimento Individualizado. A implantação deste instrumento, na escola, ocorreu neste ano. Anteriormente era realizado apenas, no AEE. Para o planejamento da acessibilidade curricular, há um quadro específico, no próprio plano de aula para que os professores façam os registros das adequações que farão em relação ao estudante com deficiência. Este dado, aponta a necessidade de comparar o que as pesquisas apontam sobre o uso do instrumento PEI e o que ocorre na prática cotidiana da escola e como tem ocorrido a implementação deste instrumento.

Ao final deste processo, após análise e conclusão esperamos

encontrar ações que conduzam a acessibilidade curricular à luz da inclusão, num processo de colaboração entre os profissionais que atendem os estudantes com deficiência intelectual, onde a interação social e a mediação sejam o ponto central do processo educativo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reis. Edições 70, 2016. Disponível em:https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-deconteudo-laurence-bardin.pdf.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em: 06 de jul de 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

GOMES, C. V. et al. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2007.

MASCARO, C. A. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual**: Um estudo de caso (Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2017. https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

LUSTOSA, D. P. M. **A inclusão escolar**: desafios e perspectivas. São Paulo: Pioneira, 2021.

PLETSCH, Marcia. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades para a prática pedagógica**. *RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889, dez. 2018. E-ISSN: 1519-9029. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 66

Socialização em crianças pequenas com Trissomia 21

MARCELA PEREIRA BERNARDINO SERAFIM

Universidade Federal de São Carlos

Introdução

Neste estudo, admitiu-se a nomenclatura Trissomia-21 (T21) para fazer referência à síndrome de Down. Segundo as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down, de que a Trissomia 21T21 é uma condição humana geneticamente determinada, uma alteração cromossômica mais comum nos seres humanos, e essa identificação, é considerada a principal causa genética para a deficiência intelectual (Brasil, 2020).

Segundo Oliveira (2016), o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico composto por estágios que refletem a interação entre fatores biológicos, ambientais e sociais. Inspirado por Charles Darwin, que destacou o caráter gradual das mudanças evolutivas, essa perspectiva mostra que o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e emocionais ocorre em resposta às experiências e interações sociais da criança, moldando seu crescimento e maturidade.

Broughton (1987) também discute o desenvolvimento, posicionando-o dentro do campo das ciências do comportamento. Essa disciplina foca na análise dos processos que acompanham o desenvolvimento ao longo da vida de um indivíduo, buscando entender as diversas transformações que ocorrem, especialmente no que diz respeito às interações sociais. A ciência do comportamento, ao estudar o desenvolvimento, possibilita a compreensão de como as interações entre o indivíduo e o ambiente influenciam seu comportamento e suas mudanças ao longo do tempo.

Segundo Abramowicz e Oliveira (2010), para entender o desenvolvimento social infantil, é importante revisitar a sociologia da infância. Inicialmente, Émile Durkheim descrevia a criança como um agente passivo no mundo adulto. No entanto, com o avanço dos estudos,

passou-se a reconhecer a criança como um agente social ativo em seu processo de socialização, capaz de exercer seu papel no convívio com os adultos. O objetivo deste estudo é caracterizar o desenvolvimento social que promove a evolução cognitiva, social e emocional das crianças no ambiente escolar.

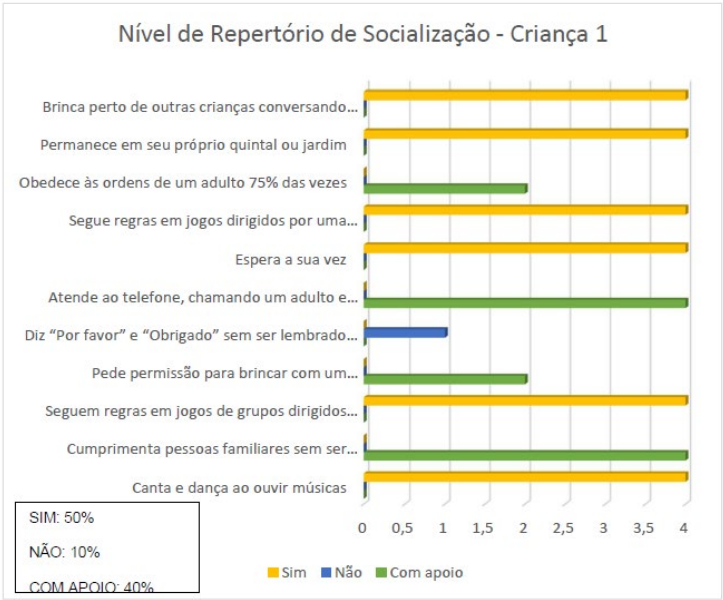
Método

Este estudo é classificado como de natureza descritiva, caracterizado por sua metodologia observacional e sistemática, visando compreender os comportamentos dos indivíduos em seu ambiente natural. Conforme a definição de Cozby (2003), a abordagem utilizada envolve a observação direta dos comportamentos em cenários cotidianos, com o objetivo de registrar e documentar essas ações de forma minuciosa. O estudo envolveu a participação cuidadosamente selecionada de duas crianças pequenas com T21, situadas na faixa etária de 4 a 5 anos.

Resultados

O gráfico 1 abaixo indica o nível de repertório social da criança 1 com T21 com apoio do IPO, na qual cada habilidade possuía três opções de respostas, opção 1: sim (valor de 1), se a criança conseguiu adquirir a habilidade social diante das atividades, opção 2: não (valor de 0,25), caso a criança não tenha conseguido desenvolver a habilidade social e opção 3: com apoio (valor de 0,5), caso a criança tenha conseguido adquirir a habilidade social diante das atividades com a mediação da pesquisadora.

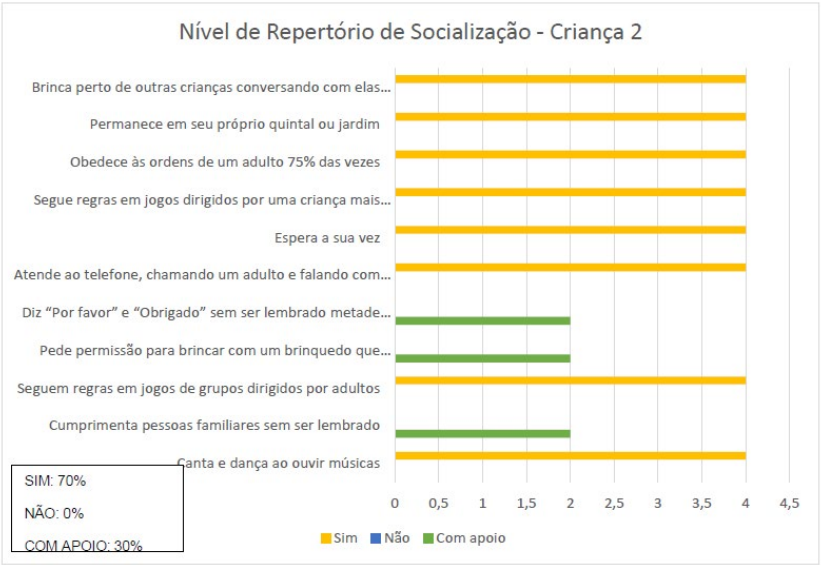
Gráfico 1: Avaliação repertório de socialização de crianças pequenas com T21.



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 2 indica o nível de repertório social com a criança 2 com T21 com apoio do IPO, na qual cada habilidade possuía duas opções de respostas, opção 1: sim (valor de 1), se a criança conseguiu adquirir a habilidade social diante das atividades, opção 2: não (valor de 0,25), caso a criança não tenha conseguido desenvolver a habilidade social e opção 3: com apoio (valor de 0,5), caso a criança tenha conseguido adquirir a habilidade social diante das atividades com a mediação da pesquisadora.

Gráfico 2: Avaliação do repertório de socialização de crianças pequenas com T21.



Fonte: Elaboração própria.

Como as atividades aplicadas com base no IPO eram de caráter lúdico, ou seja, a pesquisadora utilizou brincadeiras que tinham a finalidade de avaliar as crianças, torna-se notável o nível de repertório no desenvolvimento de socialização das crianças com T21 está centrada no ato de brincar, com a mediação de adultos, já que as interações sociais das crianças tem influência dos adultos (HALL,2006) e como através de brincadeiras lúdicas é perceptível que as crianças desenvolvam seus papéis sociais que serão oportunos no seu processo evolutivo, que caberá em dinâmicas sociais da vida adulta, já que brincadeiras reproduzem os papéis socias, vão assim atribuindo significados que vão corroborar para o desenvolvimento de socialização de crianças, assim como aponta SANTOS et. al., 2018.

Ao brincar, a criança lida com normas e expectativas sociais que desconhece. Sua versão de uso em brincadeiras é muitas vezes

tida como subversiva, pois se assenta em uma capacidade criativa que ainda não conhece a rigidez da esfera convencional de nossa cultura. A articulação entre esferas convencionais e não convencionais não enrijece posicionamentos, incentivando a criatividade da criança. Esse processo permite que a criança explore novas formas de interação e de expressão, experimentando possibilidades que ainda não estão fixadas pelas normas sociais. Assim, o brincar torna-se um espaço essencial para a autonomia e a descoberta de suas próprias capacidades. (SANTOS et. al., 2018, p.760)

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo como também pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música as demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, criando "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e a sua produção musical (SANTOS et. al., 2016, p. 4).

Considerações finais

Considerando os aspectos discutidos, é evidente que o desenvolvimento infantil está profundamente enraizado nas interações sociais e culturais que a criança vivencia em seu cotidiano. A participação em práticas culturais e a interação com artefatos simbólicos e instrumentais fornecem uma base para a construção de significados, moldados pelas trocas entre a criança e seus cuidadores, em um processo contínuo de negociação e ressignificação dos valores e crenças de seu grupo social. Nesse contexto, a brincadeira emerge como uma ferramenta fundamental, não apenas para a socialização, mas também

para a expressão da criatividade da criança.

A música, por sua vez, desempenha um papel igualmente relevante nesse processo de desenvolvimento, integrando-se naturalmente às brincadeiras e jogos infantis. Através da exploração sensório-motora dos materiais sonoros, a criança não apenas cria, mas também atribui significados simbólicos aos objetos e sons, incorporando-os de forma lúdica à sua experiência cotidiana. Esse processo é particularmente significativo para crianças com Trissomia 21 (T21), uma vez que atividades lúdicas e musicais podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades em diversas áreas, incluindo a socialização, cognição e linguagem.

Assim, é essencial que profissionais que atuam no desenvolvimento de crianças pequenas com T21 incorporem práticas lúdicas e musicais em suas abordagens pedagógicas, criando um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) garantem o direito das crianças a um desenvolvimento pleno, e o uso de estratégias que unam a música e a brincadeira oferece uma oportunidade valiosa para que esse desenvolvimento ocorra de forma significativa, respeitando o ritmo e as necessidades de cada criança.

Referências

Abramowicz, A., & Oliveira, F. D. (2010). **A Sociologia da Infância no Brasil**: uma área em construção. Educação (UFSM), 1(1), 39–52. https://doi.org/10.5902/198464441602

BRASIL. Planalto.gov.br. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. (n.d.). Basenacionalcomum.mec.gov.br. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/

Cozby, P. C., Inez, P., Otta, E., & José De Oliveira Siqueira. (2003). **Métodos de**

pesquisa em ciências do comportamento. Atlas.

Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down. (n.d.). https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf

Hall, S. (2006). **A identidade cultural na pós-modernidade** (11a ed.). DP&A.

Santos, A. P. dos, Barbato, S. B., & Delmondez, P. (2018). **Polifonia na Produção do Binarismo de Gênero em Brincadeiras na Primeira Infância**. Psicologia: Ciência E Profissão, 38(4), 758–772. https://doi.org/10.1590/1982-3703002302017

Selma, A., Santos, A., De Souza, E., Gardênia, S., Barroso, O., De Cássia, R., & Lima Cruz, S. (n.d.). **A importância da música na educação infantil**. https://portal.fslf.edu.br/wpcontent/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DA-MUSICA.pdf.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 67

Formação continuada em aprendizagem cooperativa: estratégia para inclusão e mitigação das desigualdades educacionais no contexto pós-pandemia

POLLYANA LADEIA COSTA
Universidade Federal de São Carlos

ENICÉIA GONÇALVES MENDES
Universidade Federal de São Carlos

A pandemia da COVID-19 trouxe impactos profundos para a educação, especialmente no Brasil, onde as desigualdades educacionais já eram marcantes. Durante o período de ensino remoto emergencial, as disparidades aumentaram, afetando principalmente os estudantes do público da Educação Especial, que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 são os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Vigotski (1998) destaca que a aprendizagem ocorre de forma cooperativa, através das interações sociais, o que reforça a importância das relações interpessoais no processo educativo. Essas interações, rompidas durante a pandemia, revelaram-se cruciais para a formação integral dos estudantes, prejudicando não só o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional. O distanciamento imposto pelas medidas de isolamento dificultou a interação entre os estudantes, essencial para o desenvolvimento pleno de suas habilidades cognitivas e sociais.

Diante desse contexto, a presente pesquisa investigou se a formação continuada de professores em Aprendizagem Cooperativa (AC) poderia contribuir para a melhoria do ensino em turmas inclusivas, conforme preconizado por Lopes e Silva (2009). A AC, segundo esses autores, é uma metodologia que transforma a heterogeneidade dos estudantes em um recurso pedagógico, onde as diferenças são aproveitadas para facilitar o aprendizado coletivo. Essa abordagem, além de promover o desenvolvimento cognitivo, favorece a formação de competências socioemocionais, como empatia, comunicação e cooperação.

Duran e Vidal (2007) corroboram essa visão, destacando que a AC oferece uma estratégia educacional eficaz, pois as diferenças entre os

estudantes, em vez de serem um desafio, passam a ser uma ferramenta de enriquecimento mútuo. Para esses autores, o trabalho colaborativo não apenas estimula o aprendizado, mas também constrói um senso de comunidade, o que é crucial em tempos de vulnerabilidade social e educacional, como o que vivenciamos durante e após a pandemia.

A AC se baseia em cinco pilares fundamentais, descritos por Johnson e Johnson (1999): interdependência positiva, onde os estudantes percebem que o sucesso individual depende do sucesso do grupo; responsabilidade individual, que garante que cada membro seja responsável pela sua parte; interação face a face, que promove a comunicação direta entre os estudantes; habilidades interpessoais, que desenvolvem a cooperação e o trabalho em equipe; e, finalmente, processamento em grupo, no qual os membros refletem sobre o desempenho do grupo para melhorar continuamente.

O objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada em AC, para ajudar os professores a lidar melhor com a diversidade em suas salas de aula. O estudo foi realizado em uma escola pública do interior de São Paulo, com a participação de professores do ensino fundamental. Os objetivos específicos incluíram: a) explorar o conhecimento prévio dos professores sobre AC; b) demonstrar a aplicação prática da metodologia; e c) avaliar os efeitos da formação no desempenho dos estudantes, especialmente aqueles da Educação Especial.

De acordo com Johnson e Johnson (1999), a AC estimula a criação de laços interpessoais fortes, permitindo que os estudantes aprendam a trabalhar juntos para atingir objetivos comuns, algo essencial em um ambiente inclusivo. Os irmãos Johnson também enfatizam que a AC promove uma interdependência positiva, na qual o sucesso de um estudante está diretamente relacionado ao sucesso do

grupo, fortalecendo a responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

A metodologia adotada seguiu o modelo de pesquisa-ação colaborativa, dividida em três fases principais. Primeiramente, foi desenvolvido um programa de formação com base na teoria históricocultural de Vigotski, que enfatiza o papel das interações sociais na aprendizagem. Para Vigotski, o aprendizado acontece dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que um estudante consegue fazer sozinho e o que ele pode realizar com o auxílio de seus pares e professores. Esse conceito foi essencial para a estruturação do programa de formação, que incluiu tanto aspectos teóricos quanto práticos.

As professoras participantes tiveram a oportunidade de aplicar planos de aula baseados na AC, utilizando métodos como tutoria de pares, escrita em duplas e o método Jigsaw. Vigotski (1998) argumenta que o aprendizado é maximizado quando os estudantes interagem com colegas que compartilham conhecimentos e experiências, o que foi essencial para a aplicação das atividades cooperativas propostas.

Na segunda fase, a implementação das estratégias de AC foi realizada em turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Durante as aulas, as professoras aplicaram as atividades cooperativas com o apoio da equipe de pesquisa, buscando promover a interação entre os estudantes e a cooperação no processo de aprendizado. Lopes e Silva (2009) ressaltam que, em ambientes de aprendizagem cooperativa, a heterogeneidade dos estudantes se transforma em uma força, pois a diversidade de conhecimentos e experiências facilita o processo de ensino. Duran e Vidal (2007) também apontam que o desenvolvimento de atividades cooperativas em grupo contribui para a superação dos modelos tradicionais de ensino, onde o professor detém o conhecimento

e o estudante é um receptor passivo.

A prática cooperativa permite que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações, participem ativamente do processo de construção do conhecimento, o que é especialmente relevante em contextos de diversidade como o das salas de aula inclusivas.A terceira fase consistiu na avaliação dos impactos do programa de formação. Os resultados mostraram que a AC trouxe benefícios significativos para os professores e estudantes.

Do ponto de vista dos professores, a formação ampliou seu repertório pedagógico e sua capacidade de lidar com a diversidade em sala de aula. As professoras relataram que, ao adotar práticas cooperativas, conseguiram integrar melhor os estudantes com deficiência e promover maior interação entre todos os estudantes. Além disso, houve uma melhora nas competências sociais e emocionais dos estudantes, como a capacidade de se comunicar, trabalhar em equipe e resolver conflitos, corroborando as afirmações de Vigotski sobre a importância das interações para o desenvolvimento humano.

Johnson e Johnson (1999) defendem que o sucesso da AC está na interdependência positiva, onde cada estudante sente-se responsável não apenas por seu aprendizado, mas pelo de seus colegas, promovendo um ambiente de ajuda mútua. Essa interdependência positiva se refletiu no aumento da confiança entre os estudantes, permitindo que aqueles com dificuldades de aprendizagem se sentissem mais apoiados e seguros para participar ativamente das atividades escolares.

Entre os estudantes, observou-se um aumento na participação e engajamento, especialmente entre aqueles que anteriormente enfrentavam dificuldades de interação ou aprendizado. A colaboração entre pares, incentivada pelas atividades cooperativas, ajudou a reduzir barreiras e a melhorar o desempenho acadêmico. Estudantes com

necessidades educacionais especiais, por exemplo, beneficiaram-se diretamente da AC, pois as atividades foram planejadas para atender à diversidade de perfis na sala de aula. Lopes e Silva (2009) afirmam que, em contextos cooperativos, a responsabilidade compartilhada entre os estudantes contribui para o sucesso coletivo, uma premissa que se confirmou nesta pesquisa.

Além disso, Duran e Vidal (2007) destacam que as práticas cooperativas ajudam a desenvolver a autonomia dos estudantes, uma vez que eles aprendem a tomar decisões em grupo e a lidar com diferentes opiniões e perspectivas, habilidades essenciais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa. Nas considerações finais, a pesquisa conclui que a formação continuada em AC é uma estratégia eficaz para enfrentar os desafios educacionais no contexto pós-pandemia. A AC mostrou-se capaz de promover a inclusão escolar e a redução das desigualdades educacionais, ao fortalecer tanto as habilidades acadêmicas quanto as socioemocionais dos estudantes.

A pesquisa também destaca a importância de investir em políticas públicas que incentivem a formação continuada de professores, garantindo que eles tenham acesso a metodologias pedagógicas inovadoras e inclusivas, como a AC, para responder às demandas da educação contemporânea. A implementação de estratégias pedagógicas universais, como a AC, é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou educacionais, possam acessar uma educação de qualidade e participar de forma equitativa do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, sugere-se que novos estudos explorem o impacto da AC em outros contextos educacionais, como escolas rurais e urbanas de regiões periféricas. Acredita-se que, ao integrar metodologias cooperativas nas práticas pedagógicas, será possível transformar as

salas de aula brasileiras em ambientes de aprendizagem mais justos, equitativos e inclusivos, onde todos os estudantes possam desenvolver plenamente seu potencial.

Referências

BRASIL, 2008. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**- PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

DURAN, David. VIDAL, Vinyet. **Tutoria**: aprendizagem entre iguais. Trad. Ernani Rosa, Artmed, Porto Alegre, 2007.

JOHNSON, David. W.; JOHNSON, Roger. T.; HOLUBEC, Edythe. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. VITALE, Gloria (trad.) Buenos Aires: Paidós, 1999.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

VIGOTSKI, Lev Demenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 68

Jogo da memória olfativo para pessoas deficiência visual

ANDREIA INES DILLENBURG
Universidade Federal de Santa Maria

AIMEE TAINE FLORES
Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

No cenário educacional atual, nota-se um aumento expressivo no número de estudantes com deficiência, resultado de políticas públicas que buscam a democratização do acesso ao ensino. Esse crescimento reflete o compromisso com a inclusão, evidenciado por legislações que promovem a acessibilidade e a igualdade de condições de participação. A educação especial, neste contexto, ganha relevância ao abrigar e adaptar práticas pedagógicas para atender às necessidades do grupoalvo deste estudo, como pessoas com deficiência visual.

A definição de pessoa com deficiência (PCD), conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, enfatiza a interação entre limitações e barreiras sociais, considerando a deficiência como um fenômeno social e não apenas individual:

> *Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).*

A inclusão educacional, portanto, é um direito transversal a todas as modalidades e etapas de ensino. Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o paradigma educacional passou por transformações significativas, promovendo a inserção de alunos com deficiência em classes regulares. Esse movimento tem demandado adaptações curriculares, metodológicas e recursos diferenciados por parte dos professores, desafiando-os a rever a forma de apresentação dos conteúdos e a organização das atividades escolares. Além do ingresso e matrícula é preciso pensar a permanência, neste sentido, na formação

de professores estabelecemos estudos e ações que busquem estimular os acadêmicos a pensar alternativas para o desenvolvimento dos educandos assistidos pela educação especial.

Este trabalho enfoca uma atividade pedagógica em forma de jogo desenvolvida para pessoas com deficiência visual. A Deficiência Visual legalmente caracteriza-se, de acordo Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, como cegueira da baixa visão. Compreende-se também para a importância dos processos que estimulem seu desenvolvimento. As crianças com deficiência visual, desde o nascimento, desenvolvem habilidades de exploração que se estruturam a partir da interação com o ambiente, conforme afirmam França-Freitas e Gil (2012). O presente estudo objetiva apresentar o desenvolvimento e a aplicação de uma atividade lúdica—o jogo da memória olfativa— desenvolvido em sala de aula para estimular a memória e os sentidos de pessoas cegas. A atividade foi elaborada com o objetivo de promover uma experiência sensorial inclusiva, estimulando a memória olfativa, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo e sensorial dos participantes.

Método

A atividade proposta foi elaborada como parte de uma avaliação prática intitulada “5 sentidos” na disciplina EDE1063 - História e Realidades do Atendimento Educacional de Alunos Deficientes Visuais do curso de Educação Especial Diurno da Universidade Federal de Santa Maria. O foco da atividade é a criação de recursos pedagógicos que possibilitem o uso prático para a inclusão de discentes com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem. O jogo da memória olfativa tem como principal objetivo despertar a curiosidade dos participantes por meio do sentido do olfato, além de estimular outros órgãos sensoriais como o

tato. A atividade se propôs a desenvolver competências relacionadas à memória, percepção, atenção e concentração. Os materiais utilizados para a confecção dos recursos pedagógicos incluíram potes reciclados de remédio, EVA, cola quente e especiarias como café, canela, hortelã e cravo. Os participantes foram vendados, de modo que pudessem vivenciar a experiência prática através do olfato. Cada aluno explorou com as mãos os potes contendo diferentes aromas e, em seguida, deveria identificar os pares com aromas correspondentes. O jogo foi conduzido individualmente para que cada aluno pudesse se concentrar na experiência sensorial proposta.

Resultados

A aplicação do jogo da memória olfativa mostrou-se potencial na estimulação de crianças com cegueira, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades sensoriais e de memória. A importância da estimulação dos outros sentidos, como o olfato e o tato, é essencial para a ampliação das formas de interação com o mundo para pessoas com deficiência visual. Amiralian (1997) já destacava que, enquanto a visão é o principal meio de acesso à informação para pessoas sem deficiência, o cego experimenta o mundo através de um conjunto mais amplo de sentidos, como o tato, a audição, a cinestesia, o olfato e o gosto. Assim, o jogo da memória olfativa é uma ferramenta valiosa, pois permite que os alunos com deficiência visual desenvolvam novas formas de acessar informações e conhecimentos por meio da exploração sensorial.

O estudo demonstrou que, apesar da visão ser uma das principais fontes de informação, ela não é o único canal para isso. França-Freitas e Gil (2012) afirmam que a exploração de outros sentidos para acessar

informações e o ambiente ao redor contribui para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência visual.

Considerações Finais

A atividade proposta, o jogo da memória olfativa, revelou-se uma prática com grande potencial pedagógico, podendo promovendo a participação ativa de alunos com deficiência visual na sua execução. A utilização de materiais concretos e a adaptação de atividades tradicionais, como o jogo da memória, mostram-se essenciais para garantir o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo desses estudantes. Além disso, ao trabalhar o sentido do olfato, a atividade abre novas possibilidades de aprendizagem, permitindo aos alunos expandirem suas formas de perceber e interagir com o ambiente.

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizam a diversidade e promovem adaptações de acordo com as necessidades individuais, contribui significativamente para a construção de um ambiente educacional mais equitativo, onde todos os estudantes podem atingir seu pleno potencial. O jogo da memória olfativa é um exemplo prático de como a criatividade pedagógica pode ser utilizada para facilitar o aprendizado de alunos com deficiência, assegurando que eles participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, em igualdade de condições com seus pares.

Referências

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. *O psicodiagnóstico de crianças com deficiência visual: um enfoque psicossocial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.

br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 04 out. 2024.

FRANCA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. O desenvolvimento de crianças cegas e de crianças videntes. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 18, n.3, p. 507-526, Setembro de 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/TWN7qHFjwZmjjPzttCNHTVk/?lang=pt

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 69

Instrumento para avaliação do desempenho acadêmico e funcional de alunos com deficiência do ensino fundamental

Ana Luisa de Sá Novaes
Universidade Federal de Minas Gerais

Nayara Hildegardes Resende
Universidade Federal de Minas Gerais

Adriana Araújo Pereira Borges
Universidade Federal de Minas Gerais

O PAR Digital (Planejar, Aplicar, Rever), registrado na Coordenadoria de Transferência e Inovação Tecnológica da Universidade Federal de Minas Gerais em 2019, é um software de acessibilidade curricular para alunos com deficiência, concebido como um Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência da rede pública de ensino matriculados em escolas regulares. O PEI é utilizado em diversos países, tendo sido empregado primeiramente nos Estados Unidos da América no ano de 1975 (COSTA, CAMARGO, 2024). No Brasil, a utilização do PEI nas escolas é uma reivindicação cada vez mais frequente de famílias de alunos com deficiência, mas também de pesquisadores do campo da Educação Especial que entendem o PEI como um direito do aluno, que procura garantir o acesso ao currículo e, consequentemente, à aprendizagem.

O primeiro passo para que o PEI seja construído é a realização de uma avaliação do aluno que possa dar informações sobre o perfil atual do estudante em relação aos aspectos acadêmicos e funcionais. Após a construção do perfil, o professor pode traçar objetivos de aprendizagem e estratégias individualizadas, envolvendo acomodações e suportes variados, tendo como pano de fundo, o currículo. Além disso, as dificuldades e potencialidades dos alunos são identificadas e registradas, servindo como uma espécie de parâmetro para a tomada de decisão em relação ao percurso escolar dos alunos.

Este trabalho[1] teve como objetivo propor o desenvolvimento de um instrumento para avaliação do perfil acadêmico dos estudantes com deficiência, que por sua vez compõe o Perfil Atual de Desempenho Acadêmico e Funcional (PADAF), uma nova funcionalidade que será

1 Essa pesquisa foi realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), termo APQ-00432-21 e da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

incorporada ao PAR Digital. No desenvolvimento da seção PADAF, deve ser dada especial atenção aos alunos em idade pré-escolar, alunos em idade de transição, alunos com deficiências graves e alunos com distúrbios socioemocionais e comportamentais.

As informações que forem coletadas com a família devem ser condensadas no documento PADAF. Deve constar ainda, o nome da última escola que o aluno frequentou e o resumo dos documentos apresentados, como PEI anteriores e avaliações realizadas por equipe de saúde, assim como a entrevista realizada com a família. É fundamental identificar o que o estudante consegue fazer sem assistência, o que o estudante não consegue fazer sem assistência e quais acomodações necessita; o que o estudante não consegue fazer sem assistência e qual o tipo de assistência ele necessita; identificar as áreas de promoção da aceitação social e como os pares podem ser utilizados; identificar as áreas que serão trabalhadas e como serão trabalhadas para a conquista da independência. Além disso, é importante identificar as necessidades de suportes comportamentais: se o estudante necessita da presença de um auxiliar de inclusão escolar ou acompanhante terapêutico, sem o qual não conseguirá participar de maneira segura das atividades escolares.

Outros suportes comportamentais podem ser necessários para determinados estudantes, como por exemplo, um animal que funcione como regulador emocional; áreas específicas para regulação emocional; fidgets ou outros brinquedos sensoriais; abafadores de som, etc. Por fim, é necessário identificar os suportes de saúde: se o estudante necessita de aparelhos para manter a respiração, bem como acompanhamento de profissional especializado de um enfermeiro, por exemplo, imprescindível para a participação de atividades escolares do dia a dia (Harmon et al, 2020).

Essa fase da pesquisa procurou estabelecer um instrumento

que tem por objetivo delinear o perfil das competências acadêmicas, papel fundamental do PADAF, de alunos com deficiência do Ensino Fundamental, do 1° ao 9° ano, que estejam vinculados ao PAR Digital. O termo "atual" no nome se refere ao caráter dinâmico e intenção do PADAF de ser constantemente atualizado ao ser utilizado por professores regulares, com o apoio dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma ferramenta que trace as potencialidades e barreiras dos estudantes com deficiência. A partir dessas definições, o Perfil Atual de Desempenho Acadêmico e Funcional pretende ser uma ferramenta que facilite a construção do PEI e a criação e desenvolvimento de estratégias de ensino. Inicialmente foi realizado um breve levantamento bibliográfico de instrumentos que pudessem ser utilizados por professores para avaliar as competências acadêmicas de estudantes com deficiência.

Os instrumentos reunidos foram o Protocolo para Avaliação de Escolares com Deficiência Intelectual (PAEDI), a Escala Aberrant Behavior Checklist (ABC) e o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área de Deficiência Intelectual. No entanto, as três ferramentas se limitam a avaliações relacionadas à deficiência intelectual, o que não concorda com o objetivo do PADAF de ser utilizado para auxiliar estudantes independente de qual seja sua deficiência.

Dessa maneira, optou-se por delimitar como referência as habilidades acadêmicas esperadas pelos alunos de cada ano do Ensino Fundamental I e II nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas presentes no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), parâmetro curricular nacional, buscando adaptá-lo para o contexto de educação inclusiva. Como norteador para a estrutura da avaliação pretendida, foi escolhido o Semáforo (BONJOUR, LAPEYRE, 2013), um instrumento de origem

francesa, que se propõe a delimitar aspectos como dificuldades, pontos de apoio e objetivos a longo prazo da criança, a partir da divisão de habilidades esperadas para o aluno em quatro esferas: “Afetivo”, “Social”, “Cognitivo” e “Instrumental”. Baseado nessa divisão, é realizado um levantamento qualitativo desses aspectos, estruturando seus dados em gráficos radiais, que variam em uma escala de níveis 1 a 5, conforme sua potencialidade e aptidão em realizar determinada habilidade.

A partir disso, podem ser desenvolvidas estratégias singulares para atingir os objetivos de cada criança tanto no contexto escolar quanto doméstico em suas diferentes esferas e acompanhar as mudanças ao refazer seu semáforo. A escolha desse instrumento como referência para o desenvolvimento do PADAF se deu pela sua versatilidade e pela maneira como sua disposição gráfica facilita a visualização do perfil acadêmico do aluno e sua evolução.

Diante disso, para que o Semáforo pudesse ser utilizado dentro do PAR Digital, foi necessário adequá-lo ao contexto brasileiro ao reestruturar as áreas presentes no documento da BNCC do 1° ao 9° ano e suas respectivas habilidades em domínios e esferas. Após a leitura de todas as habilidades, foram selecionadas apenas as que foram concebidas como relevantes para o objetivo do instrumento, de delineamento do perfil do aluno, e adaptadas para uma linguagem de fácil compreensão, visto que deve ser um auxiliar do trabalho do professor.

A estrutura inicial do PADAF foi finalizada com um total de 677 itens, distribuídos nos anos escolares do Ensino Fundamental I e II e nos domínios Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia e História, os quais foram subdivididos em esferas específicas de acordo com os principais assuntos desenvolvidos em cada domínio. O domínio de Língua Portuguesa foi subdividido nas esferas de “Oralidade”, “Leitura” e “Escrita”, o de Matemática em “Números”, “Álgebra”,

"Geometria", "Grandezas e Medidas" e "Probabilidade e Estatística", o de Ciências da Natureza em "Matéria e Energia", "Vida e Evolução", "Terra e Universo", o de Geografia em "Sujeito e seu lugar no Mundo", "Conexões e Escalas", "Mundo do Trabalho", "Formas de Representação e Pensamento Espacial" e "Natureza, ambientes e qualidades de vida" e, por fim, o de História em "Sujeito e Comunidade", "Organização Social e Formação da Sociedade", "Cultura e Diversidade", "Trabalho, Comércio e Produção" e "Política interna e externa", sendo a quantidade de habilidades presente em cada esfera variável. Apesar da estrutura do instrumento estar definida, é preciso realizar uma revisão das habilidades delimitadas e sua relevância para o objetivo do PADAF, visto o grande volume de itens e consequente possibilidade de dificuldade de uso por parte dos professores. Além disso, é preciso discutir de que maneira o PADAF será integrado ao software PAR Digital e em qual momento do ano letivo sua aplicação seria ideal, a fim de facilitar o compartilhamento do perfil e do seu desenvolvimento entre professores com o passar dos anos letivos.

Dessa maneira, o trabalho de pesquisa realizado teve como objetivo construir um instrumento de perfil acadêmico para os alunos com deficiência a partir da tradução da BNCC para as categorias presentes no Semáforo. No entanto, é necessário que seja feita uma revisão e validação de sua usabilidade, por parte de docentes, visto que ele busca ser incorporado como uma ferramenta facilitadora para esses profissionais e a criação de PEI's por parte deles, para que o instrumento possa ser aplicado e a partir de sua utilização, os critérios utilizados possam ser avaliados.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BONJOUR, Pierre; LAPEYRE, Michèle. **Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive?** Eres, 2013.

COSTA, Daniel da Silva; CAMARGO, Siglia Pimentel Hoer. Bases legais e conceituais do Plano Educacional Individualizado. In: Borges, Adriana Araújo Pereira; CAMARGO, Siglia Pimentel Hoer; VALLE, Jan W (Orgs.) **Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência**. Curitiba: Ampla Editora, 2024. Pg 27-49.

HARMON, Shannon; STREET, Michelle, BATEMAN, David; YELL, Mitchell L. Ph.D. Developing Present Levels of Academic Achievement and Functional Performance Statements for IEPs. **Teaching Exceptional Children,** Vol 2, No 5, 2020, pg 320-332.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 70

Elaboração do plano de intervenção dos atendimentos em intervenção precoce de crianças com transtorno do espectro autista pela equipe multidisciplinar

WELAINE SALES DE BARROS
Universidade Federal do Maranhão

SILVANA MARIA MOURA DA SILVA
Universidade Federal do Maranhão

Introdução

A importância da Intervenção Precoce (IP) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é ressaltado em diversas pesquisa, alcançando-se resultados mais promissores quando as intervenções são intensivas e iniciadas na fase de maior plasticidade cerebral. (Ozonoff; Rogers; Hendren, 2003; Siegel, 2008).

As práticas pedagógicas e estratégias em IP, de um modo geral, devem ser pensadas e elaboradas, de modo a tornar possível a operacionalização da ação precoce em termos de detecção, elegibilidade, avaliação transdisciplinar e prevenção de fatores de risco, além das ações centradas na família e comunidade, uso de práticas baseadas em evidências, organização transdisciplinar do trabalho em equipe, acompanhamento e monitoramento dos resultados e feedback aos interessados e envolvidos no processo, inclusão de intervenções em ambientes naturais, elaboração de plano de intervenção individualizado e de apoio à família, plano de transição, articulação intersetoriais (saúde, educação e seguridade social), correspondendo, dessa forma, a uma abordagem sistêmica de desenvolvimento (Dunst, 2000; Franco, 2007; Guralnick, 2006; Tegethof, 2007; Wilson; Dunst, 2005).

No que tange à construção do plano de intervenção individualizado, Dunst (2000), Guralnick (2006) e Wilson e Dunst (2005) ressaltam que as necessidades da família devem ser consideradas para esse processo de construção, enquanto Franco (2007) demonstra que é imprescindível a adoção de um modelo de equipe transdisciplinar para tonar possível a elaboração de um plano individualizado que considere as particularidades da criança, os interesses da família e a conversação entre as diferentes áreas de atendimento.

As Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (Brasil,

1995), já orientava, para um contexto geral de IP, sobre a necessidade de elaborar e utilizar o plano individual de intervenção, no qual as prioridades, objetivos, metas, atividades e os procedimentos devem estar definidos com base nas observações e nos resultados do processo de avaliação.

Em se tratando da IP com foco no TEA, Singh (2019) evidencia que a construção de um programa individualizado é bastante importante, tendo em vista que a literatura indica que cada quadro clínico é único e, portanto, o atendimento e acompanhamento de cada pessoa com TEA deve ser realizado com base em suas especificidades. Enquanto Wall (2010) evidencia a importância de o plano de intervenção estar alinhado, também, às preferencias da criança de modo a viabilizar a sua aplicação durante os atendimentos com ela.

Em face do exposto, o problema de pesquisa compreendeu saber: Como os planos de intervenção precoce são elaborados pelos fonoaudiólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais e professores de Educação Física para realização dos atendimentos com crianças com TEA de um Centro de Educação Especializado ludovicense?

O objetivo foi analisar como os planos de intervenção precoce são elaborados pelos fonoaudiólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais e professores de Educação Física para realização dos atendimentos com crianças com TEA de um Centro de Educação Especializado ludovicense.

Metodologia

Tratou-se de pesquisas qualitativa, do tipo estudo de caso, descritiva, assentada no método fenomenológico, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, conforme Parecer Consubstanciado nº 4.141.921.

O estudo de caso foi focado em cinco integrantes da equipe multidisciplinar do serviço de IP de um centro educacional especializado no atendimento de crianças com em São Luís(MA), sendo quatro do gênero feminino e um do masculino, com idade variando entre 44 e 56 anos, duas com formação em fonoaudiologia (FO1 e FO2), duas em educação física (EF1 e EF2) e uma em terapia ocupacional (TO1)

Utilizou-se a entrevista semiestruturada para coleta dos dados, via Google Meet, realizada entre dezembro/2020 e março/2021, período de isolamento imposto pela Pandemia de Corona Virus Disease 2019. A análise dos dados seguiu o modelo de Giorgi (1985), aplicando-se, ainda, a análise nomotética. (Bicudo, 2011).

Resultados

A partir da questão "Como os planos de intervenção precoce são elaborados pelos fonoaudiólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionais e professores de Educação Física para realização dos atendimentos com crianças com Transtorno do Espectro Autista de um Centro de Educação Especializado ludovicense?" foi possível revelar que os(as) participantes elaboram planos de intervenção individualizados e por área de atendimento, com base nos resultados da avaliação, nas preferências das crianças e nas informações repassadas pelo(a) responsável familiar.

A individualização do plano de intervenção está em consonância com elementos proposto por autores(as) como Dunst (2000), Guralnick (2006), Singh (2019) e Wilson e Dunst (2005) para a operacionalização das práticas pedagógicas e estratégias em IP.

A elaboração do plano considerando os resultados da avaliação e as preferências da criança está de acordo com as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, que descreve que o plano individual deve ser

elaborado com base nos resultados da avaliação (Brasil, 1995); e com as colocações de Wall (2010) sobre a importância de desenvolver o trabalho alinhado às preferências da criança. Todavia, no que diz respeito aos interesses da família, apesar de ficar evidente que o compartilhamento de informações com a família é acatado para a elaboração do plano, não é possível afirmar se os interesses da família em si são considerados ou se são aproveitados apenas as informações relativas à criança, pois como é proposto por Wilson e Dunst (2005) para além das informações sobre a criança, os desejos e necessidades da família devem ser levados em consideração.

Por último, a construção do plano individualizado por área, de forma desintegrada, revela que as ações decisivas sobre o planejamento são tomadas de forma isolada, prejudicando o alinhamento entre o trabalhado desenvolvido nas diferentes áreas de atendimento da criança. Portanto, é fundamental que a equipe multidisciplinar seja capacitada para atuar de forma transdisciplinar, a fim de garantir que a elaboração do planejamento seja responsabilidade de toda a equipe, de forma integrada, com a participação da família e definição das prioridades em função da criança e sua família (Franco, 2007).

Conclusão

Conclui-se que a equipe multidisciplinar de IP do Centro de Educação Especializado ludovicense está alinhada à literatura no que diz respeito à individualização do plano de intervenção e em considerar os interesses da criança. Todavia, é necessário que essa equipe realize um trabalho integrado, precisando avançar para um modelo de equipe transdisciplinar, de modo a garantir o compartilhamento das responsabilidades e a inclusão da família nas decisões em todas as

etapas do processo de atendimento.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1995. (Série Diretrizes, 3).

DUNST, Carl J. Revisiting "rethinking early intervention". **Topics in Early Childhood Special Education**, Austin, v. 20, n. 2, p. 95-104, Sum 2000.

FRANCO, Vítor. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipa em intervenção precoce. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 113-121, 2007.

GIORGI, Amedeo. Sketch of a psychological phenomenological method. *In*: GIORGI, Amedeo (org.). **Phenomenological and psychological research**. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

GURALNICK, Michael J. An overview of the developmental systems model for early intervention. *In*: UNIVERSITY OF WHASHINGTON. **Guralnick**. Washington, DC, 9 maio 2006.

SIEGEL, Bryna. **O mundo da criança com autismo**: compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Porto: Porto Editora, 2008.

SINGH, Suminthra. Supporting the Implementation of Evidence-Based Practices for Children with ASD. **Kairaranga**, Hamilton, v. 20, n. 2, p. 3-15, 2019.

TEGETHOF, Maria Isabel S. C. de Almeida. **Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal**: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias. 2007. 860 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade do Porto. Porto, Porto, 2007.

WALL, Kate. **Autism and early years practice**. 3. ed. London: Sage Publications, 2010.

WILSON, Linda L.; DUNST, Carl. J. Checklist for assessing adherence to family-centered practices. **CASEtools**, [*S. l.*], v. 1, n. 1, p. 1-6, July, 2005.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 71

O uso de aplicativos de realidade aumentada para o ensino de geometria a alunos com deficiência intelectual

MANOEL TAVARES FREITAS JÚNIOR
Instituto Federal do Amazonas

DARLANE CRISTINA MACIEL SARAIVA
Instituto Federal do Amazonas

Introdução

A Realidade Aumentada (RA) é uma tecnologia que permite integrar informações virtuais à visão do mundo real (BAULLER; TULLI, 2020, p.1). Ela pode ser acessada por meio de aplicativos de celular, que utilizam a câmera para projetar elementos virtuais no ambiente físico. Essa ferramenta já está disponível para o público em geral e pode ser aplicada ao ensino de diversos temas. Ao possibilitar a visualização de objetos em 3D, a RA se torna um importante recurso pedagógico, especialmente considerando que a maioria dos alunos possui ou tem acesso a um celular.

A educação inclusiva, voltada para a integração de alunos com diferentes deficiências no sistema regular de ensino, tem se consolidado como um importante desafio para educadores. Dentro desse contexto, a deficiência intelectual demanda práticas pedagógicas específicas, que garantam a compreensão e o aprendizado dos alunos em conteúdos considerados mais abstratos, como a geometria.

A Realidade Aumentada (RA) tem se mostrado uma ferramenta poderosa no campo educacional, permitindo que elementos virtuais sejam sobrepostos ao mundo real por meio de dispositivos móveis. Essa tecnologia tem sido amplamente explorada em diferentes áreas do conhecimento, incluindo o ensino da matemática, onde sua aplicação tem demonstrado potencial significativo para facilitar a compreensão de conceitos abstratos, como os relacionados à geometria (LEOCÁDIO, 2021). No contexto do ensino de geometria para alunos com deficiência intelectual, o uso de aplicativos de RA pode oferecer uma abordagem inovadora e interativa, auxiliando no desenvolvimento cognitivo e na construção de conhecimentos matemáticos de maneira mais visual e acessível.

A proposta deste resumo expandido é explorar a eficácia dos aplicativos de RA como ferramenta didática no ensino de geometria a alunos com deficiência intelectual, com foco na visualização de formas geométricas em três dimensões, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico (RODRIGUES; SOARES; VICTER, 2020). Ao estimular o interesse e facilitar a manipulação de objetos geométricos, essa tecnologia se apresenta como uma alternativa enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos onde os métodos tradicionais enfrentam limitações.

Objetivos

Objetivo Geral

- Investigar o uso de aplicativos de Realidade Aumentada (RA) como ferramenta didática para o ensino de geometria a alunos com deficiência intelectual, avaliando sua eficácia na promoção de uma aprendizagem mais interativa e acessível, e facilitando a visualização e compreensão de conceitos geométricos.

Objetivos Específicos

- Analisar a contribuição dos aplicativos de RA na melhoria do processo de ensinoaprendizagem de geometria para alunos com deficiência intelectual.
- Avaliar os resultados obtidos pelos alunos após o uso de aplicativos de RA, comparando-os com métodos tradicionais de ensino.
- Investigar a acessibilidade e facilidade de uso dos aplicativos de RA por parte de professores e alunos, identificando possíveis barreiras tecnológicas e pedagógicas.

Método

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com características exploratórias e descritivas, visando compreender o impacto do uso de aplicativos de Realidade Aumentada (RA) no ensino de geometria para alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa qualitativa utiliza técnicas de dados como a observação participante, história ou relato de vida, entrevista e outros (COLLIS; HUSSEY, 2005).

Foi utilizada a pesquisa-ação, onde os pesquisadores e os participantes colaboraram de forma ativa no desenvolvimento e implementação da proposta de ensino.

"A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent,1985:14)

Os participantes da pesquisa são alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II de uma escola pública, além dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de geometria. Os alunos apresentam diferentes graus de deficiência intelectual, o que permite uma análise ampla sobre a eficácia do uso da RA nesse contexto.

Inicialmente, foi aplicado um pré-teste para identificar as dificuldades dos alunos em relação à compreensão de conceitos geométricos básicos, como faces, arestas e vértices de figuras tridimensionais. Em seguida, foi elaborada uma sequência didática utilizando um aplicativo de RA voltado ao ensino de geometria, permitindo aos alunos visualizar e interagir com objetos geométricos em

3D.

A aplicação da sequência didática ocorreu em um período de duas semanas, com aulas presenciais mediadas pelo uso de dispositivos móveis (smartphones e tablets). Os professores foram previamente capacitados para o uso do aplicativo e acompanharam os alunos durante as atividades.

Após a manipulação dos objetos geométricos por meio da RA, foi aplicado um pós-teste semelhante ao pré-teste, com o objetivo de avaliar o progresso dos alunos e verificar o impacto da ferramenta na compreensão dos conceitos geométricos.

A coleta de dados foi realizada por meio de:

- Observações em sala de aula, registrando o engajamento e as reações dos alunos ao utilizar o aplicativo de RA.

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, categorizando as observações para identificar tendências, melhorias no desempenho dos alunos e a receptividade da tecnologia no ambiente escolar.

Resultados

Os resultados da pesquisa indicam que o uso de aplicativos de Realidade Aumentada (RA) no ensino de geometria para alunos com deficiência intelectual proporcionou melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Além do progresso dos alunos, foi notável o aumento no engajamento e na motivação dos alunos durante as aulas. A possibilidade de manipular formas geométricas em tempo real, utilizando os dispositivos móveis, despertou maior interesse e participação ativa nas atividades. Alunos que anteriormente demonstravam desinteresse pelas

aulas de geometria apresentaram um comportamento mais participativo, fazendo perguntas e explorando as funcionalidades do aplicativo.

Esses resultados confirmam as observações de estudos anteriores, como o de Rodrigues, Soares e Victer (2020), que destacam o potencial da RA em criar um ambiente mais interativo e dinâmico, favorecendo a aprendizagem de alunos com dificuldades de abstração.

Os professores relataram que o uso de RA facilitou o ensino de conceitos complexos de geometria, especialmente para alunos com deficiência intelectual, que frequentemente enfrentam barreiras cognitivas para visualizar e entender formas abstratas. Além disso, a ferramenta permitiu uma abordagem mais prática e visual, que complementou os métodos tradicionais de ensino.

Os professores também enfatizaram que a simplicidade e acessibilidade do aplicativo tornaram sua implementação viável no contexto escolar, considerando a limitação de recursos tecnológicos disponíveis.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa indicam que o uso de aplicativos de Realidade Aumentada (RA) no ensino de geometria a alunos com deficiência intelectual oferece uma abordagem inovadora e eficaz, proporcionando melhorias tanto na compreensão dos conceitos geométricos quanto no engajamento dos alunos. A possibilidade de visualizar e manipular objetos tridimensionais com o auxílio de dispositivos móveis facilitou a assimilação de conteúdos que, tradicionalmente, apresentam grande dificuldade para esses alunos.

A utilização da RA, além de promover uma aprendizagem mais inclusiva, mostrou-se uma ferramenta de grande potencial para superar

barreiras cognitivas comuns entre alunos com deficiência intelectual. O aumento do interesse e da motivação durante as aulas foi um fator determinante para a eficácia do método, o que reflete a capacidade da tecnologia de criar um ambiente mais interativo e dinâmico.

Portanto, conclui-se que a Realidade Aumentada pode ser uma aliada valiosa na educação de alunos com deficiência intelectual, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento cognitivo por meio de metodologias inovadoras que integram tecnologia e pedagogia de maneira eficiente.

Referências

BAULER, Telmo; TULLI, Victor. **O que é a Realidade Aumentada e como ela funciona?** 28 de outubro 2020. Disponível em https://cambicirj.org.br/o-que-e-a-realidade-aumentada-ecomo-ela-funciona/. Acesso em: Acesso em 02 de outubro de. 2024.

COLLIIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LEOCADIO, Adriano; Pires, Marcos. **Realidade aumentada como recurso didático para aprendizagem de poliedros. Disponívem em** http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4010**.** Acesso em 02 de outubro de. 2024.Tefé – AM, 2021.

RODRIGUES, A. S.; SOARES, J. R. L.; VICTER, E. F. Instrumentos didáticos interativos: um produto educacional baseado em realidade aumentada para a aprendizagem de geometria dos alunos imigrantes digitais. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.10, n.2, pg 272285, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez,1985.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 72

O PEI como instrumento para o desenvolvimento do DUA na perspectiva da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual

BIANCA BURLANDY MOTA DE MELO
PROFEI-UEM

JULIANNE VIANA GUERRA
PROPED-UERJ

CLEISSON RODRIGO DA ROCHA
PROPED-UERJ

CRISTINA ANGÉLICA AQUINO DE CARVALHO MASCARO
PROPED-UERJ

Introdução

A escolarização de alunos com Deficiência Intelectual (DI), traz novos desafios aos profissionais que desenvolvem práticas pedagógicas com este público. Pensar numa educação que de fato seja inclusiva, requer estudos e ações que realmente alcancem a aprendizagem de todos os estudantes. A partir dessa problemática e refletindo sobre o tripé universitário: pesquisa, ensino e extensão, é criado o curso de aperfeiçoamento: "Alfabetização e Letramento sob o viés do PEI", coordenado pela Profª. Drª. Cristina Angélica Mascaro e oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Este curso faz parte da pesquisa "Formação docente para o atendimento educacional especializado: o Plano Educacional Individualizado (PEI) mediado por tecnologias", também coordenado pela professora. O curso é realizado na modalidade remota, com encontros síncronos e atividades assíncronas, com duração de 180 horas. O público-alvo são professores de sala de aula comum, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediadores, demais profissionais na área da educação e estudantes com Deficiência Intelectual.

A capacitação se dá em etapa teórica, onde acontecem as aulas síncronas sobre conteúdos relacionados à Educação Inclusiva (Teoria Histórico-Cultural, Ensino Colaborativo, o uso das tecnologias digitais, Planejamento Educacional Individualizado), Alfaletramento, Desenho Universal para a Aprendizagem e atividades assíncronas sobre os conteúdos estudados nas aulas. Após esse aporte teórico, é realizada a etapa prática, onde os professores cursistas são divididos em grupos menores para a elaboração do PEI para os estudantes com DI, que participam das aulas elaboradas por estes professores, sob a supervisão de um professor articulador, este responsável pelo contato entre o

estudante e seu agente de apoio (pessoas que dão o suporte ao aluno para o acompanhamento das aulas no meio digital) com os cursistas. Os planejamentos são elaborados a partir da etapa introdutória (de 5 a 10 encontros), onde é feita a sondagem das aprendizagens e ao final a avaliação e baseada nela, os objetivos a serem desenvolvidos são selecionados a partir da Matriz de Conteúdos Prioritários (Mascaro, 2023), para a realização das aulas. A Matriz tem, atualmente, 42 objetivos, subdivididos nos conhecimentos relacionados à escrita, leitura, alfabetização matemática e alfabetização digital.

Na elaboração, escolhe-se o contexto da aplicação do PEI de: complementar ou suplementar alguma habilidade acadêmica; utilização como transição de etapas escolares; inserção no mercado de trabalho. Após a escolha do contexto, inicia-se os planejamentos das aulas, que seguem a ordem: número do PEI, ano, nome do estudante, data, contexto da aplicação: complementar ou suplementar alguma habilidade acadêmica; utilização como transição de etapas escolares; inserção no mercado de trabalho,tempo de atividade, profissionais envolvidos, conteúdos, objetivos, estratégias de engajamento, meios de representação, meios de expressão, descrição da atividade e avaliação da atividade seguindo a escala de avaliação do participante: RI - não requer nenhuma ajuda, RP requer pouca ajuda, RA não realiza sem ajuda física ou de suporte, NR - Não consegue mesmo com ajuda física ou de suporte, NA - não houve atividade (Mascaro, 2023), onde ao serem assinaladas também são justificadas com um breve relato sobre a aula, feito colaborativamente.

As aulas são desenvolvidas através de videochamada semanalmente e a duração é de até uma hora. Nesse tempo, antes do início da aula, normalmente há uma breve conversa com o estudante e seu agente de apoio, como forma de acolhimento no ambiente virtual.

Após todo o desenvolvimento do PEI, é realizada a "Avaliação do PEI e encaminhamentos", onde é feito o levantamento dos conteúdos que foram desenvolvidos e consolidados pelos estudantes e caso, algum objetivo ainda precise ser mais desenvolvido, faz-se a observação para que no próximo PEI continue o trabalho.

Objetivos

Os estudos desenvolvidos, tem como objetivo favorecer o acesso e a permanência de estudantes com Deficiência Intelectual nas diversas etapas escolares e no mercado de trabalho, trazendo a abrangência que a inclusão é capaz de provocar.

O curso é oferecido desde 2020 e no presente ano traz uma nova atualização, trazendo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no desenvolvimento do planejamento. O DUA caracteriza-se como estratégia em que todos os estudantes aprendam, de acordo com a sua área de melhor compreensão do conteúdo e para isso, o professor elabora diversas estratégias para alcançar o conhecimento de todos. Divide-se em três princípios: representação, meios de expressão e engajamento (CAST, 2023). O primeiro, traz a apresentação do conteúdo em diversas estratégias. Nela os estudantes tomam conhecimento da maneira em que tenham mais afinidade (são exemplos a utilização de materiais concretos, audiovisuais, textos com letras maiores, dentre outros que podem ser utilizados de acordo com a demanda); o segundo, observa como será apreendido o conhecimento no ambiente e como os estudantes farão esse processo; o terceiro conta com estratégias de motivação, em que se pode desenvolver a afetividade e de fato motivar o estudante. Ao inserir essa estratégia ao PEI, pretende-se que o estudante seja capaz de aprender de acordo com as suas características

e o professor também seja capaz de colaborar para esta aprendizagem, de maneira construtiva, flexível, afetiva e abrangente. Cabe ressaltar que a utilização do DUA não isenta a realização do PEI, uma vez que o Planejamento conta com especificidades que não contém no Desenho e o mesmo e trata-se de uma estratégia pedagógica que dá o suporte ao desenvolvimento do conhecimento.

Método

Nessa perspectiva, a pesquisa é de cunho colaborativo, sendo utilizada a pesquisa-ação (Thiollent, 2021) como metodologia, trazendo a ação-reflexão-ação durante todo o processo de pesquisa. De forma qualitativa, os dados obtidos são utilizados para a reformulação do protocolo, a fim de garantir a minimização das dificuldades na aprendizagem, favorecendo a prática pedagógica para estes estudantes. Trazer a constante avaliação do processo da pesquisa, oportuniza a atualização dos dados e mudanças significativas para a maior abrangência dos estudos e ações na área.

Resultados

A pesquisa possibilitou até o presente momento, a publicação de diversos artigos, relatos de experiência, capítulos em livro e mais recentemente um livro voltado exclusivamente para o Plano Educacional Individualizado voltado ao alfaletramento de pessoas com deficiência intelectual. Nessas publicações, são expostos todo o movimento realizado para o benefício da escolarização desses estudantes e aponta a importância de desenvolver um planejamento pautado no aluno e um currículo que de fato enxergue as potencialidades e as diversas formas de ensino e aprendizagem, saindo do hall do modelo em que todos têm a

mesma chance de aprender, mas não as mesmas condições.

Considerações finais

Após 6 edições do curso (atualmente na sexta turma), compreende-se como inegociável o alfaletramento de jovens, adultos e idosos – por meio da personalização das práticas pedagógicas –, pois comprova-se sua capacidade de aprender, tendo em vista que foram alvos de uma educação tradicionalista em seu período escolar, não contemplados com um ensino que favorecia suas diferentes formas de aprendizagem. Além disso, foi observada uma acentuada lacuna na formação docente para a Educação Inclusiva, legitimando formações como esta, que objetivam quebrar os paradigmas da educação formal, para abranger, compreender e desenvolver ações que façam a inclusão acontecer e possibilite a esses estudantes uma qualidade de estudos de excelência.

Referências

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning Guidelines:** version 2.2. 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 04 out. 2024.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Protocolo para elaboração, aplicação e acompanhamento do Plano Educacional Individualizado** (Alfabetização e letramento) versão 2023. Rio de Janeiro, 2023.

MASCARO, C. A. A. de C.; REDIG, A. G. **Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfaletramento:** primeiros passos. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ed. São Paulo: Cortez, 2011.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 73

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): abordagem pedagógica para uma educação inclusiva

ROSANGELA SILVEIRA GARCIA
IFRS/UFRGS

FABIANI ORTIZ PORTELLA
UFRGS

EDUARDO RANGEL INGRASSIA
UERGS

SIMONE APARECIDA TIZIOTTO
SESI

A inclusão de alunos com necessidades específicas em turmas regulares é um tema constante e de grande relevância nos debates da educação contemporânea. Mais do que um campo de estudo e foco de políticas públicas, a educação inclusiva impõe aos professores e gestores escolares o desafio de adotar práticas pedagógicas flexíveis e personalizadas, garantir uma infraestrutura acessível e promover uma transformação na cultura escolar. Como potencial estratégia frente a tal desafio, surgem as proposições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que visam criar ambientes educacionais inclusivos, fornecendo múltiplas formas de representação, ação e engajamento para todos os alunos. Com base neste cenário, este artigo propõe refletir sobre o potencial do Desenho Universal para a Aprendizagem para atender às necessidades do ensino inclusivo.

O DUA é uma estrutura educacional baseada em princípios de neurociência que visa otimizar o ensino e a aprendizagem, tornando-os acessíveis uma variedade de habilidades, forças e preferências de aprendizagem. Visa atender a diversidade de perfis e necessidades dos estudantes, representa uma mudança de paradigma na educação, promovendo a inclusão por meio da oferta de múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão (ZERBATO, 2018). Para Portella et al. (2024) a diversidade de habilidades dos estudantes exige a adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis e personalizadas, como as propostas pelo DUA.

Neste sentido, é necessária a formação contínua de professores ser pensada como processo indispensável para a garantia de uma práxis na perspectiva inclusiva. Na perspectiva da educação inclusiva, a formação continuada deve possibilitar que os educadores estejam aptos e desenvolvam as competências necessárias “para que possam enfrentar as novas demandas sociais e educacionais, entre elas a inclusão de

alunos com necessidades especiais em contextos regulares de ensino." (IMBERNÓN, 2006, p. 87). Imbernón (2010) ressalta a importância de uma formação colaborativa e reflexiva que prepare os professores para lidar com a heterogeneidade das salas de aula. Entretanto, o professor não atua sozinho na constituição da educação inclusiva, toda escola deve participar e, desta forma, o papel do gestor também é importante. De acordo com RESCIA e GENTILINI (2016, p. 308) tem-se defendido a necessidade de profissionalização dos gestores "em função do papel estratégico que a educação passou a ter frente às transformações produtivas, tecnológicas e nos meios de comunicação da chamada sociedade do conhecimento e da informação". As orientações sobre a formação de diretores/gestores estão previstas em lei. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61– LDB) definia que os administradores escolares destinados ao ensino primário seriam formados no ensino normal (Art. 52) e que os institutos de educação ministrariam cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial (Art.55).

É a partir deste cenário que a formação continuada para Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola visando a formação de gestores e educadores da rede pública de ensino foi ofertada no ano de 2024.

A pesquisa - em fase inicial de desenvolvimento - é de abordagem qualitativa; quanto a sua natureza é constituída como pesquisa aplicada (Santaella, 2001). Se caracteriza, enquanto método, como estudo de caso e como técnica de análise faz uso da análise de conteúdo em pesquisas qualitativas, sob a teoria desenvolvida por Bardin (2004) com foco nos descritores: percepção inicial sobre inclusão, experiência pessoal e formação, desafios na prática escolar, avanços na legislação e prática inclusivas, importância da formação continuada, reflexão e compromisso

coletivo e perspectivas futuras.

O curso Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola ofertado por instituição de ensino federal é resultado de projeto proposto à carta convite MEC/RENAFOR em 2023 e parceria entre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) de dois campi. Com 180h de carga horária e 573 cursistas inscritos; totalmente a distância - com atividades síncronas e assíncronas, é estruturado em seis módulos com temáticas voltadas à educação inclusiva alinhadas a aspectos da gestão escolar.

O excerto da coleta de dados emergiu de fórum inicial do curso com temática voltada à formação para educação inclusiva e políticas públicas para educação inclusiva. Com base nos descritores de análise acima citados chegou-se aos seguintes apontamentos:

Quadro 1. Resultados iniciais de análise

Descritores	Apontamentos dos cursistas
Percepção Inicial sobre Inclusão	Durante a década de 90, a percepção sobre políticas de inclusão era limita legislação existente, como a Declaração Mundial de Educação Para Todos (e a Declaração de Salamanca (1994), não se refletia efetivamente nas pré-escolares. Muitos professores não estavam preparados para lidar com aluno necessidades especiais, e a inclusão era vista mais como uma questão de vontade do que uma prática pedagógica estruturada.
Experiência Pessoal e Formação	A formação inicial de muitos educadores não abordava adequadamente a inclusão. Durante a graduação, o contato com a educação especial era mín teórico, sem preparação prática suficiente. A experiência prática em e revelou a distância entre a teoria e a realidade, com muitos profe despreparados para os desafios da inclusão.
Desafios na Prática Escolar	A implementação da inclusão enfrenta desafios como falta de recursos, forma inadequada dos professores, resistência cultural e preconceitos. As escolas muitas vezes não estão equipadas para atender à diversidade de alunos, e a legislação embora avançada, não é suficiente para garantir a inclusão efetiva.

Avanços na Legislação e Práticas Inclusivas	A legislação brasileira avançou com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essas oferecem diretrizes para garantir acessibilidade e apoio aos alunos com deficiência, mas a prática ainda enfrenta barreiras significativas.
Importância da Formação Continuada	A formação continuada dos professores é essencial para lidar com a diversidade em sala de aula. Investir em capacitação, adaptação curricular e sensibilizar a comunidade escolar são medidas fundamentais para promover uma educação inclusiva.
Reflexão e Compromisso Coletivo	A inclusão é um processo contínuo que exige a colaboração de todos envolvidos: professores, gestores, famílias e a comunidade. A mudança de paradigma é necessária para superar os desafios e implementar efetivamente políticas de inclusão.
Perspectivas Futuras	Apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. A inclusão deve ser baseada no respeito à diversidade e no reconhecimento do potencial único do aluno.

Fonte: os autores

Os dados evidenciam que a adoção de práticas pedagógicas flexíveis, como as propostas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), apresenta-se como uma estratégia promissora para criar ambientes mais inclusivos e acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades.

Para que possamos pensar na implementação efetiva de uma educação inclusiva é necessário investir em ações de formação continuada, as quais possam contemplar competências para ampliar o trabalho a partir do conceito de diversidade como disparador. A atuação dos gestores é crucial para a criação de uma cultura inclusiva, e sua capacitação. Somente com olhar comprometido para flexibilidade e contextualização das necessidades de cada sujeito conseguiremos propor uma educação de qualidade e inclusiva.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5.ed. São Paulo. Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RESCIA, Ana Paula Oliveira; GENTILINI, João Augusto. Formação de gestores educacionais e escolares no contexto das tendências das reformas educacionais: CONSENSOS E DISSENSOS. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.11, n. esp. 1 (2016) Dossiê: X Encontro Ibero-Americano de Educação. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8554/5733. Acesso em: out. 2024.

SANTAELLA. Lúcia. **Comunicação e Pesquisa**: projetos para Mestrado e Doutorado. pesquisa: projetos para mestrado e doutorado'; Lucia Santaella - São Paulo: Hacker Editores, 2001.

PORTELLA, Fabiani Ortiz; GODOFLITE, Marliese Christine Simador; PEREIRA, Thiele Araujo e HENRIQUES, Renato Ventura Bayan. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Abordagem sociointeracionista unindo para incluir.** *Rev. psicopedag.* [online]. 2024, vol.41, n.124, pp.133-141. Epub 06-Set-2024. ISSN 01038486. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240007.Acesso em: 05/10/2024.

ZERBATO, E. O desenho universal para a aprendizagem é uma proposta que visa adequar o ensino, com vistas a ampliar a participação e a aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adequações personalizadas custosas que dificultam as práticas inclusivas do professor da classe comum. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 222-235, 2018. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04. Acesso em: 05/10/2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 74

A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva

LETICIA ZAGO DE OLIVEIRA
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

CLAUDINÉIA APARECIDA DE OLIVEIRA PELIN
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

JAQUELINE ANGELO DO SANTOS DENARDIN
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Introdução

O presente trabalho visa discutir e analisar as políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusiva, com foco na formação inicial e continuada de professores. Essa discussão se insere no contexto das reflexões decorrentes da prática docente do profissional AEE no âmbito da sala de aula. O tema central está relacionado aos desafios enfrentados pelos docentes diante da diversidade e singularidades dos alunos, especialmente aqueles que compõem o público-alvo da educação especial. A educação inclusiva, hoje, é um tema crucial para a construção de uma sociedade mais equitativa, na qual todos os alunos, independentemente de suas características ou deficiências, tenham oportunidades de aprendizagem em igualdade de condições. O professor, como peça-chave nesse processo, deve ser preparado adequadamente para atender às demandas de uma sala de aula inclusiva, o que envolve não só conhecimento teórico, mas também a prática pedagógica efetiva.

A formação de professores, no Brasil, enfrenta diversas lacunas, especialmente no que tange à preparação para trabalhar com alunos que apresentam deficiências. Essa formação deve incluir, além de conhecimentos teóricos sobre a educação especial, estratégias pedagógicas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar, considerando o contexto de cada aluno. A legislação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já prevê a inserção de disciplinas que tratem da educação inclusiva nos cursos de licenciatura. No entanto, a implementação dessa legislação ainda enfrenta desafios, pois muitos cursos de formação inicial ainda não contemplam, de maneira adequada, as necessidades da educação inclusiva.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo principal analisar como as políticas públicas e a legislação brasileira têm contribuído (ou não) para a formação de professores aptos a lidar com a diversidade em sala de aula, com especial ênfase na educação inclusiva. O estudo busca entender se as diretrizes curriculares voltadas para a formação de professores têm sido suficientes para garantir que os docentes estejam preparados para enfrentar os desafios impostos pela inclusão de alunos com deficiência. Além disso, pretende-se discutir possíveis alternativas para melhorar esse processo formativo, com base na análise de documentos oficiais e na literatura acadêmica sobre o tema. A pesquisa também se propõe a promover reflexões sobre a importância de uma prática pedagógica inclusiva, que valorize as singularidades de cada aluno e contribua para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Métodos

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados documentos oficiais e legislações que tratam da educação especial e inclusiva, como a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) 2015 e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Esses documentos foram escolhidos por sua relevância na regulamentação da formação de professores no Brasil e por tratarem diretamente da inclusão de alunos com necessidades especiais. Além disso, foram revisados artigos acadêmicos e livros de autores reconhecidos na área, como Pletsch (2009), Mendes (2016) e Meyer e Godon (2014), que discutem a formação docente e o Desenho Universal para Aprendizagem

(DUA), uma abordagem que visa tornar o ensino mais acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. A pesquisa também contemplou a análise de resultados de estudos anteriores sobre a formação de professores e a inclusão educacional, a fim de construir um panorama das práticas inclusivas no Brasil.

A análise documental focou na interpretação dos dispositivos legais que regulamentam a formação de professores e nas diretrizes que orientam a prática inclusiva nas escolas. Foram examinados os textos das leis e resoluções para entender como elas tratam a questão da inclusão e da educação especial, e se essas normativas oferecem subsídios suficientes para a formação de docentes preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Paralelamente, a revisão bibliográfica permitiu identificar os principais desafios enfrentados pelos professores em formação inicial e continuada no que se refere à educação inclusiva, além de sugerir alternativas para melhorar esse processo formativo.

Resultados

A análise dos documentos e das pesquisas acadêmicas revelou que, embora a legislação brasileira tenha avançado no reconhecimento da importância da educação inclusiva, ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à formação de professores. A LDB, por exemplo, estabelece a obrigatoriedade de inserção de conteúdos sobre educação especial nos currículos dos cursos de licenciatura, mas não define claramente como essa formação deve ser implementada. Isso tem resultado em uma preparação insuficiente dos professores para lidar com as demandas da inclusão escolar, conforme apontam autores como Mendes (2016). Os cursos de graduação, em geral, ainda não oferecem uma formação adequada para que os futuros professores estejam

preparados para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Outro ponto identificado na pesquisa foi a importância do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma abordagem pedagógica que pode contribuir significativamente para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Meyer e Godon (2014) sugerem que o DUA oferece um conjunto de estratégias que permitem que os professores adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades de cada aluno, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e inclusivo. No entanto, para que o DUA seja efetivamente implementado, é necessário que os cursos de formação de professores incluam essa abordagem em seus currículos, o que ainda não é uma realidade na maioria das instituições de ensino superior no Brasil.

Além disso, a pesquisa evidenciou que, embora existam diretrizes curriculares que orientam a formação de professores para a inclusão, muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso ocorre porque a formação inicial muitas vezes não contempla, de maneira prática, as realidades que esses professores enfrentarão no cotidiano escolar. A falta de articulação entre a teoria e a prática é um dos principais obstáculos à efetiva implementação da educação inclusiva nas escolas.

Considerações Finais

A pesquisa evidenciou que, apesar dos avanços legislativos no Brasil, a formação de professores para a educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. A implementação das diretrizes curriculares voltadas para a inclusão não tem ocorrido de maneira uniforme em todo o país, o que resulta em uma preparação desigual dos docentes. Muitos cursos de licenciatura ainda carecem de disciplinas

que tratem especificamente da educação especial e das estratégias pedagógicas necessárias para trabalhar com alunos com deficiência. Conforme prevê a Lei Brasileira de Inclusão (2015),

> ***Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.***

Uma das alternativas propostas neste trabalho é a adoção mais ampla do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como parte integrante da formação inicial e continuada dos professores, previsto também pelo Art. 28 - VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva. Essa abordagem permite que os docentes adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Além disso, é fundamental que as políticas públicas voltadas para a formação de professores considerem a importância da articulação entre teoria e prática, proporcionando aos docentes oportunidades de vivenciar a inclusão em contextos reais de sala de aula durante sua formação.

Por fim, é necessário que as instituições de ensino superior e os órgãos governamentais trabalhem juntos para garantir que a formação de professores esteja alinhada às demandas da educação inclusiva. Isso implica não apenas a inclusão de disciplinas voltadas para a educação especial nos currículos dos cursos de licenciatura, mas também a promoção de políticas que incentivem a formação continuada dos docentes, possibilitando que eles se mantenham atualizados sobre as

melhores práticas inclusivas.

A inclusão escolar, como preconizada pelas políticas públicas brasileiras, é um direito de todos os alunos, e cabe ao professor desempenhar um papel central nesse processo. Para isso, é fundamental que a formação docente seja adequada e contemple as diversas realidades e desafios encontrados no cotidiano escolar, promovendo uma educação que valorize e respeite a diversidade.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**.

MENDES, E. G. Formação de professores e educação inclusiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 17-32, 2016.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GODON, D. **Universal Design for Learning: theory and practice**. CAST Professional Publishing, 2014.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 837-855, 2009.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 75

Práticas colaborativas na educação inclusiva:

uma revisão integrativa dos desafios e avanços

LEIDIANE SILVA DE OLIVEIRA
Universidade Federal de Campina Grande

DORIVALDO ALVES SALUSTIANO
Universidade Federal de Campina Grande

A colaboração, como princípio, tem sido essencial para o desenvolvimento das sociedades ao longo da história. Desde as primeiras civilizações até os dias atuais, a capacidade de trabalhar em conjunto e compartilhar responsabilidades tem sido fundamental para o progresso em diversas esferas, como social, econômica e educacional (Capellini, 2004). No campo educacional, o ensino colaborativo é definido por Mendes, Almeida e Toyoda (2011) como um processo em que profissionais da educação trabalham colaborativamente para planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas que atendam às diversas necessidades dos alunos.

O ensino colaborativo se torna mais relevante no contexto da inclusão de alunos com deficiência, em que o trabalho em conjunto entre professores da educação regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial para atender às necessidades específicas dos estudantes. Este trabalho, que resulta de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), explora a relevância do ensino colaborativo como estratégia para promover a inclusão de alunos com deficiência.

A pesquisa se fundamenta em uma revisão integrativa cujo objetivo geral foi analisar como as pesquisas tratam o ensino colaborativo no contexto da educação especial, abordando os desafios e os avanços dessa prática. Entre os objetivos específicos, buscou-se: (a) analisar como as pesquisas conceituam o ensino colaborativo; (b) identificar os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação na implementação dessa abordagem nas escolas; e (c) explorar as estratégias mais eficazes para superar esses desafios. A metodologia adotada foi a revisão integrativa, uma abordagem que, segundo Botelho et al. (2011), permite a sistematização e análise

crítica da literatura existente, abrangendo tanto pesquisas empíricas quanto teóricas. A revisão seguiu as etapas de formulação da questão de pesquisa, definição de critérios de inclusão e exclusão, busca no Portal de Teses e Dissertações da Capes, avaliação e seleção dos estudos, análise dos dados e síntese dos resultados. Foram utilizados os descritores “Ensino Colaborativo” e “Inclusão”, articulados pelo operador booleano “AND”, com um recorte temporal de 2013 a 2023, dada a relevância das pesquisas mais recentes. Dos 55 trabalhos encontrados, 12 foram selecionados para análise detalhada, com base nos critérios de elegibilidade estabelecidos, como a disponibilidade online e o foco direto no ensino colaborativo no contexto da educação especial inclusiva.

As publicações revisadas (Machado, 2017; Amaral, 2018; Buss, 2018; Christo, 2019; Barbosa, 2020; Fink, 2022; Grazzinoli, 2022; Passos, 2022; Gonçalves, 2022; Carvalho, 2022; Anjos, 2022; Coutinho, 2023) indicam que o ensino colaborativo é amplamente reconhecido como uma estratégia eficaz para a promoção da inclusão escolar. Os autores Fink (2022) e Anjos (2022) conceituam o ensino colaborativo como uma ação conjunta entre o professor da educação regular e o professor especializado do AEE, com o objetivo de escolarizar alunos com deficiência em salas de aula regulares. Busca promover um ambiente educacional que valorize a diversidade e a inclusão, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a um currículo rico e desafiador. O ensino colaborativo envolve ainda planejamento e reflexão compartilhados, fundamentais para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos Grazzinoli (2022). Outro aspecto importante destacado nas pesquisas é a preservação da qualidade do conteúdo, evitando o empobrecimento ou infantilização do conhecimento (Carvalho, 2022). Assim, o ensino colaborativo é apresentado como uma abordagem educacional que

enfatiza a cooperação e o compartilhamento de responsabilidades entre professores.

Apesar das vantagens identificadas, o ensino colaborativo enfrenta diversas limitações e desafios que afetam sua implementação nas práticas educacionais. As pesquisas revelam obstáculos como a falta de tempo para o planejamento conjunto, a sobrecarga de trabalho dos professores e a resistência à adoção de práticas colaborativas por parte de alguns profissionais (Barbosa, 2020). Além disso, a falta de formação continuada para capacitar adequadamente os professores para o ensino colaborativo é um obstáculo significativo (Passos, 2022). Outro desafio relevante é a cultura escolar individualista, que dificulta a colaboração entre os profissionais da educação (Carvalho, 2022; Christo, 2019). Essas limitações destacam a necessidade de uma mudança tanto estrutural quanto cultural no ambiente escolar para que o ensino colaborativo seja efetivamente implementado.

Por outro lado, as pesquisas revisadas também apontam diversas estratégias eficazes para superar esses desafios. Uma das principais recomendações é o investimento em formação continuada específica para o ensino colaborativo, com foco em capacitar professores para planejar e atuar em conjunto. Além disso, o apoio institucional da gestão escolar e a criação de espaços e momentos dedicados ao planejamento colaborativo entre os docentes são considerados ações essenciais para o sucesso da implementação dessa prática (Grazzinoli, 2022; Buss, 2018). A promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a cooperação entre os profissionais e a diversidade no ambiente de aprendizagem, também é um fator crítico para o sucesso do ensino colaborativo (Machado, 2017).

A revisão integrativa realizada permitiu identificar que, embora existam avanços significativos na implementação do ensino colaborativo,

ainda há muitos desafios a serem superados, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à organização das escolas para o planejamento conjunto. Sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre os impactos do ensino colaborativo na aprendizagem dos alunos e sobre as formas de garantir que essa prática se torne parte integrante da cultura escolar.

Referências

ANJOS, A. G. dos. **Formar para incluir – A formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para a educação inclusiva, pautada no ensino colaborativo e na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem.** 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3816. Acesso em: 08 fev. 2024

BARBOSA, D. A. de L. **Ensino colaborativo:** contribuições para a inclusão escolar. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

BOTELHO, L. L. R., Cunha, C. C. de A., & Macedo, M. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade**, 5(11), 121-136.

BUSS, B. **As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do Ensino Colaborativo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Disponível em: http://repositorio.unesc.net/handle/1/6462. Acesso em: 02 dez. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921. Acesso em: 23 jan. 2024.

CARVALHO, S. B. F. **Ensino colaborativo:** possibilidades de interlocuções e proposições pedagógicas entre professores. 2022. 235 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16zd52o9J46h2iry5uQExvHh5DDOnUxMO/view. Acesso em: 20 jan. 2024.

CHRISTO, S. V. de. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: https://www.udesc.br/bibliotecauniversitaria. Acesso em: 18 maio 2024.

FINK, M. **O ensino colaborativo**: **contribuições para as práticas docentes inclusivas.** 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná - Reitoria. Disponível em: http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais. Acesso em: 17 abr. 2024.

GRAZZINOLI, R. X. **Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora:** um estudo de caso. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/238327. Acesso em: 30 jan. 2024.

MACHADO, A. P. **Investigando as significações por segundos professores sobre o seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 80-93, 2011.

PASSOS, S. de F. C. S. dos. **Educação inclusiva:** formação continuada na perspectiva do coensino. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3802. Acesso em: 14 fev. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 76

Nos rastros da inclusão:

pedagogia da diferença e o currículo-rastejante construído por profissionais de apoio escolar

CLARA TATIANA DIAS AMARAL
Universidade Federal de Minas Gerais

MARLUCY ALVES PARAÍSO
Universidade Federal de Minas Gerais

MARIA CAROLINA DA SILVA CALDEIRA
Universidade Federal de Minas Gerais

A pedagogia da diferença é uma pedagogia da criatividade e da criação que não se orienta para o mesmo, para a mesmidade (Skliar, 2003, p. 200) porque não busca a ordem e opera com a perplexidade. Ela é desordeira, assombrosa e está sempre desviando para impedir a captura em normas, regras, formas. Situada no campo da Educação Especial e Inclusiva, a pedagogia da diferença aqui desenvolvida entende que aqueles/as que são nomeados/as como deficientes, pessoas com o transtorno do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação provocam a desordem na ordem da escolarização, dos currículos, de didáticas e de dinâmicas pedagógicas.

Este trabalho com base nos resultados de uma pesquisa que acompanhou três estudantes com autismo em três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas públicas de Minas Gerais mostra como os profissionais de apoio escolar no encontro com a pedagogia da diferença produzem o que chamo de um currículo-rastejante que se esgueira procurando brechas entre as práticas pedagógicas uniformes, modifica o território curricular deixando rastros e possibilitando rumos mais equitativos no processo educativo daqueles/as que estão imbrincados com os/as estudantes autistas. O currículo-rastejante afasta-se cautelosamente das experiências escolares padronizadas que tratam os grupos de crianças como homogêneos tendo como pressuposto que todas devem aprender da mesma forma, no mesmo ritmo e as mesmas coisas. Este currículo, sem dar na vista, livra-se da significação da diferença como um empecilho para a educação inclusiva e busca como princípio um rastejar singular que transforma, de maneira forte e lenta, as práticas educativas voltadas para estudantes autistas.

Este artigo articula episódios narrados a partir da observação participante em três escolas de ensino fundamental de Betim-

Minas Gerais, excertos de conversas produzidas em grupo focal com profissionais e com crianças, conceitos de estudos foucaultianos em educação e das teorias pós-críticas de currículo e elementos do livro literário, de 1978, Lúcia Já-Vou-Indo. Lúcia é uma lesma que rasteja devagar, come devagar, chora devagar, cai devagar, ri devagar e pensa mais devagar ainda. Ela se vê em um dilema quando é convidada para uma festa da Libélula Chispa-Foguinho e, em seu rastejar vagaroso, se atrasa e perde a comemoração. A história narra as desventuras de Lúcia, os percalços em seu caminho e a solução para que Lúcia e todos os animais possam estar juntos em uma festa inteirinha, do começo ao fim. Inspiradas por essa ideia, mostramos neste trabalho que, tal como Lúcia-Já-Vou-Indo, os/as profissionais de apoio escolar e os/as estudantes autistas rastejam no território da inclusão escolar, produzindo rastros, contornos, linhas, curvas, desvios. Rastejar na inclusão escolar é uma questão de vida o mais aberta possível para uma artistagem sensível do/a profissional de apoio escolar, aberto a imprevisíveis percepções, para que vidas autistas sejam vividas no espaço escolar. Inclusão escolar é entendida neste trabalho tal qual foi elaborada por Lopes e Fabris (2017, p. 116) "como imperativo de Estado e estratégia educacional para mobilizar os sujeitos a participar das formas mais produtivas e para diminuir as discriminações negativas que enfrentamos historicamente em distintas instâncias de participação social e educacional".

A pedagogia da diferença no encontro com o currículo-rastejante constrói percursos escolares igualmente rastejantes junto a estudantes autistas, desejando ir além do que está dado, contra o que está dado. O trabalho com a pesquisa mostra como funciona essa pedagogia da diferença produzida que se opõe à mesmidade, à monotonia das reformas que buscam capturar o tempo e o espaço em formas homogeneizadoras, fazendo acreditar que há um único tempo, um único espaço disponível;

um único modo de ver, perceber, fazer, compreender e aprender; um único processo de subjetivação. O argumento aqui desenvolvido é o de que os profissionais de apoio escolar, os/as estudantes autistas e as demais crianças mobilizam, por meio da pedagogia da diferença em encontro com o currículorastejante, uma série de forças de saber-poder e criam espaços de liberdade no interior da ordem escolar, contribuindo para que seja recriado, deslocado, reinstaurado em novas bases os processos de subjetivação. Essas novas bases seriam as "diferenciações" como uma prática promovida pelas profissionais de apoio escolar, a fim de atingir o princípio da equidade. Nas palavras de Andrade et al (2022, p. 56) "para darmos as mesmas oportunidades precisamos fazer diferente, na medida adequada, de acordo com as potencialidades e necessidades de cada sujeito".

A pedagogia da diferença aqui explorada opera com o acontecimento, com aquilo que escapa e com a multiplicidade. Desordena a coerência e toda pretensão de significados já dados. Tanto a pedagogia da diferença como o currículo-rastejante que ela viabiliza evidenciam a pluralidade de modos de viver e de aprender esses considerados outros no contexto da escola de qualidade para todos/a, porque todos esses outros permitem a babelização – isto é, permitem a incompreensão, abrindo para o imprevisível, desconhecido e, ao mesmo tempo, dando o que pensar – de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro e que conduza a um futuro incerto (Skliar, 2003, p. 200).

Mostro neste trabalho que os profissionais de apoio escolar investigados – nomeados como atendente de apoio pedagógico no município de Betim-Minas Gerais pela Resolução SEMED nº 006/2017 – ao exercer "atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência" e atuar "em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de

ensino" (Brasil, 2015), ele se transforma em um "agente de inclusão, auxiliando nas atividades que permeiam o processo educativo, desde que seja necessária alguma intervenção" (Machado, 2022). É em seu desejo e sua ação de incluir que esse profissional de apoio escolar acaba praticando essa espécie de currículo-rastejante, que se desenvolve no chão da escola, paralelo à superfície do solo, sobre o qual se apoia. O currículo-rastejante praticado por profissionais de apoio escolar é rasteiro e procura abrigo nas valas cavadas no chão quando se encontra ameaçado; arrasta-se, como estratégia, procurando fugir ao currículo oficial e formal. Ao se mover produz um mapa que faz a diferença irromper.

O currículo oficial e formal produz a exclusão estigmatizando o/a estudante autista, marcando-o negativamente e impondo a estes sujeitos uma condição menor. Este processo é evidenciado quando se entrega uma "folhinha" para que o/a aluno/a autista se mantenha ocupado; quando não se propõe nenhuma atividade durante a sua permanência na escola porque "tudo" já foi tentado e parece que o/a estudante autista nada tem a aprender; quando se entrega a mesma atividade que foi trabalhada com os demais alunos/as simplesmente para registrar tal conteúdo como dado; quando se entrega folhas com "conteúdo da educação infantil" imaginando que entregar atividades de anos anteriores configura-se como um jeito fácil de fazer "adaptações curriculares"; ou quando o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI – ou planejamento de trabalho com o/a aluno/a autista serve apenas como um documento burocrático não orientando as práticas pedagógicas do coletivo escolar. Mostro, então, que a pedagogia da diferença em aliança com o currículo-rastejante mobiliza esses estudantes com transtorno do espectro autista e esses profissionais de apoio escolar, com diferentes estratégias, estilhaçando, criando brechas

na inclusão. Estratégias, à luz da obra de Michel Foucault, compreende uma racionalidade, como um meio para se atingir determinados fins. Quatro estratégias são mobilizadas nesse processo: a) a construção de uma polissemia linguajeira criando possibilidades do/a estudante autista falar de si mesmo; b) a captura da criança que parece estar perdida na escola por meio do encontro e do laço com outra criança; c) a prática da educação como ensaio, como sensível experiência; d) a desobediência ao que foi instituído como função e possível atuação do profissional de apoio escolar assumindo o professorar como seu fazer dinâmico e singularizado.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Sandra dos Santos; SONNTAG, Bertha Elise; NUNES, Julia. Cenas de sala de aula: alternativas para a inclusão escolar de alunos com TEA. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (orgs.). *Pesquisar com a escola:* currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Betim. Resolução SEMED Nº 006, de 09 de fevereiro de 2017. *Estabelece normas para a organização do ensino Fundamental e do Quadro de Pessoal e Funcional das escolas municipais de Betim.* Diário oficial do município 2017.

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação.* 1. Ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACHADO, Nathália L. *Mediação escolar com alunos autistas:* contribuições da psicanálise. 2022. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 77

Práticas pedagógicas e educação especial:

estratégias de inclusão na sala de aula

ADRIANA DUARTE LOPES DE OLIVEIRA

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Especial tem sido uma das principais demandas das políticas de inclusão nas últimas décadas. Com a presença crescente de alunos com deficiência nas escolas regulares, os professores enfrentam o desafio de adaptar suas práticas para proporcionar uma educação acessível e significativa a todos os estudantes. Este artigo tem como objetivo discutir as práticas pedagógicas voltadas à Educação Especial, analisando como essas metodologias podem contribuir para uma inclusão efetiva, bem como os obstáculos que ainda precisam ser superados no processo de adaptação curricular.

A pedagogia inclusiva requer uma transformação profunda nas formas de ensinar e aprender. O modelo pedagógico tradicional, baseado em currículos padronizados e métodos de ensino expositivo, mostra-se inadequado para atender às necessidades de uma sala de aula que abarca alunos com diferentes tipos de deficiência. A diferenciação pedagógica surge como uma estratégia central para promover a inclusão, pois possibilita que os professores adaptem as atividades de ensino de acordo com as habilidades e interesses individuais dos alunos (Tomlinson, 2001). Essa abordagem reconhece que os alunos aprendem de maneiras diversas, com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, o que demanda estratégias educacionais que respeitem essas singularidades. Entretanto, a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas exige não apenas uma mudança de atitude por parte dos professores, mas também a criação de condições institucionais que viabilizem a adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas.

As tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela, teclados adaptados e dispositivos de comunicação alternativa, desempenham um papel crucial na promoção da acessibilidade educacional, proporcionando aos alunos com deficiência ferramentas

que facilitam sua participação nas atividades escolares. No entanto, estudos revelam que muitos professores ainda não possuem o conhecimento necessário para utilizar essas ferramentas de forma eficaz em sala de aula (Souza & Oliveira, 2018). Nesse contexto, a formação continuada dos professores surge como um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar. Sem capacitação adequada, os docentes encontram dificuldades em adaptar o currículo e oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, o que pode comprometer a inclusão. A ausência de formação específica em Educação Especial e a falta de orientação sobre como utilizar tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas limitam as possibilidades de sucesso dessas estratégias.

É fundamental, portanto, que os sistemas de ensino ofereçam formações contínuas e específicas que abordem as diferentes realidades enfrentadas nas salas de aula inclusivas, fornecendo suporte teórico e prático aos educadores. Outro aspecto importante das práticas pedagógicas inclusivas é a valorização da cooperação e do trabalho colaborativo entre os diversos atores envolvidos na educação escolar. A inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva de um único professor; ela demanda uma ação conjunta que envolva toda a equipe escolar, como coordenadores pedagógicos, assistentes educacionais, terapeutas ocupacionais, e, em especial, a participação ativa das famílias. O ensino colaborativo, que envolve a coparticipação de professores de Educação Especial e professores regulares, tem se mostrado uma prática eficaz para atender às necessidades de todos os alunos em salas de aula inclusivas (Pereira & Fonseca, 2016). Essa prática cria um ambiente de partilha de responsabilidades e saberes, onde cada educador contribui com suas competências para o desenvolvimento pleno dos alunos, fortalecendo o processo de inclusão.

Apesar das vantagens e do potencial das práticas pedagógicas inclusivas, ainda existem barreiras significativas a serem superadas. Além da formação inadequada dos professores e da falta de recursos tecnológicos, a resistência de alguns profissionais da educação e até mesmo de familiares é um dos desafios enfrentados na implementação da inclusão. Muitos ainda mantêm uma visão segregacionista da Educação Especial, acreditando que os alunos com deficiência devem ser educados em instituições ou classes separadas. Essa visão perpetua o capacitismo — preconceito que considera as pessoas com deficiência como incapazes ou inferiores —, o que reduz as oportunidades de socialização e aprendizagem conjunta entre alunos com e sem deficiência, reforçando a marginalização dessas crianças dentro do ambiente escolar (Diniz, 2012). A superação dessas barreiras exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também uma mudança cultural na forma como a deficiência e a diversidade são percebidas no contexto escolar. A formação de uma consciência inclusiva deve ser incentivada desde a educação básica, de modo que as crianças cresçam aprendendo a valorizar e respeitar as diferenças. Quando os alunos são expostos a um ambiente escolar que acolhe a diversidade, eles desenvolvem habilidades sociais importantes, como empatia, cooperação e solidariedade.

Esse processo educacional é essencial não apenas para os alunos com deficiência, mas para todos os estudantes, pois contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Além disso, é fundamental que os sistemas de ensino incentivem práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, promovendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes com deficiência no processo de aprendizagem. É importante que esses alunos sejam incentivados a tomar decisões sobre seu próprio percurso educacional

e que tenham acesso a ambientes de aprendizagem que respeitem suas necessidades e desejos. O protagonismo estudantil contribui para a construção de uma autoestima positiva e para o desenvolvimento de habilidades de independência, que são essenciais para a inclusão social e o exercício pleno da cidadania (Souza & Oliveira, 2018). Para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam implementadas de forma eficaz, é necessário que as escolas disponham de recursos adequados, tanto materiais quanto humanos. Além das tecnologias assistivas, as escolas precisam contar com uma infraestrutura acessível, com salas de aula adaptadas e equipes multidisciplinares que ofereçam suporte contínuo aos professores e alunos. Esses recursos são fundamentais para que as adaptações curriculares e metodológicas possam ser realizadas de maneira eficiente e para que os alunos com deficiência tenham suas necessidades atendidas de forma integral.

Nesse sentido, a colaboração entre diferentes setores da sociedade também é crucial. Políticas públicas que incentivem a inclusão, juntamente com parcerias entre o setor privado e as instituições educacionais, podem fornecer os recursos necessários para garantir uma educação de qualidade para todos. A articulação entre governo, escolas, famílias e comunidades é um elemento-chave para o sucesso da educação inclusiva. Além disso, é preciso que os gestores educacionais estejam comprometidos com a implementação de políticas inclusivas, promovendo ações que garantam a participação de todos os estudantes, sem distinção. Conclui-se que as práticas pedagógicas inclusivas são um elemento central para o sucesso da inclusão escolar. No entanto, para que essas práticas sejam efetivamente implementadas, é necessário um esforço conjunto entre professores, escolas, famílias e governos. Os professores precisam receber formação adequada e contínua, que os capacite para lidar com a diversidade em sala de

aula e para utilizar tecnologias assistivas de forma eficaz. As escolas, por sua vez, devem dispor de recursos tecnológicos e infraestrutura acessível, além de promover a cooperação entre todos os profissionais envolvidos no processo educacional. Somente com essas condições será possível garantir uma educação que respeite a diversidade e ofereça oportunidades reais de aprendizagem para todos os alunos, promovendo uma sociedade mais inclusiva e justa.

Referências

DINIZ, D. (2012). **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense.

PEREIRA, A. P. A., & Fonseca, V. (2016). **Ensino colaborativo e inclusão escolar**. Revista Educação Especial, 29(53), 135-147.

SOUZA, A. P., & Oliveira, J. F. (2018). **Protagonismo de estudantes com deficiência na educação inclusiva**. Revista Inclusão e Cidadania, 15(1), 45-58.

TOMLINSON, C. A. (2001). **Como responder à diversidade em sala de aula: Diferenciação pedagógica**. Porto Alegre: Artmed.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 78

Estratégias de intervenção no processo de alfabetização de alunos com TEA E TEAp Associados:

um estudo em desenvolvimento

LUCIANA DE JESUS BOTELHO SODRÉ DOS SANTOS

Universidade Federal de Santa Catarina

Introdução

Para Sampaio e Oliveira (2017) o sujeito no início do aprendizado da leitura e escrita, é conduzido a estabelecer relações entre a sua linguagem oral e a linguagem escrita. Este contato é imprescindível e inevitável para que aconteça a alfabetização.

Em casos de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp) associados, esse processo tende a seguir caminhos específicos e geralmente tortuosos para os educadores e, principalmente para o próprio sujeito, pois podem exibir maior dificuldade de recuperar e associar significados necessários para a compreensão de um texto, do que os demais sujeitos sem transtornos específicos de aprendizagem ou neurodesenvolvimento, pois a capacidade de relacionar o que foi lido com um conhecimento prévio é insuficiente (Nunes; Walter, 2016).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido nos últimos anos um Transtorno do Neurodesenvolvimento com maior número de crianças e adolescentes matriculados nas escolas regulares. Mesmo com essa incidência, ainda é uma condição que implica num quadro complexo de sintomas e comportamentos, pois apresenta muitas variações, o que faz que cada sujeito com TEA apresente características diferentes e transtornos de aprendizagem distintos (Orrú, 2012).

Dados do Censo da Educação Básica do Brasil (2023, p. 51) apontam que “[...] o percentual de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino”. Tal fato se deve, de acordo com Orrú (2012) a questões ligadas a maior capacidade diagnóstica das equipes de saúde, e notadamente pela conscientização sobre a importância e obrigatoriedade de reconhecer e

desenvolver ações educativas para sujeitos com TEA.

Transtornos e/ou Distúrbios de Desenvolvimento da Aprendizagem são identificados com frequência em alguns alunos com Transtorno do Espectro Autista durante os anos iniciais do ciclo de alfabetização, dificultando assim o processo de aquisição de leitura e escrita.

Dessa forma, este estudo em desenvolvimento foi concebido durante a realização das atividades e leituras propostas durante a disciplina Transtorno e Dificuldades de Aprendizagem do Curso de Pós-Graduação (Especialização) em Psicopedagogia Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi nesse contexto, que se considerou relevante realizar uma pesquisa para entender esses conceitos e proporcionar caminhos para orientar esses profissionais na condução da processo de aprendizagem desses alunos.

Objetivos

O estudo tem como objetivos identificar estratégias de intervenção para auxiliar o processo de alfabetização de alunos com TEA e TEAp associados. E discutir caminhos que podem ser trilhados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Método

A pesquisa está inserida numa abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa de campo a qual teve um total de (quatro) participantes, sendo 3 (três) professoras que atuam na sala comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tem alunos com TEA em suas salas e 1 (uma) professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola da rede pública municipal de São Luís, Maranhão.

Foi aplicado um questionário contendo 5 (cinco) perguntas, do tipo abertas com as professoras. E, para contextualizar as respostas foi necessário realizar um levantamento de informações em diversas produções como artigos científicos, livros, dissertações entre outros de igual relevância.

A pesquisa encontra-se em andamento e está utilizando a técnica da Análise de Conteúdo, para as análises dos dados, proposta por Bardin (2016), na qual, ocorre em três etapas fundamentais: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Por isso serão expostos resultados parciais já analisados.

Resultados

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um transtorno do desenvolvimento neurológico, assinalado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. E os Transtornos Específicos da Aprendizagem (TEAp) compreendem transtornos do neurodesenvolvimento e se caracterizam por prejuízos nas leitura, escrita e matemática (APA, 2014)

Assim, alunos com essas condições encontram dificuldades e/ou não conseguem serem alfabetizados, geralmente por possuírem déficit maior em desenvolver todas as habilidades de leitura e escrita, e por isso prescindem por intervenções diferenciadas para alcançarem a aprendizagem.

Nos relatos das professoras sobre os alunos com TEA questionou-se se eles tinham algum parecer para determinar o transtorno de aprendizagem associado; as professoras relataram que as mães e responsáveis informaram eles tinham dificuldade para aprender a ler

e escrever, mas não sabiam o que impedia, achavam que era típico do TEA. Como eles estudam na mesma escola desde o primeiro ano do ensino fundamental foi observável que não se tratava apenas de uma dificuldade de aprendizagem, mas de algo mais sério que bloqueava a aprendizagem deles.

É comum se deparar com alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, pois essas dificuldades fazem parte de uma fase de adaptação do aluno diante atividades novas, porém se essas dificuldades persistirem gerando um atraso no desempenho do aluno, uma investigação precisa ser desenvolvida a fim identificar as causas ou fatores que estão comprometendo a aprendizagem do aluno com TEA. E em um estudo realizado no Brasil"[...] as mães apontaram que as suas primeiras preocupações observadas no desenvolvimento atípico de suas crianças foram: atraso na linguagem verbal, falha em responder ao seu nome, falta de contato visual e agitação" (Araújo et al., 2019, p. 5).

Sendo assim, ao se analisar que as dificuldades de aprendizado quando são persistentes e acompanham o histórico da criança por muito tempo, é indício para seja um transtorno específico de aprendizagem como dislexia, dislalia etc. que irá ocasionar uma dificuldade no desenvolvimento sensorial e intelectual do sujeito aprendente.

Diante disso, são necessários apoios aos professores para primeiramente entenderem o que cada TEAp tem como característica, pois existem aqueles em que há limitação ou dificuldade no desenvolvimento de uma determinada habilidade, tais como a dislexia (inabilidades de leitura e linguagem), discalculia (inabilidade para regras, conceitos e operações matemáticas), disgrafia (inabilidade motora para a escrita), disortografia (inabilidade com regras ortográficas (Resende, 2021).

Considerações Finais

O estudo em desenvolvimento permite compreender que alunos com TEA e TEAp são comuns nas salas de aula. E em muitos casos, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores podem não serem eficazes, pois cada aluno com esses transtornos em associação apresentam particularidades no momento de sua aprendizagem e por isso, o professor prescinde pelo conhecimento de estratégias e, em entender a complexidade que cada transtorno carrega consigo. Com os dados preliminarmente analisados da pesquisa, foi perceptível que as docentes conseguiram identificar que existe uma dificuldade no processo de leitura e escrita do aluno com TEA, que interfere no seu processo de alfabetização e que estavam atuando como bloqueadores, mas não souberam precisar quais eram esses "bloqueadores" e, justamente a pesquisa buscou esclarecer que esses bloqueios podem ser transtornos específicos de aprendizagem impedindo o aprendizado do aluno com essa condição.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Liubiana Arantes de *et al*. Transtorno do Espectro do Autismo. Manual de Orientação. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, **Sociedade Brasileira de Pediatria**, n. 5, abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. **Revista Brasileira de**

Educação Especial, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, dez. 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RESENDE, Juliana Cecília Padilha de. **Dificuldades e transtornos de aprendizagem:** um estudo sobre as necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação de Goiás, 2021.

SAMPAIO, Caroline Maria Tavares de; OLIVEIRA, Gislene Farias de. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 11, n. 36, p. 343-362, 2017.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 79

A importância do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) para uma educação inclusiva

DOMINIQUE SARDOU

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUZANLI ESTEF

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A partir do impulsionamento pela criação de políticas públicas e pela conscientização de atores do âmbito escolar acerca da diversidade nas salas de aula, a educação inclusiva tem passado por grandes transformações nos últimos anos. No entanto, o desafio de proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais, ainda persiste.

Nesse contexto, o texto tem como objetivo destacar a importância do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA que surge como ferramenta central para garantir que as práticas avaliativas sejam inclusivas e acessíveis às especificidades de cada aluno. Ele busca demonstrar como o PAA pode contribuir para uma educação mais equitativa e inclusiva, alinhada às diretrizes estabelecidas por leis como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O estudo discorre sobre a aplicação do PAA através da metodologia de pesquisa qualitativa, tendo como objetivo a análise bibliográfica do documento norteador para a implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA (Estef, 2024), sendo esse um instrumento de registro e direcionamento de práticas docente para acessibilidade nas avaliações escolares, respeitando as singularidades dos alunos, incluindo o uso de tecnologias assistivas, recursos pedagógicos acomodados e a formação continuada de professores.

Para Minayo (2009, p.21), a pesquisa qualitativa é utilizada em pesquisas que têm como objetivo principal elucidar a lógica que permeia a prática social que efetivamente ocorre na realidade, "[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz

e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes".

O PAA é um instrumento que visa instrumentalizar o corpo docente e registrar as adequações das avaliações acadêmicas às particularidades dos estudantes, sejam eles com deficiências, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades ou outras condições específicas. O PAA reconhece que a avaliação vai além da simples medição de conteúdo aprendido, pois deve considerar o processo de aprendizado e o contexto individual de cada estudante, criando um ambiente de avaliação em que todos os alunos possam demonstrar suas habilidades e conhecimentos de maneira que respeite sua singularidade (Sardou; Rosa, 2024).

A aplicação do PAA envolve a acessibilidade aos métodos e instrumentos avaliativos, mas também requer que os professores estejam preparados para essas mudanças. Nesse ponto, entra a importância da formação continuada dos docentes, que é fundamental para que desenvolvam as competências necessárias para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e saibam utilizar o PAA como meio de contribuir para a prática pedagógica e favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. A formação docente sob o viés da educação inclusiva deve ser contínua, permitindo aos professores refletir sobre suas práticas e adaptá-las de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência, assegurando que as avaliações não sejam excludentes, mas sim instrumentos de inclusão (Mascaro, 2020).

Além disso, a acessibilidade nas escolas não deve se limitar apenas às acessibilidades físicas, mas também às pedagógicas. As barreiras para a inclusão não estão apenas nas limitações arquitetônicas, como a falta de rampas ou elevadores, mas também nas metodologias de ensino e avaliação que não consideram as necessidades dos alunos

com deficiência. Para que a educação inclusiva seja realmente efetiva, é necessário garantir que os estudantes com necessidades educacionais especiais tenham acesso a avaliações que respeitem suas condições específicas. Isso pode ser alcançado por meio do uso de tecnologias assistivas, recursos pedagógicos adaptados e práticas avaliativas flexíveis (Melo, 2011).

Um ponto importante a ser destacado é que o PAA não se restringe à avaliação em si, mas está inserido em um processo mais amplo de inclusão educacional, que envolve também a formação de políticas públicas e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. O processo avaliativo tradicional, baseado na classificação e exclusão de alunos, precisa ser repensado. A inclusão escolar deve ser acompanhada de avaliações que não apenas medem o desempenho acadêmico, mas que também consideram o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Nesse sentido, o PAA pode ser visto como uma ferramenta crucial para transformar a avaliação em um processo inclusivo e humanizador, permitindo que todos os alunos sejam avaliados de forma justa e adequada às suas realidades (Estef, 2016).

No entanto, para que o PAA seja eficaz, ele deve ser integrado a outras práticas de acessibilidade dentro e fora da escola. O conceito de acessibilidade deve ir além dos muros da escola, abrangendo as barreiras sociais, econômicas e culturais que os alunos enfrentam em suas vidas cotidianas. Isso inclui garantir que os estudantes tenham acesso a recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e suportes adequados, tanto dentro da sala de aula quanto fora do âmbito escolar (Melo, 2011).

Outro aspecto fundamental é o papel do PAA na formação de uma educação mais equitativa e democrática. A avaliação escolar não pode ser desvinculada das demais práticas educativas. O sucesso do PAA depende de uma articulação entre os diferentes agentes envolvidos

no processo educativo, como professores, coordenadores, gestores escolares e famílias. Nesse sentido, a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo exige a colaboração de todos os envolvidos, para que as avaliações reflitam não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também sua trajetória de aprendizagem, suas dificuldades e suas conquistas (Estef, 2016).

Como resultado, o PAA é essencial para a construção de uma educação inclusiva e equitativa. Ele assegura que os alunos com necessidades educacionais especiais possam participar ativamente do processo avaliativo, sem serem prejudicados por limitações que não se adequam ao sistema tradicional de ensino.

Conclui-se que é fundamental que todos os agentes envolvidos no processo educativo desses alunos compreendam a obrigatoriedade da inclusão escolar, conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Essa lei garante a acessibilidade tanto nas questões arquitetônicas quanto nas pedagógicas, incluindo as avaliações. Ou seja, a escola deve se adaptar ao aluno, e não o contrário, como defende a metodologia tradicional de ensino. Sendo assim, a formação continuada por parte dos docentes faz-se necessária para uma melhoria nas práticas pedagógicas e, consequentemente, para garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades em sala de aula.

Referências

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 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: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.

gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

ESTEF, Suzanli. ***Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente***. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MASCARO, Cristina Angélica. ***Formação docente sob o viés do plano educacional individualizado***. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 5-28, set./dez. 2020.

MELO, Marcos Welby Simões. ***Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola***. Sitientibus, Feira de Santana, n. 44, p. 113-127, jan./jun. 2011.

SARDOU, Dominique; ROSA, Taili Cristini. ***Diferenças entre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)***. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 80

Implementação do desenho universal para a aprendizagem na formação docente:

construindo práticas pedagógicas inclusivas

DELMA DOS SANTOS SILVA PEREIRA

SEDUC/FSA

Introdução

A formação de professores a partir do Desenho Universal para Aprendizagem permitiu aos participantes (re)construírem concepções, ressignificarem conceitos e incorporarem novos saberes ao fazer pedagógico, elaborando planejamentos pedagógicos baseados nos princípios orientadores do Desenho Universal para Aprendizagem.

Na direção dos ditos acima, definiu-se como objetivos da formação: (i) conhecer os princípios orientadores do DUA como estratégia para construção de práticas pedagógicas inclusivas; (ii) refletir sobre as implicações das práticas pedagógicas baseadas no DUA no processo de inclusão de estudantes; e (iii) elaborar planejamentos de práticas pedagógicas baseadas no DUA. Para alcance dos objetivos foi utilizada a pesquisa colaborativa como metodologia, possibilitando que os professores participantes refletissem sobre suas práticas e (re) pensassem, intencionalmente, estratégias com vistas ao atendimento à diversidade no contexto da sala de aula.

Metodologia

O presente trabalho utilizou a pesquisa colaborativa, considerando que o pesquisador e os participantes, atuam como co-construtores, colaboradores, no desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática profissional. De acordo com Ferreira e Ibiapina (2011) "[...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los". (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122). Isto requer que o pesquisador desprenda-se da função meramente de observador da realidade, mas delineie o projeto de modo que os professores reflitam sobre os contextos nos quais estão inseridos, sendo os protagonistas

que analisam, refletem, confrontam e constroem o processo de forma compartilhada com o pesquisador.

Os participantes da pesquisa foram professores do Ensino Fundamental do 1º ao 9º e professores da EJA de uma escola pública do município de Feira de Santana, no estado da Bahia, que atuam em salas comuns. Todos os critérios éticos foram seguidos respeitando a livre decisão de participar ou não. Os dados da pesquisa foram coletados por meio da plataforma Google Forms e pelo Google Meet, bem como a formação continuada de professores sobre o DUA de modo a manter o distanciamento social orientado como medida de segurança para não disseminação do vírus causador do Covid 19.

A formação continuada dos professores sobre o DUA foi o produto educacional da dissertação[1], sendo este a última etapa da pesquisa, por ser um mestrado profissional. A formação foi realizada durante um mês, em dias de segunda-feira e quarta-feira, previamente acordado com os professores. Foram nove encontros, organizados em momentos síncronos (seis encontros formativos) com a presença da pesquisadora, professores, coordenação, direção da escola e convidados, via Google Meet, e em momentos assíncronos (três momentos formativos), permitindo aos professores desenvolverem momentos autoformativos, momentos de estudos realizados em horários de acordo a preferência de cada participante. Os momentos síncronos totalizaram 10 horas.

Como proposta final da formação continuada foram elaborados planejamentos pedagógicos baseados nos princípios orientadores do DUA (princípio do engajamento, da representação e princípio da ação e expressão).

1 "O Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas".

Fundamentação teórica

A formação docente deve ser considerada como elemento imprescindível para a inclusão de estudantes com ou sem deficiência, visto que a formação inicial e continuada pautada na perspectiva inclusiva, permite aos professores (re)construírem concepções, ressignificarem conceitos e incorporarem novos saberes ao fazer pedagógico. É premente, portanto, que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que contemplem a perspectiva das diferenças, permitindo visibilizar a diversidade como parte da essência humana e desconstruir práticas excludentes, homogêneas e, por conseguinte, desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas que acolham os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o DUA instiga a escola pensar no currículo como flexível e ajustável à necessidade de cada um, portanto um instrumento que torna a aprendizagem acessível a todos.

Para isso, o currículo precisa contemplar saberes que promovam tal aprendizagem, não se constituindo como uma barreira impenetrável e sim, baseando em estratégias de ensino flexíveis, com recursos pedagógicos intencionalmente selecionados, dentro do contexto escolar. Para tanto, faz-se necessário "[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, [...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade" (BRASIL, 1994).

A abordagem do DUA parte do reconhecimento da diversidade humana, considerando que o planejamento pedagógico deve respeitar as diferentes condições dos estudantes e os diferentes estilos de aprendizagem, auditivo, leitor, escritor, visual, cinestésico. Essa abordagem educacional apresenta três princípios orientadores a ser considerado no planejamento, de modo que as barreiras metodológicas sejam diminuí-

das e maximizado o acesso curricular ao maior número possível de estudantes. Os princípios orientadores do DUA são: engajamento, representação, e ação e expressão. O princípio do engajamento (redes afetivas), refere-se às múltiplas formas de proporcionar ao estudante motivação, interesse e engajamento no processo educativo, respeitando os diferentes interesses que os motivam: culturais, emocionais, e a conexão que estabelece com outros conhecimentos. O princípio da representação (redes de reconhecimento), permite ao professor apresentar a mesma informação/conteúdo de múltiplas formas, atentando-se aos diferentes estilos de aprendizagem, pois “os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada” (CAST, 2011, p.05). O princípio da ação e expressão (redes estratégicas), oportuniza o estudante expressar como assimilou a informação/conteúdo a partir de diferentes atividades, recursos e estratégias.

Resultados e discussões

Sobre a aplicabilidade do conteúdo da formação em sua prática pedagógica os professores participantes da formação continuada sobre o Desenho Universal para Aprendizagem, avaliaram positivamente, sendo. possível aplicar o conteúdo na sala de aula. Ao serem questionado se a estratégia do DUA era nova para eles, todos disseram que sim, confirmando a necessidade de disseminação da proposta do DUA.

Os professores apontaram que usariam estratégias pedagógicas para potencializar a prática docente, citando a elaboração de planos de aula mais adequados às necessidades de todos e para todos os estudantes, usando materiais mais concretos, filmes, slides, mídias digitais, vídeos com audiodescrição e o planejamento mais voltado para as múltiplas aprendizagens.

No que tange a avaliação do curso, nos pontos referentes ao planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas e a organização da formação continuação, indicaram que a formatação da formação permitiu reflexões teóricas que embasaram o grupo para reconstruir outros caminhos de ensino e de aprendizagem. De modo geral, os participantes avaliaram o curso de forma muito satisfatória, o que mostra como o planejamento de cada encontro foi intencionalmente pensado e articulado para propiciar reflexão-ação-reflexão, dentro de um espiral formativo.

Considerações finais

A formação continuada sobre o Desenho Universal para Aprendizagem contribuiu, significativamente, para construção de novos saberes, favoreceu reflexões pertinentes referentes à diversidade e deficiência, problematizando os estigmas legitimados pela sociedade. A formação permitiu também ratificar a compreensão sobre a importância de se buscar múltiplas formas de envolver os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, diversificar as formas de apresentar o conteúdo, bem como oferecer formas variadas de expressão do conhecimento pelos estudantes.

Com a apropriação dos princípios do DUA como uma estratégia metodológica em resposta a diversidade de condições e características dos estudantes, os professores realizaram planejamentos considerando tais princípios, revelando que é possível construir um ambiente de aprendizagem que envolva todos os discentes. Assim, o exercício da elaboração de planejamentos orientados pelos princípios do DUA contribuiu para percepção dos mesmos como elementos potencializadores da construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, considera-se que a quantidade ainda reduzida de estudos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem no Brasil estimula a pensar em novas investigações sobre a temática, alargando as possiblidades da inclusão escolar.

Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília – DF, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

FRANCO, M.A.R.S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. In.: RPGE- **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp. 2, p. 964-978, nov. 2017.

FERREIRA, M.S.; IBIAPINA, I.M.L.M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S. S. (Org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 119-140.

HEREDERO, E.S. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). In.: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.4,p. 733-768, out./ dez., 2020.

MEYER, A.; ROSE, D. & GORDON, D. **Desenho universal para a aprendizagem**: Teoria e Prática. Wakefield, MA: Publicação Profissional da CAST. 2014.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 81

Educação inclusiva:

integrando a tecnologia assistiva e as metodologias ativas

ISABELA DA COSTA

Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR

EROMI IZABEL HUMMEL

Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR

A tecnologia assistiva é um conjunto de serviços, práticas, estratégias e recursos, atuando como propulsora da pessoa com deficiência, contemplando abordagens simplificadas, materiais confeccionados de modo artesanal (baixa tecnologia) ou recursos mais sofisticados, direcionados para a tecnologia avançada (alta tecnologia), os quais visam, de modo geral, promover a autonomia, independência e interação nos espaços sociais, Galvão Filho e Damasceno (2008), destacam que é importante não desconsiderar a utilidade das soluções artesanais no ambiente escolar. Já as metodologias ativas oportunizam o engajamento dos alunos através de práticas pedagógicas diversificadas, instigando o trabalho colaborativo, participativo e o protagonismo no processo de aprendizagem, assim como apontado por Medeiros (2014), se faz necessário oportunizar diferentes situações de ensino que promovam a aproximação da criticidade do aluno com a sua realidade. A justificativa deste estudo considera que a integração de tecnologia assistiva e metodologias ativas como uma oportunidade significativa para superação de barreiras educacionais, possibilitando a participação ativa de alunos com diversidade funcional no contexto escolar.

Ao analisar a integração da Tecnologia Assistiva e das Metodologias Ativas no cenário educacional, é fundamental evidenciar a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, destacando a importância de romper com metodologias de ensino ainda baseadas no ensino tradicional. A presente pesquisa encontra-se em andamento, tendo como temática “Educação Inclusiva: integrando a tecnologia assistiva e as metodologias ativas”. Esta pesquisa ganha relevância à luz do problema central: como promover a integração da tecnologia assistiva e das metodologias ativas na educação inclusiva?

O objetivo primário é investigar a possibilidade de integrar a tecnologia assistiva e as metodologias ativas na educação inclusiva,

visando ao desenvolvimento de ambientes educacionais inovadores que promovam uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Tem-se como objetivos secundários realizar uma revisão bibliográfica sobre as necessidades específicas dos alunos no contexto da educação inclusiva, destacando os desafios existentes, explorando a tecnologia assistiva, as metodologias ativas e suas aplicações no suporte à aprendizagem inclusiva; apresentar possibilidades de utilização de tecnologias assistivas e metodologias ativas no contexto educacional; realizar entrevistas em escolas que atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva da Educação Inclusiva, para identificar as estratégias e barreiras enfrentadas no contexto escolar; elaborar o produto educacional em formato de guia pedagógico, contemplando práticas educacionais de integração da tecnologia assistiva e metodologias ativas, apresentando-o aos professores por meio de capacitação pedagógica; e validar as intervenções propostas com professores que atendem alunos público-alvo da pesquisa.

A presente pesquisa fundamenta-se em estudos bibliográficos, incluindo a análise e revisão de fontes teóricas sobre a temática e a realização de pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e estudo de caso como instrumentos de coleta de dados. Caracteriza-se como um estudo de cunho qualitativo, de natureza teórica e de campo, envolvendo três instituições de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao todo, serão oito professores participantes, atuantes no ensino regular da rede municipal e que trabalham com alunos de inclusão, que utilizam a tecnologia assistiva e metodologias ativas em suas práticas pedagógicas. Na pesquisa, utiliza-se a técnica de análise de conteúdos (AC), proposto por Bardin (2016), considerando a divisão do estudo em três etapas fundamentais: a préanálise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Para a análise dos dados, será utilizado o méto-

do de categorias de análise para a realização de inferências, analisando os indicadores de frequência ou coocorrência, para a análise detalhada das respostas adquiridas com as entrevistas. A entrevista semiestruturada será composta por um roteiro de dez perguntas abertas, realizadas presencialmente nas instituições de ensino, conforme a disponibilidade dos participantes, buscando, por meio delas, analisar o conhecimento sobre as metodologias ativas e a tecnologia assistiva e de que forma estão sendo utilizadas com os alunos no ambiente escolar.

Como dados coletados serão analisados qualitativamente e organizados em categorias iniciais, intermediárias e finais, possibilitarão uma análise minuciosa, será possível analisar, a partir das respostas, a percepção dos professores sobre a temática dados (Minayo, 2007), permitindo conhecer a realidade local dos entrevistados, compreender as evidências e estruturar as possibilidades de intervenção no produto educacional, denominado "guia pedagógico de práticas de integração da tecnologia assistiva e metodologias ativas", direcionado aos professores que atuam nessa modalidade da Educação Básica.

O guia será dividido em seções que centralizam temas específicos, abrangendo o aprimoramento pedagógico e sugestões de práticas educacionais, sendo apresentado por meio de capacitação pedagógica aos professores e disponibilizado para acesso via plataforma online, constituindo-se como uma importante ferramenta didática a ser utilizada para auxiliar na prática pedagógica. Em resumo, o estudo em desenvolvimento evidencia o contexto escolar como um importante espaço para a socialização e construção do conhecimento, que precisa ocorrer para todos os alunos, visando à equidade, considerando as individualidades, especificidades, potencialidades, constituindo-se de forma interativa e colocando o aluno como protagonista nesse processo. Para isso, é fundamental que o ensino aconteça de forma inclusiva e

acessível a todos.

Os autores Bersch (2013) e Galvão Filho (2009) evidenciam que é fundamental a diferenciação de TA de outros tipos de tecnologias, pois a TA promove a acessibilidade, considerando a autonomia e funcionalidade da participação de pessoas com deficiência em diferentes atividades cotidianas. Já as metodologias ativas, propõem uma educação voltada para o aluno, o qual é orientado pelo professor e incentivado a agir com autonomia em diferentes experiências estimuladoras, assim como apontado por Medeiros (2014). A Tecnologia Assistiva tem a finalidade de tornar as atividades mais acessíveis para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, e, ao ser aliada às metodologias ativas, pode potencializar a participação ativa e igualitária dos alunos com deficiência no processo de aprendizagem, na qual todos têm a oportunidade de participar e aprender de maneira significativa.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BERSCH, R. C. R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf >. Acesso em: 22/04/2024.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. Programa Info Esp: prêmio Reina Sofia 2007 de rehabilitación y de integración. **Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad,** Madri, n. 63, p. 14-23, abr. 2008.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva:** Apropriação, Demandas e Perspectivas. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MEDEIROS, Amanda. **Docência na socioeducação** . Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 82

Contribuições da gamificação para a construção de práticas inclusivas no ensino de história

VINICIUS FREITAS DE MENEZES
Universidade Federal do Pampa

CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS
Universidade Federal do Pampa

CRISTIANO CORRÊA FERREIRA
Universidade Federal do Pampa

Introdução

A relação entre aluno e professor tem evoluído ao longo do tempo, à medida que o papel do professor deixou de ser apenas o de transmissor de conhecimento, passando a atuar como mediador, orientador e incentivador no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o professor auxilia na construção de conceitos e no desenvolvimento de habilidades. A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), apresentada por Ausubel em 1963, destaca a importância de o aluno assumir um papel ativo, e não passivo, no próprio processo de aprendizagem, uma ideia que se conecta diretamente com as metodologias ativas, como a gamificação.

A TAS enfatiza a necessidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos prévios, promovendo uma interação entre o antigo e o novo conhecimento. Isso vai ao encontro da proposta da gamificação, que visa criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e engajador, onde o estudante participa ativamente da construção do conhecimento (Ferreira et al., 2024). Alinhado à TAS, esta pesquisa propõe estudar a gamificação como metodologia ativa no ensino de história, investigando como ela pode tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, engajador e eficaz (Fardo, 2014).

Nesse contexto, surge a questão central desta pesquisa: “Quais as contribuições da gamificação para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de história?”. A inclusão de jogos no ensino de história pode servir como uma ferramenta poderosa para atender às necessidades dos alunos, com ou sem deficiência, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível. O objetivo principal deste trabalho é investigar tanto as contribuições quanto as potencialidades da gamificação no contexto educacional para eliminar barreiras à

aprendizagem e à participação de estudantes no ensino de história, tornando o conhecimento mais contextualizado e significativo para os estudantes.

Metodologia

No que diz respeito aos procedimentos técnicos de pesquisa, esta pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa foi escolhido devido à sua natureza participativa, que permite que o pesquisador não apenas investigue, mas também interaja com o ambiente educacional, buscando soluções práticas para os desafios encontrados. O foco da investigação é compreender as diferentes formas de aprendizagem e implementar estratégias inclusivas para alunos com deficiência, aplicando a metodologia ativa da gamificação no ensino de história.

A proposta desta investigação é, portanto, uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica, com o objetivo de melhorar a inclusão por meio da gamificação. A escolha desta abordagem se justifica pela intenção de gerar uma transformação efetiva, que será devolvida à comunidade escolar ajustado às necessidades inclusivas. Conforme Baldissera, é essencial que a informação obtida seja "devolvida posteriormente à população para transformá-la em um programa pedagógico" (Baldissera, 2001, p. 11).

Os procedimentos adotados seguem uma sequência estruturada: primeiro, a fase de diagnóstico será realizada para mapear as barreiras de aprendizagem existentes e identificar as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Para complementar esse diagnóstico, serão aplicados questionários estruturados para os professores da rede municipal de Bagé-RS, permitindo a coleta de percepções sobre as

práticas inclusivas e desafios no ensino de alunos com e sem deficiência. Essa coleta de dados será fundamental para entender as barreiras observadas sob o ponto de vista dos educadores e guiar as intervenções futuras.

Após essa etapa, será implementada uma sequência didática gamificada com o grupo piloto e o grupo de intervenção em duas turmas pré selecionadas do ensino fundamental II. O objetivo dessa intervenção será promover a quebra de barreiras no processo de ensinoaprendizagem por meio de uma metodologia envolvente e acessível para todos os alunos.

Na fase final da pesquisa, será realizada uma avaliação dos impactos da metodologia gamificada nos dois grupos focais. A avaliação será feita por meio de observações e questionários aplicados as duas turmas, para examinar tanto os efeitos imediatos da inclusão através da gamificação quanto as possíveis repercussões futuras. A análise dos dados buscará compreender as contribuições para a construção de práticas mais inclusivas e efetivas no ensino, promovendo a eliminação de barreiras, à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.

Resultados e discussão

Até o presente momento, o estudo envolveu a implementação de atividades de gamificação em duas turmas previamente selecionadas, com coleta de dados realizada por meio de diários de campo. Essas atividades foram aplicadas com o objetivo de observar preliminarmente o impacto da gamificação no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, foi conduzida uma pesquisa exploratória com professores da rede municipal de ensino em Bagé-RS, por meio de questionários estruturados para coletar dados sobre três eixos centrais: o ensino de História, práticas

de ensino inclusivo e o uso da metodologia de gamificação.

A aplicação dos questionários teve como objetivo captar as percepções dos docentes sobre as práticas de ensino inclusivo, além de suas experiências e impressões acerca da gamificação como ferramenta pedagógica no ensino de história. A análise inicial dos dados revela tendências e desafios na integração de práticas inclusivas com metodologias ativas, como a gamificação, fornecendo informações relevantes para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que promovam a inclusão e a participação ativa dos estudantes.

Conclusões

Em suma, o jogo de tabuleiro temático de história representa uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino de história. Ao combinar elementos de gamificação com a metodologia ativa, o jogo transforma o aprendizado em uma experiência envolvente e interativa, onde os alunos são participantes ativos em vez de espectadores passivos. Este método poderá aumentar a compreensão e retenção de conhecimentos históricos e habilidades necessários para a construção do saber histórico, mas também desenvolve habilidades essenciais para a vida acadêmica e pessoal dos alunos. Ao jogar, os alunos embarcam em uma jornada educacional única que torna o estudo da história uma aventura divertida e enriquecedora.

Portanto, compreendemos que o estudo e a aplicação de uma metodologia ativa como a gamificação nesse grupo de pesquisa poderá tornar-se válido, eficaz e a construção junto a eles de uma aprendizagem significativa, obtendo assim um resultado satisfatório no ensino e aprendizagem desses alunos. Proporcionando a eles uma construção de conhecimentos através de uma metodologia ativa e imersiva como

a gamificação. Em outras palavras, proporcionar uma experiência educacional mais inclusiva e enriquecedora para todos os alunos envolvidos nesta pesquisa.

Referências bibliográficas

BATISTA, Drielly Adrean; DIAS, Carmen Lúcia Dias. O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, vol. 9, n. especial, p. 975-982, 2012. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%AAncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20E%20DE %20APRENDIZAGEM%20%20ATRAV%C3%89S%20DOS%20JOGOS%20EDUCATIVO S%20NO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em Jul/ 2020.

FARDO, M. L. A GAMIFICAÇÃO APLICADA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629. Acesso em: Jun./ 2023.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica:** estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Orientador: VALENTINI, Carla Beatris. 2014. 106 f. Dissertação – Programa de pós-graduação em educação, Mestrado em educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/handle/11338/457. Acesso em Jun./2023.

FERREIRA, Maria da Paz de Almeida; CAMPOS, Tiago Aparecido de Melo; HARTMANN, Cassio; VIEIRA, Fabio da Silva Ferreira; RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira. Influência das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem: abordagem teóricoreflexiva. **Revista Científica Cognitionis**, [*s. l.*], v. 7, n. 1, p. 1-14, 1 fev. 2024. DOI https://doi.org/10.38087/2595.8801.336. Disponível em: https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/336. Acesso em: Fev./2024.

GOUVEIA, Éder Santos et al.. **O uso do videogame em uma sequência didática fundamentada na teoria da aprendizagem significativa**. Anais do 8° Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/102476. Acesso em: Fev./2024.

McGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: **por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MENEZES, Vinicius Freitas de. **Documentário Bidart 80 anos**. Youtube, dezembro de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Yab1UCTsXtA. Acesso em Maio/ 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 83

Aprendendo matemática na educação infantil através de objetos manipuláveis e lúdicos a partir dos princípios do DUA

THATIANE DOS SANTOS ADORNO

Programa Docência para a Educação Básica

KÁTIA DE ABREU FONSECA

PROFEI Presidente Prudente

VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Faculdade de Ciências Unesp Bauru

Segundo a BNCC (BRASIL 2018) entende que, na Educação Infantil, a escola "precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. O acesso universal à Educação Infantil deve ser garantido, assim como o desenvolvimento cognitivo, emocional e social deve ser cuidadosamente considerado (FLORES; ALBUQUERQUE, 2021).

A matemática foi contemplada na pesquisa já que pelo viés da BNCC, não é só um manancial de números, operações e formas geométricas: é, também, um jogo, uma linguagem, uma forma de ver e modelar realidades, uma estrutura de pensamento, um exercício criativo e um campo de desenvolvimento de múltiplas habilidades. Mais do que contemplar a identificação de formas geométricas, identificação de números e quantidade e conhecimento de cores, a Matemática pretende com as crianças libertar o conhecimento, permitindo ao conhecimento o desenvolvendo da sua criticidade, pensamento lógico, resolução de problemas e tomada de decisões de forma lúdica e criativa. E para compreender essa Matemática é importante que os alunos sintam vontade de aprender a disciplina, e o professor deve encontrar formas de motivar os educandos para desenvolverem o entusiasmo por essa aprendizagem (Thies e Alves 2013). Assim, o uso de materiais manipuláveis lúdicos tem o intuito de trabalhar com conceitos matemáticos de forma prazerosa, divertida e acessível a todas as crianças.

De acordo com Lima (2022), os materiais didáticos físicos em geral tornam o ambiente de sala de aula mais interativo. Oliveira e Zöhrer (2023) corroboram com a afirmação e enfatizam que os materiais didáticos eficientes devem ser claros, coerentes, envolventes, atualizados e alinhados com os objetivos educacionais.

O Desenho Universal para Aprendizagem foi utilizado na presente pesquisa como orientador do planejamento das atividades pois propõe uma nova forma de pensar, que objetiva apresentar propostas de ensino que sejam, da mesma forma que na arquitetura, únicas para atender a todos os estudantes, eliminando as barreiras de aprendizado sem classificá-los e, desta forma, sendo acessíveis e contribuindo ao aprendizado de todos (Zerbato e Mendes, 2018)

Assim, o objetivo geral presente na pesquisa foi analisar o desempenho matemático nos conteúdos de grandezas e medidas de crianças da Educação Infantil utilizando materiais didáticos com objetos manipuláveis e estruturados a partir dos princípios do DUA. Para a verificação desse objetivo também foram realizados como objetivos específicos: levantamento bibliográfico dos últimos 5 anos de referenciais teóricos acerca do Desenho Universal para Aprendizagem e acerca do Ensino da matemática na educação infantil; O levantamento dos objetivos dentro do eixo de grandezas e medidas a serem desenvolvidos no produto educacional por crianças de 4 a 5 anos; Elaboração de um jogo de percurso matemático dentro do eixo de grandezas e medidas para crianças de 4 a 5 anos para verificação do objetivo geral.

A metodologia utilizada foi a Pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Ela é conhecida como uma estratégia metodológica, um tipo de pesquisa que trabalha com uma ação, imbuída na resolução de um problema, Severino (2017). A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Bauru. Os participantes foram crianças de 4 e 5 anos. Essa faixa etária foi escolhida porque a autora já conduziu práticas anteriores com crianças dessa mesma idade que apresentaram resultados positivos e satisfatórios. Foi realizada entrevista com a professora do ensino comum, para levantamento dos conteúdos a serem explorados no Jogo de tabuleiro de matemática presente no eixo de grandezas e medidas.

Para a coleta de dados, foi empregada a Observação com base na teoria de Mattar e Ramos (2021). Durante as sessões de aplicação do recurso educacional, todas as intervenções foram gravadas e estão sendo analisadas com o auxílio de um protocolo de registro. Os instrumentos para a coleta de dados foram: Questionário com o professor do ensino comum; Gravação das aplicações do recurso; Avaliação dos alunos e do professor que serão analisados no protocolo de registro.

O percurso metodológico foi a observação em campo para conhecer as crianças, suas experiências, anseios e dificuldades no processo de ensino aprendizagem no início do ano letivo de 2024. Com ajuda do levantamento bibliográfico feito pela pesquisadora e com os dados coletados com a professora do ensino comum foram criadas atividades estruturadas nos princípios do DUA no eixo de grandezas e medidas. Elas fizeram parte de um Jogo de Tabuleiro criado pela autora para verificação do objetivo a ser atingido na pesquisa. A aplicação contou com a participação da professora pesquisadora e ensino comum. Foram realizadas três aplicações do recurso, pois seria importante para a mensuração do produto e análise dos resultados com a participação das crianças pelo menos por 2 tentativas. Foram aplicadas em dias separados e gravadas para análise posterior a partir de protocolo; após as intervenções, a pesquisa contou com um momento reservado para que cada criança pudesse compartilhar com os colegas e professoras o que mais gostou, apresentando suas preferências, que será registrado em protocolo de avaliação.

Os resultados preliminares da pesquisa que está na fase de análise de dados, apontam para a resposta ao problema de pesquisa, ou seja, ao analisar o de analisar o desempenho matemático nos conteúdos de grandezas e medidas de crianças da Educação Infantil utilizando materiais didáticos com objetos manipuláveis e estruturados a partir

dos princípios do DUA, observamos que o desempenho, motivação e engajamento das crianças cresceu consideravelmente. Crianças que quase nunca aceitavam participar de brincadeiras em grupo passam a se sentir mais confiantes e dispostas a vivenciar situações de aprendizagem com seus pares. A pesquisa também demonstrou que o professor do ensino comum ao ter um instrumento que norteie seu planejamento semanal se sente mais confiante, pertencente a rotina escolar e com o domínio do conteúdo a ser apresentado.

Oliveira e Zöhrer (2023) em suas pesquisas afirmam que o ensino compreende a ação de direcionar alguém a uma melhoria de certo aspecto e o exemplo mais claro são os professores que estão sempre buscando passar e gerar nos alunos conhecimentos de algum conteúdo e/ou matéria. Além disso, os autores destacam que a aprendizagem caracteriza a relação entre o aluno e o conhecimento apresentado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009

FLORES, Maria Luiza R.; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Dos debates sobre avaliação da qualidade da/na educação infantil à efetivação do direito no contexto da escola. In: **Avaliação da Educação Infantil**: concepções teórico-metodológicas e implicações para políticas educacionais/Maria Luiza Rodrigues Flores, (organizadora). – Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2018, p. 53-66. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wpcontent/uploads/2019/02/Caderno-Textos-Avaliação-da-na-EI-texto-de-FLORES-EALBUQUERQUE-2018.pdf>.

LIMA, Ingrid Natália da Silva. **O uso de materiais didáticos manipulativos para o ensino de matemática à luz do desenho universal para aprendizagem**. 2022. 85f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Licenciatura em Matemática) - – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB, Campus Cajazeiras. Cajazeiras, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/2522. Acesso em: 20 ago. 2024.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

OLIVEIRA, Renato Menezes de; ZÖHRER, Pedro. **Desenvolvimento de material didático para o ensino médio na área da biologia**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Escola Superior de Desenho Industrial, 2023. Disponível em: https://www.esdi.uerj.br/assets/80db677086b084679f2cc48fddf93763/b636954e6a2ce7f88c6e 7d762ba0f79d.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

THIES, VANIA GRIM e ALVES, ANTONIO MAURICIO MEDEIROS. Material didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar In: **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**: diferentes perspectivas / Gabriela Medeiros Nogueira (org.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: **potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 84

Educação especial na educação infantil: possibilidades a partir de contextos inclusivos

THALITA CRISTINA PRUDENCIO DE AMORIM

Universidade de São Paulo

Devido ao impacto causado pela diminuição dos espaços de recreação social nos grandes centros urbanos, associado ao design pouco imaginativo de muitas instalações recreativas disponibilizadas, pesquisas sugerem que esses locais não suportariam o uso criativo e multifuncional, e também não levariam em consideração necessidades especiais crianças em seu design causando danos sociais e físicos de diversas naturezas (Khrapko, & Kopeva, 2012; Czalczynska-Podolska, 2014). Esses fatores, somados à falta de políticas públicas para essa questão específica, fazem da escola um dos poucos espaços onde é viabilizado o direito de brincar em locais mais naturais e inclusivos.

A brincadeira livre nos territórios da infância, além de melhorar a função cerebral, proporciona oportunidades e estimula a função executiva do cérebro (Zelazo, Blair, & Willoughby, 2017; Yogman et al., 2018; Watts, Ducan, Clements, & Sarama, 2018). Alguns Programas Americanos Inclusivos (NCLB, 2002; Early Head Start, 1995, Coad, 2020) que valorizavam habilidades voltadas para a pré-proficiência ou "prontidão acadêmica" em vez da aprendizagem lúdica descobriram que as intervenções estruturadas na Primeira Infância não expressaram ganhos relevantes no Ensino Fundamental, demonstrando que a Educação Infantil traz benefícios e peculiaridades próprias para a infância (Nicolopoulou, 2010; Makida, & Gimenez, 2016).

Sabe-se que, além dos inúmeros desafios que a escola inclusiva precisa enfrentar, é fundamental pensar organizações escolares mais relevantes e eficazes, bem como abraçar ambientes de aprendizagem ao trabalhar com a diversidade. (Anaby, Campbell e Missiuna, 2019)

Assim, este estudo teve objetivo explorar os possíveis impactos que os parques infantis e os contextos de aprendizagem têm no comportamento de uma criança com deficiência intelectual (estudo de caso).

Sujeitos da pesquisa

Participaram do estudo um grupo de 28 crianças: 14 meninos e 14 meninas de 4 a 5 anos, matriculados na Educação Infantil (EI).

Critério para seleção da turma: Presença de pelo menos uma criança com deficiência intelectual na turma, que identificamos para este estudo como criança focal da pesquisa.

Instrumentos e materiais

Para a coleta de dados foram utilizados um Tripé fixado em 1,50 metros de altura, uma câmera Canon EOS Rebel T5i e um Diário de Bordo para anotações cronológicas nos dias de filmagem.

Etapas da pesquisa

Conhecendo a escola: Visita prévia para conhecer o espaço, participação dos pesquisadores em reunião pedagógica para apresentação dos objetivos do estudo à equipe da escola. Seleção da turma: para a escolha de uma das oito turmas foram respeitados os critérios acima descritos (ver secção 2.1), optando-se por uma turma do Pré-Escolar I, com crianças de 4 anos. Assinatura do termo de esclarecimento e consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis: após a seleção da turma, foi realizada reunião com os pais para esclarecimentos sobre a pesquisa, para que assinassem autorização de participação no estudo.

Gravações: O início das filmagens foi determinado pela chegada da turma ao playground, após orientações iniciais da professora. A coleta de dados foi realizada no pátio da escola, no período matutino, com duas pesquisadoras: uma movimentava o tripé com a câmera, de acordo

com o movimento da criança focal, enquanto a outra pesquisadora fazia anotações em um instrumento observacional (on-board). caderno) sobre aspectos relevantes que aconteceram durante ou paralelamente às filmagens.

Tempo de filmagem: As filmagens ocorreram durante um mês (setembro/2019), uma por semana, em dias aleatórios. Durante o período de observação, as filmagens foram realizadas nos momentos de brincadeira livre, e tiveram duração de 10 minutos. A opção por esta duração baseia-se na média encontrada em estudos desta natureza (Smith, & Connolly, 1980; Nicolette, & Manoel, 2007; Makida-Dyonísio, & Gimenez, 2016). Todos esses trabalhos foram elaborados com base nos pressupostos da etologia. Como critério de seleção desses momentos, consideramos atividades que: 1) iniciassem logo após a chegada ao parquinho, para que pudéssemos observar em qual brinquedo a criança iria primeiro; 2) jogo livre; 3) atividades iniciadas pela criança que envolvessem movimentos corporais vinculados a brincadeiras, brincadeiras ou exercícios físicos no espaço.

Diário de bordo: Os dados foram coletados por meio da observação livre da criança focal com sua turma durante brincadeiras no recreio da escola. As anotações foram registradas continuamente pelos pesquisadores em Diário de bordo, para melhor contextualizar a análise qualitativa das filmagens e enriquecer a discussão.

Categorias de análise: Para análise da brincadeira infantil focal foram préestabelecidas três categorias, a priori: Equipamentos Recreativos e Espaço Físico; Interações sociais; e Atividade Motora. As categorias pré-estabelecidas deste trabalho referem-se a estudos anteriores da mesma natureza (Smith, & Connolly, 1972; Parten, 1932; Nicollette, & Manoel, 2007), com algumas adaptações relativas à realidade do espaço a ser estudado.

Resultados e Discussão

Além da análise com abordagem qualitativo-interpretativa por meio das anotações feitas pelos pesquisadores no diário de bordo, os dados foram analisados por meio de estatística descritiva com análise não paramétrica, buscando quantificar a frequência de ocorrências em cada categoria. Para comparar a frequência de realização de cada atividade durante o dia nas três categorias, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis (Hollander, & Wolfe, 1999). Além disso, quando o teste de Kruskal-Wallis mostrou diferença significativa, o teste de Nemenyi (Hollander, & Wolfe, 1999) foi utilizado para comparações múltiplas.

O contato com elementos da natureza esteve muito presente nas explorações da criança pesquisada, inclusive mostrando diferentes formas de explorar o solo, as folhas e as árvores, em diferentes dias e em diferentes contextos naturais. Por exemplo, houve chuva no dia anterior a um dos dias de coleta de dados e o solo ainda estava úmido. A criança focal passou muito tempo brincando com aquele elemento, surpresa e curiosa com a textura da grama e do solo. Ele demonstrou maior interesse em brincar em meio aos recursos naturais presentes do que em equipamentos recreativos. Estudos mostram que estar em meio à natureza traz estados afetivos mais benéficos e proeminentes ao caminhar ou mesmo ao observar o ambiente natural, em comparação com atividades realizadas em ambientes construídos e fechados. (Kinnafick e Thogersen-Ntoumani, 2014)

Os escores relacionados à categoria Interações Sociais apresentados neste estudo revelaram que a criança focal brincava mais tempo sozinha do que com seus pares em geral. As interações com os adultos foram pouco realizadas neste espaço, demonstrando que este é um local onde as crianças com deficiência têm a possibilidade de ter

suas ações menos dirigidas pelos adultos e mais apoiadas pelos seus pares. (Gresham, & Reschly, 1986; Wang, 2014, Coad 2020).

Conclusões parciais e Futuras Implicações

Os parques infantis podem ser um espaço para o desenvolvimento de múltiplas experiências sociais, pois influenciam em conjunto a comunicação mais complexa, a dramatização e a resolução de problemas (Frost, 2004). No entanto, para as crianças com deficiência intelectual, o equipamento recreativo demonstrou acessibilidade e usabilidade limitadas e não apoiou a interação apenas com os pares.

Esses achados corroboram com os estudos de Hendy (2001) e Malkusak (2002), que mostram que apenas equipamentos recreativos acessíveis não são suficientes para promover bons momentos de interação e inclusão social; portanto, são necessárias propostas pedagógicas que auxiliem na interação entre pares e em um ambiente rico para explorações diversas, o que tornará a chamada acessibilidade e usabilidade ambiental (Iwarsson e Stahl, 2003; Carlsson, 2004).

Os dados nos mostram que, além de pensar em ambientes apropriados para brincar, que estimulem e facilitem as interações entre pares, levando em consideração o design universal, é necessária uma boa formação profissional dos educadores para que estratégias pedagógicas que fomentem as interações neste espaço são viabilizados, sempre que necessário.

Referências

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G.H. Elder, Jr., & K. Lüscher (Eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. 619–647. American Psychological Association.

Makida-Dyonisio, C., Martins, I.C., Gimenez, R. (2016). Inclusão escolar: uma reflexão sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. *Comunicações,* 23(2), 207-224. http://doi.org/10.15600/2238-121X/

Nicolette, G., & Manoel, E.J. (2007). Inventário de ações motoras de crianças no playground. *Journal of Physical Education*, 18(1), 17-26. https://doi.org/10.4025/reveducfisv18n1p17-26.

Rigolon, A., Browning, M.H., Lee, K., & Shin, S. (2018). Access to urban green space in cities of the Global South: A systematic literature review. *Urban Science*, 2(3), 67. https://doi.org/10.3390/urbansci2030067.

Zerbato, A. P.; Mendes E.G. *O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas*. Revista Educ. Pesquisa. nº 47 (2021) https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 85

Eventos de letramento e inclusão de alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado

HAVESKILL FRANÇOIS ALVES RODRIGUES

Municípos de Camalaú e Sumé - PB

DORIVALDO ALVES SALUSTIANO

Universidade Federal de Campina Grande

Dentre os muitos desafios contemporâneos da educação brasileira, destaca-se o da efetividade da inclusão educacional das pessoas com deficiências e outras necessidades específicas, tendo em vista que a educação é um direito social, constitucionalmente garantido (Brasil, 1988).

Pesquisas educacionais recentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual evidenciam que mediações pedagógicas não contextualizadas nas práticas sociais de letramento, realizadas na ausência de um planejamento que considere seus conhecimentos prévios, suas potencialidades e limitações de aprendizagem, assim como aspectos específicos das subjetividades desses estudantes, ao invés de promoverem sua necessário inclusão escolar e social, reforçam estereótipos de incapacidade de desenvolvimento e aprendizagem (Vigostki, 1991; 2022; Rodrigues, 2022; Alves Rodrigues; Alves Salustiano, 2023) constituindo uma pedagogia da negação (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

Essa pedagogia coloca em xeque exatamente uma das principais atribuições da educação formal escolarizada, o desenvolvimento intelectual mediante a interação social e apropriação conceitual de conteúdos curriculares, proporcionando possiblidades de efetiva participação na comunidade escolar e na sociedade. (Rodrigues, 2022; Alves Rodrigues; Alves Salustiano, 2023).

Pautados nos aportes dos Novos Estudos do Letramento (Street, 2014; Soares, 2004) e na psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999), compreendemos que, nesse contexto de negação, por vezes, a própria aquisição e desenvolvimento da língua escrita, a partir do processo de alfabetização, é negligenciada, constituindo uma clara demonstração de exclusão, haja vista que as pessoas com deficiência intelectual estão inseridas em uma sociedade grafocêntrica (Street,

2014).

No presente texto, discutimos possibilidades de in(ex)clusão escolar e social desses sujeitos no contexto da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, enquanto habilidades linguísticas e curriculares interligadas ao letramento, compreendido como práticas sociais ideológicas de uso da língua e que envolvem a apropriação da relação fonema-grafema, fundamentais nesses processos (Soares, 2004; Street, 2014).

O trabalho tem como objetivo evidenciar práticas de inclusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual no contexto das interações que realizam em eventos de letramento que contribuem para a compreensão da relação fonema-grafema e aquisição e desenvolvimento da língua materna no contexto do atendimento educacional especializado. Para tanto, indicamos quais características comuns nos eventos analisados representam aspectos inclusivos, focalizando a efetividade das mediações pedagógicas, a existência ou não de um planejamento prévio pautado no conhecimento das subjetividades dos estudantes e a importância das atividades realizadas em contextos coletivos, envolvendo a participação conjunta de professores e alunos com e sem deficiência.

Os dados analisados foram produzidos por meio de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) realizada no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, PB. A pesquisa originária buscou compreender as possiblidades de in(ex)clusão de estudantes com deficiência intelectual em um corpus de eventos de letramento realizados com/por alunos com deficiência intelectual, mediados por docentes no âmbito do atendimento educacional especializado, identificados em dissertações indexadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Rodrigues, 2022).

O corpus foi alcançado por meio de pesquisa realizada no mencionado Catálogo com base nos termos “atendimento educacional

especializado" AND "letramento" AND "deficiência intelectual" e suas variações em maiúsculas e minúsculas. Trata-se de uma revisão qualitativa de dados produzidos em pesquisas que deram origem a dissertações de mestrado, porém aqui analisados segundo os objetivos próprios de nossa pesquisa.

Os resultados evidenciaram que, independentemente do gênero textual trabalhado, os eventos de letramento que foram propostos a partir de um planejamento prévio, por meio de metodologia que envolvia a participação coletiva da turma e que, simultaneamente, consideravam os contextos de interação e as experiências individuais dos alunos, assim como a própria condição da deficiência intelectual (AAIDD) e os diferentes estágios de alfabetização dos participantes, proporcionaram uma melhor interação na relação docente-estudante e promoveram aprendizagens que contribuíram para inclusão escolar e social dos discentes (Menzes, 2015; Freitas, 2018; Rodrigues, 2022).

Outro achado decorrente da análise dos dados foi que os eventos de letramento realizados com/por alunos com deficiência intelectual nas condições acima descritas, criaram condições para discussão de variadas formas de utilização e significação da linguagem oral e escrita, resultando em possibilidades de aplicação prática que contribuíram para a apropriação das habilidades de leitura e escrita (Menezes, 2015; Freitas, 2018; Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2004).

Neste contexto, os eventos de letramento realizados colaborativamente na sala de aula não se restringiram à mera memorização e repetição pelos estudantes, pois apresentaram um maior envolvimento com as atividades propostas pelo/a docente mediador/a, sobretudo quando esses eventos tratavam de situações que representam o uso da língua como prática social (Menezes; 2015; Freitas, 2018; Rodrigues, 2022).

Ante o exposto, concluímos que as mediações docentes realizadas coletivamente com alunos com deficiência intelectual e seus pares contribuíram para a atuação em zonas de desenvolvimento proximal (Vigostki, 1991; 2022) acerca de objetos de estudo específicos, influenciando positivamente a aquisição e desenvolvimento linguístico dessas pessoas. Essas vivências coletivas entre alunos com deficiência intelectual contribuíram para um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, para a sua inclusão escolar e social.

Referências bibliográficas

AAIDD. Deficiência Intelectual. IN. **Definição de Critérios para Deficiência Intelectual**. Disponível em: https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition. Acesso em: 15 de jul. de 2023.

ALVES RODRIGUES, H. F.; ALVES SALUSTIANO, D. In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado: **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 19, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6107. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília/DF. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mai de 2024.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCA**ÇÃO INCLUSIVA. Brasília-DF. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov. br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em: 28 jul. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.** Porto Alegre: Artmed, 1999. Tradução: LICHESTESTEN, Diana Myriam; DI MARCO, Liana; CORSO, Mário. 304 p.

GIL, Antonio Carlos. **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL**.6ª edição. São Paulo: EDITORA ATLAS. 2008. PP. 8-25. 200 p.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. IN.: **Coleção**: **A Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010. 102 p.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira. IN. **Momento**: **diálogos em educação**. V. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357. Acesso em: 30 jul. 2022.

RODRIGUES. Haveskill François Alves. **POR QUE NINGUÉM ME ENSINA A** LER? Eventos e práticas de letramentos no AEE em dissertações do Catálogo CAPES. 2022.199 f. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – PPGEd/UFCG. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es _2022. Acesso em: 12 ago. 2023.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Anna Costa Fernandes. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com eficiência mental. In: **Atendimento Educacional Especializado**. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Capítulo III. p. 71-81. São Paulo: MEC/SEEP, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: **as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25, p.5-17. São Paulo, 2004.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: **abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1ª edição. São Paulo: Parábola. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: **o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **PROBLEMAS DA DEFECTOLOGIA**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 86

Prática pedagógica em educação especial:

inclusão de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos

JÉSSICA DA LUZ SENA
Universidade Federal do Pará

VIVIAN DA SILVA LOBATO
Universidade Federal do Pará

Se refletirmos os desafios que advém da atuação dos professores junto aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), talvez possamos nos deparar com falas de resistência à inclusão, mesmo que de forma inconsciente, impregnados por um processo colonizador eurocentrado de um corpo eficiente, dentro do que julgamos ser um padrão de normalidade, assim como capacidades cognitivas funcionais para as atividades diárias e laborais. E este processo também perpassa pela justificativa de não formação inicial para atuar com alunos com deficiência. Mas, segundo Mantoan (2006), ensinar na 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 níveis. Neste sentido, é importante tensionarmos como fazer a inclusão numa escola que possui alunos PAEE (Jovens, adultos, idosos) com necessidades educacionais específicas, em uma turma regular de EJA, em pleno século XXI? A educação inclusiva tem sido vista como um lugar de espaço que tende a oportunizar o respeito, a ética, a cidadania a pessoa humana. Em nossa perspectiva uma educação para todos que respeite a diferença enquanto alteridade, pois, é preciso compreender determinados processos historicamente construídos e que incidem sobre as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Vemos a relevância deste estudo, pois pauta-se não só investigação das concepções e práticas de professores da EJA que atuam com os alunos da Educação Especial, mas no compartilhamento, reflexão e visibilidade para o debate sobre uma formação inicial que possa ir para além de uma disciplina sobre educação especial na grade curricular, com foco apenas em uma deficiência e uma formação continuada para que não esqueçamos que nossa profissão exige uma constante reflexão da práxis de ser pesquisador como seres inacabados que somos (Freire,

1996, p. 16). Afinal, a inclusão de alunos PAEE na EJA desencadeia novas perspectivas não somente na formação do professor, mas na relação e concepções educacionais para um processo de ensino e aprendizagem, bem como na prática pedagógica. Desta forma, este estudo tem como objetivo a prática pedagógica de duas professoras da modalidade da EJA em uma escola da Rede municipal de Ensino de Abaetetuba, no Pará, buscando compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com os alunos PAEE com vistas a inclusão. Por isso, este trabalho traz sua fundamentação ancorada pela abordagem qualitativa, pois parte da noção da construção social das realidades em estudo, e por estar interessada nas perspectivas das participantes, em suas práticas pedagógicas e no conhecimento cotidiano relativo à atuação no contexto educacional. Desse modo, a utilização da entrevista semiestruturada foi adotada, pois possibilitou olhar os fenômenos sociais de modo a considerar a historicidade, a formação e a realidade dos sujeitos. A entrevista, segundo Minayo e Costa (2018, p. 141), promove informações de duas naturezas e uma delas está relacionada diretamente à realidade do indivíduo sobre sua própria situação. A análise dos dados foi realizada por meio de categorizações temáticas. E esta experiência nos possibilitou presenciar a dinâmica escolar difícil no sentido da inclusão de alunos com deficiência na EJA, pois as limitações são de diversas ordens, e após um ano de pesquisa, acompanhando, observando, conversando, refletindo tentando conciliar teoria e prática ainda se vê que o processo de inclusão precisa ser cada vez mais debatido. Os autores utilizados como suporte para dar prosseguimento ao estudo aproximou-se de abordagens de (Freire, 1983); Friedrich, Benite e Pereira (2023); Garcia (2017); Oliveira (2020), Picollo (2022); Siems (2012), Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018), os quais fundamentam discussões acerca do processo educativo de alunos com deficiência, as políticas de educação na perspectiva

inclusiva, bem como interface EJA e Educação Especial. O estudo revela ausência de práticas pedagógicas tanto para alunos com deficiência como sem deficiência. Apresenta os desafios do cenário escolar e jornada de trabalho que as professoras enfrentam cotidianamente. e ainda, formações continuadas que se não partirem da iniciativa das professoras, acabam não se atualizando quanto ao fazer docente, pois aparenta que a Secretária de Educação e Cultura (SEMEC) do município, ainda, não se atentou para a realidade da EJA no município, em relação a inserção de alunos PAEE nesta modalidade de ensino, não ofertando assim formações sobre essa interface. A análise das entrevistas aponta para um distanciamento da teoria apreendidas pelas professoras relacionada a uma educação na perspectiva libertadora e a prática de fato, uma vez que reconhecem este espaço enquanto direito. É preciso compreender que a EJA é uma outra possibilidade de escolarização e esta modalidade de ensino precisa ser refletida, pois a inserção de alunos da educação especial vem crescendo, e desta maneira as práticas pedagógicas devem ser repensadas para EJA, na perspectiva de favorecer os alunos com e sem deficiência.

Referências

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação,** n. 40, p. 139-153. 2018.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 87

Soluções assistivas no contexto escolar:

a perspectiva do desenho universal

JÉSSICA ZAGOTO BESSA
IFC/CAM

PRISCILA DO PRADO
IFC/CAM

MARIA EUGENYA FERREIRA PINTO DURIEUX
IFC/CAM

MAGALI DIAS DE SOUZA
IFC/CAM

O Projeto de Extensão intitulado Minicurso Soluções assistivas no contexto escolar: a perspectiva do desenho universal, teve por finalidade fomentar a inovação no âmbito educacional e caracterizou-se como uma ação extensionista voltada ao uso e a produção de recursos didático-pedagógicos estruturados a partir da perspectiva do desenho universal e da cultura maker (faça você mesmo). Constituiu-se como um espaço de formação profissional, onde participaram acadêmicos dos cursos de licenciaturas em Pedagogia e Matemática e da Pós-graduação *stricto sensu* em Educação do IFC – Campus Camboriú, público interno, e professores da Educação Básica das redes de ensino da Região da AMFRI - Associação dos Municípios da Região da Foz do Rio Itajaí, público externo, oportunizando aos participantes sua instrumentalização quanto às ferramentas pedagógicas construídas a partir da perspectiva inclusiva, ocorrendo nos meses de maio a setembro de 2023.

O minicurso ofertado convidou seus participantes a ressignificar seus conhecimentos sobre o contexto educacional perante estratégias didático-pedagógicas elencadas, pensando no todo e não no que é específico. A fim de promover esta discussão, pensou-se em estratégias didático-pedagógicas que fomentem a cultura maker, desenvolvendo-se na correlação direta da teoria e da prática sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto escolar, através da produção de recursos didático-pedagógicos construídos na perspectiva da educação inclusiva.

Considerando que o movimento maker está relacionado à prática na qual os sujeitos são protagonistas do processo de construção do seu conhecimento, Blikstein (2013) aborda que nesta prática ocorre a valorização da experiência do educando, aqui os participantes do minicurso, permitindo que ele aprenda com seus erros e acertos, com a satisfação em compreender assuntos e temas do seu próprio

interesse que estão relacionados com seu cotidiano. Nesse panorama, foi construído o protótipo do Livro “As bonitezas dos dois Lados do Rio”, elaborado na perspectiva do DUA, tendo por objetivo oportunizar literatura para todos, através de livros acessíveis, pensados em formato diferenciado.

Durante as aulas teóricas, foram apresentados para os participantes do minicurso livros em multiformatos, organizados pela professora Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas e pelo professor Dr. Eduardo Cardoso. Os livros foram produzidos por um grupo de estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, orientados pelos organizadores, dos quais oportunizam acesso aos mesmos através de diferentes dispositivos (impressos e digitais).

Partindo dessa premissa, pensou-se em produzir algo semelhante que contasse com a cultura local da região onde aconteceu o minicurso. Uma das participantes de nosso grupo, apresentou-nos o livro *Da minha Janela*, escrito por Otávio Júnior e ilustrado por Vanina Starkoff, que leva os leitores a enxergar a favela do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, sob o ponto de vista de uma criança à janela de sua casa. Através dessa inspiração, da visão das crianças ao observar paisagens de seu cotidiano, propôs-se que duas participantes do grupo, professoras atuantes na Rede Municipal de Educação do município de Balneário Camboriú, trabalhassem com suas turmas essa literatura e realizassem a proposição da construção de um texto.

Diante disso, as professoras levaram a história para contar para as crianças. Destacamos que cada uma dessas docentes atua em lados distintos da cidade e em níveis diferentes de ensino, uma no Ensino Fundamental (EF) e outra na Educação Infantil (EI). A história foi contada nas duas turmas e, influenciadas pelo texto lido, as crianças fizeram registros para a construção de um livro coletivo, partindo da visão delas

e do que cada uma via de sua janela, a fim de olharmos para extremos da cidade e propagar as bonitezas da cidade sob os olhares dessas infâncias.

Notou-se, então, a diferença entre os dois lados da cidade, onde uma turma contava sua experiência a partir de aspectos relacionados à urbanização e aos pontos turísticos, enquanto que a outra turma ocupou-se com aspectos naturais da paisagem litorânea, apontando a vivência da cidade sobre perspectivas diferentes. A cultura da cidade de Balneário Camboriú envolve essas duas percepções, pois ao mesmo tempo em que é conhecida por seus arranha céus e atrações turísticas, é também reconhecida por sua questão cultural, relacionada aos pescadores locais e à pesca artesanal.

Depois de alguns encontros do grupo para compartilhar as informações obtidas através das crianças, decidiu-se pelo título do livro: "As bonitezas dos dois lados do rio", que foi escrito através das falas das crianças participantes. Decidimos colocar a escrita em português e espanhol, devido a grande presença de crianças da Venezuela morando e estudando no município. A escolha dos materiais foi pensada a partir do acesso de cada criança que fosse manusear o livro.

Foram marcados alguns horários no IFMaker para a produção deste material, momento de muitas trocas significativas. Em cada folha, foi impressa a imagem de fundo e colada a imagem de alto relevo, em cima da qual foram representados pontos estratégicos da cidade de Balneário Camboriú elencados pelas crianças perante suas visões do que viam de sua janela.

Além das figuras em alto relevo, decidimos usar uma seta de papel paraná no canto superior direito de cada página, para tornar acessível o manuseio em caso de crianças com dificuldade motora. Vale salientar que no verso de cada página foi proposta a escrita em Braille,

para que crianças com deficiência visual consigam realizar a leitura.

Diante disso, o Livro “As bonitezas dos dois Lados do Rio”, elaborado na perspectiva do DUA e em multiformato (imagens em relevo, escrita em português, espanhol e em braille), tem por finalidade oportunizar literatura acessível a todos. Em consonância com as palavras de Nuernberg (2010, p. 136), garantir às pessoas “maiores condições de usufruírem dos artefatos culturais organizados visualmente, como por exemplo, os livros infantis ilustrados”, entendemos que é fundamental em uma sociedade que se pensa de forma inclusiva o acesso aos bens culturais por todos. Neste cenário, o protótipo do livro apresenta-se como campo profícuo de construção viva da cultura de Balneário Camboriú, da qual as crianças são protagonistas.

É fundamental que recursos, jogos e livros, dentre outros materiais, sejam pensados considerando a usabilidade prática das crianças, de preferência validados por elas próprias (Meyer, Rose e Godon, 2014). Sebastián-Heredero (2022, p.15) menciona que o DUA “propõe um desejo curricular e didático para o planejamento docente em uma perspectiva inclusiva a partir da remoção de barreiras”. Sendo assim, a proposta elaborada pelo grupo de cursistas elucida o acesso e a acessibilidade ao currículo, por consequência promovendo a aprendizagem, na medida em que fomenta movimentos docentes que promovem o acesso por meio de “práticas e estratégias diferenciadas” (Sebastián-Heredero, 2022, p.16), pensando em todos que estão inseridos no ambiente educacional.

De acordo com Kranz (2015, p. ??), o professor “pode ser aquele que cria ambientes e instrumentos pedagógicos com a intenção de que todos possam participar da atividade do jogo”. Dessa maneira, o propósito pedagógico que se encontra nas atividades de ensino e da aprendizagem baseada no lúdico, cria condições para que todos os

alunos se desenvolvam.

O Projeto de Extensão Minicurso Soluções assistivas no contexto escolar: a perspectiva do desenho universal culminou na produção do protótipo do Livro "As bonitezas dos dois Lados do Rio". Considerando que, um dos princípios do DUA é a diminuição de barreiras, vale ressaltar que consideramos que esse protótipo inicial ainda não está totalmente acessível, devendo sofrer melhorias, tais como a inserção da escrita na Língua Brasileira de Sinais - Libras e uma versão em voz, disponibilizada através de QRcode. Posto isso, as futuras melhorias do Livro acessível, serão desenvolvidas futuramente.

Contudo, a participação na ação extensionista proposta pelo minicurso foi fundamental para o aprofundamento de temas emergentes no contexto educacional atual. Discutir tais temas com professores atuantes na educação básica e estudantes da graduação e pós-graduação fomenta a construção de escolas inclusivas e acessíveis. As estratégias aprendidas são relevantes em contextos educacionais e reforçam o compromisso de todos com a inclusão.

Referências

BLIKSTEIN, P. **Maker movement in education:** History and prospects. In: De Vries M. (ed.) Handbook of technology education. Springer, Cham: 419 -- 437. 2013.

FREITAS, Claúdia Rodrigues de; CARDOSO, Eduardo; WERNER, Sheyla. Livros infantis em Multiformato: articulação entre educação e design. **Arcos Design**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, Janeiro 2023, pp. 280-299. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/arcosdesign/article/view/71235/44306. Acesso em: 14 mai. 2024.

HORN, C. I. (Colocar o nome dos autores por extenso) **Brincar e jogar**: atividades com materiais de baixo custo. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KRANZ, C. R. (Colocar o nome dos autores por extenso) **O desenho universal pedagógico na educação matemática inclusiva**. São Paulo: Editora Livraria da

Física, 2015.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. (Colocar o nome dos autores por extenso). **Desenho universal para a aprendizagem**: teoria e prática. Wakefield: ELENCO Professional Publishing, 2014.

NUERNBERG, A. H. (Colocar o nome dos autores por extenso) Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, jun., 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1438. Acesso em: 25 jun. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**: abordagem curricular inclusiva. 1ª ed. São Carlos: de Castro, 2022.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 88

O Atendimento Educacional Especializado aos alunos com TEA nas escolas da Seduc em Manaus

MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS
Universidade Federal do Amazonas

REGINA OLIVEIRA TIRADENTES
Universidade Federal do Amazonas

TICIANA BOH DA COSTA
Universidade Federal do Amazonas

JOSEANE DE SOUZA CORTEZ
Universidade Federal do Amazonas

Introdução

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, se depara na atualidade com inúmeros desafios, entre eles o atendimento educacional especializado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Na busca de reflexões e caminhos de análise, este estudo apresenta como problematização o atendimento educacional especializado no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas estaduais na cidade de Manaus. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) tem como princípio assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a tornarem-se espaços inclusivos e de qualidade, oportunizando o acesso, aprendizagem e a permanência até os mais elevados níveis de ensino.

Nessa perspectiva, observa-se que a legislação brasileira determina que todas as crianças, deficientes ou não, devam ter acesso à escola comum, incluindo os indivíduos com TEA. Dessa maneira, Matos (2012, p. 22) compreende que a educação escolar atende a diretrizes que são definidas pelos responsáveis pela educação pública no âmbito macro e micro, ficando implícito a serviço de que essas ações formativas trabalham.

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado oferecido a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas da SEDUC em Manaus, considerando as políticas públicas de inclusão educacional desde 2008, com destaque para a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa busca analisar o atendimento educacional especializado oferecido a esses alunos em sete escolas, distribuídas nas sete coordenadorias distritais de educação. Para tanto, serão realizadas entrevistas com professores do ensino comum e professores das salas de recursos multifuncionais, com o intuito de identificar as estratégias pedagógicas aplicadas a esses estudantes e a construção da articulação conforme recomendação na legislação vigente.

Metodologia

A pesquisa de campo qualitativa de caráter descritivo nos possibilitou trabalhar com uma gama de significados, ações e conhecimentos. E na perspectiva epistemológica dialética, onde respaldamos nossa investigação, observamos a estrutura necessária para responder sobre os questionamentos do presente estudo. Propomos a participação de 14 professores, sendo sete (7) de SRMs e sete (7) da sala comum. E para ter acesso ao PPP da escola, ouvimos ainda os sete (7) gestores das escolas selecionadas. Ao todo, são 21 colaboradores.

Para coleta de dados, utilizamos um roteiro de entrevistas semiestruturadas aplicado aos professores das SRMs, aos professores das salas de ensino comum e aos gestores escolares. Para Minayo (2016), entrevista, tomada no sentido mais amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo do trabalho em campo.

Por envolver diretamente seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, tendo a aprovação com o Parecer n.º 3.702.847, que assegura o direito dos colaboradores da pesquisa, sendo apresentados a estes

os princípios éticos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, disponibilizado em três (3) vias aos participantes e à SEDUC.

Resultados

Os dados coletados neste estudo nos possibilitaram realizar a análise de conteúdo do tipo temática. Os eixos de análise foram elaborados a partir dos objetivos da pesquisa.

Nessa linha, o estudo se desenhou na perspectiva de identificar a legitimidade da escolarização do indivíduo com autismo e as políticas que irão compor esse contexto. Apresentaremos a seguir os eixos e sub-eixos temáticos que nortearam o processo de organização, análise e interpretação dos dados.

Em busca de coletar os dados, utilizamos 3 roteiros de entrevistas semiestruturadas, que foram devidamente aplicados aos participantes da pesquisa, classificados em 3 categorias: Professor da Sala Comum, Professor da Sala de Recurso Multifuncional e Gestor de Escola.

Especificamente, buscamos identificar os documentos internacionais, nacionais e as políticas educacionais que legitimam o atendimento ao educando com autismo, conhecendo nos documentos do MEC as normativas e diretrizes teórico-metodológicas para a escolarização das pessoas com Transtorno do Espectro Autista e, por fim, analisar no Projeto Político-Pedagógico nas escolas da SEDUC que oferecem atendimento educacional específico aos alunos com TEA as orientações, a implementação e a operacionalização recomendadas pelo MEC, incluindo a Lei n.º 12.764/12.

Segundo relato dos gestores das escolas comuns que têm SRM, o PPP, na maioria das falas encontra-se inacabado, pois sempre há

necessidade de reajustar conforme as demandas que vão surgindo. Um dos fatores que todos os 7 pontuaram foi a escassez de tempo para promover encontros e debater com toda a comunidade escolar; o que se nota fortemente através dos relatos é que o trato com a educação especial e inclusiva por parte da SEDUC deveria ter mais prioridade e celeridade nos processos que envolvem diretamente essa temática.

Na fala dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais, nota-se além do empenho, boa vontade em não limitar a aprendizagem de seus alunos aos recursos que lhes são oferecidos pelo MEC e pela Secretaria de Educação, mas sobretudo o olhar individualizado para aqueles que dependem desse diferencial, pois são alunos com necessidades distintas, e o que é mais importante: valorização desses recursos como aliados no processo, empreender uma maneira inovadora e criativa de ensinar, criando a partir de materiais alternativos que iriam para o lixo verdadeiras fontes de inspiração e aprendizagem para todos os alunos com ou sem deficiência.

Os professores da sala comum contribuíram em suas falas, no sentido de informar qual sua participação na construção de material de apoio para o desenvolver o trabalho pedagógico em suas salas de aula, apesar do relato de não terem acesso a formação nessa área específica, ajudam de acordo com o que os alunos precisam, pois cada um está em um nível, o que torna o trabalho, segundo eles, mais desafiador.

Considerações finais

Concluiu-se, ao analisar nas escolas da SEDUC em Manaus que oferecem atendimento educacional especializado aos alunos com TEA e as orientações, a implementação e a operacionalização recomendadas pelo MEC, incluindo a Lei n.º 12.764/12, que instituiu a Política Nacional

de Proteção aos Direitos das Pessoas com autismo, que os documentos analisados apresentaram um volume substancial de diretrizes, porém observou-se que essas diretrizes não apontaram um norte pedagógico para o trabalho docente endereçado aos alunos com autismo, a fim de responder didaticamente aos anseios e às dificuldades que os professores enfrentam.

Referências

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

BRASIL. **Decreto n.º 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2008a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: 2011.

BRASIL. **Lei n.º 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: 2012.

MATOS, Maria Almerinda de Souza (Org.). **Educação especial, políticas públicas e inclusão**: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM. Manaus: Vitória, 2012.

MINAYO. M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 89

Letramento tátil e o ensino inclusivo de química orgânica para cegos por meio de telas grafo-táteis

ALEXANDRE DA SILVA AVINCOLA

IFPR - Campus Paranavaí

ELIZETE PINTO CRUZ

IFPR - Campus Paranavaí

O ensino de ciências no Brasil é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos jovens, mas enfrenta desafios significativos, quando se busca estratégias didático-pedagógicas para o ensino de química (MEIRA, 2023). Esse ensino frequentemente depende do uso de imagens, esquemas e simbologias baseadas em letras do alfabeto que representam átomos e suas respectivas ligações. No caso específico da química orgânica, o alto nível de abstração e a utilização de imagens são essenciais para o aprendizado, uma vez que o estudante precisa visualizar a formação das ligações químicas para compreender adequadamente características fundamentais das moléculas: presença de grupos funcionais, tipos de ligações, hibridização do átomo de carbono, ordem de contagem e enumeração dos carbonos na cadeia carbônica e por fim, a nomenclatura da molécula (ROCHA, 2016). Essa forma de aprendizado é baseada principalmente nos sentidos visuais e auditivos, o que apresenta uma grande dificuldade para estudantes cegos, que não têm acesso ao canal visual (PRADO, 2023). Para esses estudantes, aprender química orgânica é um desafio tanto para eles, quanto para os professores, pois eles precisam entender conceitos como estruturas moleculares, grupos funcionais e reações químicas apenas pelo que ouvem (GONÇALVES, 2013).

A dependência de representações visuais e simbologias abstratas também dificulta o aprendizado para estudantes videntes, mas é especialmente desafiadora para os cegos (MAMCASZ-VIGINHESKI, 2023). O aprendizado de química não deve ser passivo, onde o aluno apenas escuta conceitos ou responde a questionários sem refletir criticamente, mas ser ativo e reflexivo oportunizando que o estudante seja protagonista de seu conhecimento (SAMPAIO, 2024). Em 2023, ao trabalhar com uma estudante com deficiência visual no Instituto Federal do Paraná, campus Paranavaí, surgiu a necessidade de repensar

a abordagem pedagógica para desenvolver o pensamento crítico e científico. A solução foi adotar o letramento tátil em química, uma vez que as representações visuais não eram viáveis para essa aluna. Este trabalho tem como objetivo mostrar como o letramento tátil pode ser uma ferramenta poderosa para a construção de conhecimento acessível para todos os alunos, especialmente os cegos. Essa abordagem estimula o protagonismo dos estudantes e os incentiva a desenvolver um pensamento crítico, além de proporcionar uma compreensão mais ampla sobre aspectos estruturais relacionados aos compostos químicos.

Para aplicar essa metodologia, alguns passos foram seguidos: a) articulação entre o ensino comum e a educação especial; b) apresentação da química orgânica - do geral para o específico, com foco no letramento tátil; c) investigação dos obstáculos enfrentados pelos estudantes cegos e d) adaptação de materiais grafo-táteis que pudessem representar a simbologia visual e abstrata da ciência. Foi necessário então produzir telas de apoio, afim de possibilitar uma aprendizagem mais equitativa, possibilitando que a estudante com deficiência visual, por meio do tato acessasse conteúdos químicos, tradicionalmente apresentados de forma visual ou simbólica, de maneira mais inclusiva.

As telas grafo-táteis são pedaços de EVA cortados em formato retangular, dispostos em modo paisagem. Toda a simbologia da química foi representada usando cola-relevo ou outro material com relevo e textura. É importante destacar que todos os aspectos de uma molécula puderam ser representados na tela: os átomos, as ligações químicas no plano ou fora dele, as insaturações e outras marcações, caso necessário. Na tela, foi feito um corte na parte superior direita para que o estudante soubesse como posicioná-la corretamente e fazer o reconhecimento espacial. Além das informações em relevo, foi possível adicionar informações em Braille ou ainda informações gráficas. As telas

grafo-táteis permitiram a representação gráfica e tátil de informações, substituindo com eficiência o material visual convencional, e mostrou-se um recurso didático-pedagógico compartilhável entre estudantes videntes que se beneficiaram das telas como um material complementar de aprendizagem.

A utilização desse recurso em sala de aula regular promoveu a interação colaborativa entre estudantes cegos e videntes, incentivando a cooperação e o pertencimento em grupo. Observou-se que o uso de relevos, texturas, alfinetes e canudos nas telas foi uma estratégia eficaz para melhorar a percepção espacial dos estudantes cegos, fortalecendo o ambiente de aprendizagem e melhorando a confiança em serem partícipes das aulas de química. Foi possível observar ainda, o crescente interesse em química orgânica por parte da estudante com deficiência visual, isso reflete a carência de materiais adequados para esse ensino a esse público, o que muitas vezes limita sua participação ativa nas aulas. A percepção tátil exigida pelas telas táteis foi fundamental para que ela desenvolvesse uma compreensão mais aprofundada de conceitos químicos, especialmente no que diz respeito à espacialidade, ligações químicas e identificação de grupos funcionais, temas abstratos para qualquer aluno, independentemente de sua condição sensorial.

Com as telas de apoio táteis foi possível que a estudante fizesse o reconhecimento espacial e através dessa percepção sensorial desenvolver habilidades e competências fundamentais na aprendizagem de química orgânica. Essa característica a desafiou a desenvolver competências relacionadas à organização espacial de moléculas e à interpretação bidimensional dos objetos estudados, contribuindo para uma melhor compreensão do mundo atômico, que mesmo não sendo visto pode e deve ser percebido e compreendido. Além disso, foi possível observar a superação de barreiras comuns na abstração de conceitos

químicos, estabelecer diálogos e debates científicos sobre temáticas abstratas da química orgânica com os colegas videntes, excluindo o processo de silenciamento que muitos estudantes cegos enfrentam em sala de aula por não poderem argumentar sobre temáticas às quais eles não estão inteirados efetivamente. Além das contribuições das telas grafo-táteis para o ensino regular da estudante cega, foi possível observar que o material desenvolvido permitiu que a aluna, ao longo do processo de construção do conhecimento, utilizasse as telas nos períodos extracurriculares tanto no campus quanto em sua casa. Dessa forma, as dúvidas relacionadas ao conteúdo, que surgissem durante a aula, puderam ser esclarecidas em momentos de atendimento individualizado, fortalecendo o vínculo e a interação entre a estudante e o professor.

O fortalecimento do vínculo entre discente e docente é fundamental para o estudante e assegura que todas as fases do desenvolvimento estudantil possam ser assistidas e mediadas pelo professor, valorizando as individualidades do estudante e a construção efetiva de conhecimento, minimizando assim o surgimento de obstáculos didáticos (NASCIMENTO, 2021). É importante destacar ainda que, muitas vezes, estudantes cegos, quando submetidos a processos avaliativos ou a atividades extraclasse, são predominantemente expostos a leituras de textos e à produção de material escrito, com pouco uso de figuras ou imagens de forma interpretativa. Quando essas imagens são utilizadas, geralmente são apenas audiodescritas.

Com o uso das telas táteis, foi possível proporcionar à aluna um material totalmente adaptado, permitindo a realização de atividades extraclasse de maneira autônoma, assegurando a acessibilidade e uma educação equitativa além do espaço escolar. Quanto ao uso das telas em atividades avaliativas foi possível avaliar a estudante de forma plena, avaliando sua compreensão sobre a estrutura de compostos orgânicos,

geometria das ligações, hibridização dos átomos e ainda nomenclatura. Dessa forma, o uso das telas grafo-táteis permitiu a adaptação dos instrumentos avaliativos, garantindo que o processo de avaliação fosse inclusivo e equitativo para a estudante. Seria incoerente que o processo avaliativo não estivesse alinhado com a metodologia adaptada desenvolvida para o ensino de química orgânica para estudantes cegos. Portanto, a adaptação dos instrumentos de avaliação foi essencial em um ambiente onde houve a implementação de aulas inclusivas. Por fim, conclui-se que o uso de telas táteis é uma ferramenta valiosa para o letramento de química e outras disciplinas científicas, contribuindo significativamente para o processo de aprendizagem inclusiva. Essas telas devem ser vistas como um recurso pedagógico essencial, não apenas para o ensino de estudantes cegos, mas para a construção do conhecimento em todos os níveis educacionais. No contexto da química orgânica, foi possível ensinar aos estudantes cegos todos os conteúdos de química orgânica previstos nas aulas do ensino médio sem qualquer prejuízo ou redução do rigor técnico-científico necessário à química orgânica.

Referências

GONÇALVES, Fábio Peres et al. A educação inclusiva na formação de professores e no ensino de química: a deficiência visual em debate. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 4, p. 264-271, 2013.

MAMCASZ-VIGINHESKI, Lucia Virginia; ALVARISTO, Eliziane de Fátima; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Interação entre Educação Especial e Ensino Regular: ações edagógicas a estudantes cegos. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 29, p. e23008, 2023.

MEIRA, Taís da Silva; RIBEIRO, Alcione Torres. O analfabetismo científico como problema social no Brasil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 4, n. 11, p. 1-13, 2023.

NASCIMENTO, Shirley Cristina Cabral et al. A afetividade na relação docente/

discente no ambiente escolar/Affectivity in the teaching/student relationship in the school environment. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 36619-36627, 2021.

PRADO, Waléria Freitas Oliveira; DA SILVA, Ana Paula Salles. Jogos grafo-táteis no desenvolvimento de crianças cegas. **Revista Educação em Contexto**, v. 2, n. 1, p. 77-91, 2023.

ROCHA, Joselayne Silva; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. **Encontro Nacional de Ensino de Química**, v. 18, p. 1-10, 2016.

SAMPAIO, Anna Layse Barros Oliveira. **Revisão de literatura**: potencialidades do uso de metodologias ativas no ensino aprendizagem de química. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 90

Práticas pedagógicas nas interfaces da educação especial e da educação do campo: levantamento de teses e dissertações brasileiras

MARIA ELENA AQUINO DUTRA
Universidade Federal da Grande Dourados

WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
Universidade Federal da Grande Dourados

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm promovido a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que vivem em territórios do campo (Nozu, 2024). As análises políticas e acadêmicas sobre esta temática têm sido denominadas, comumente, de interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo (Nozu, 2021).

Os levantamentos já realizados indicam as variadas ênfases da produção, com objetos afeitos às políticas públicas, à formação de professores, à identificação e avaliação das necessidades educacionais específicas, ao atendimento educacional especializado em escolas do campo e às práticas pedagógicas (Nozu; Ribeiro; Bruno, 2018).

Nessa direção, de forma particular, o presente levantamento – oriundo de uma pesquisa de Doutorado em desenvolvimento – objetivou mapear as teses e dissertações que abordaram o tema das práticas pedagógicas com estudantes camponeses público da Educação Especial.

Sendo assim, nessa pesquisa utiliza-se o conceito de prática pedagógica elaborado por Franco (2012), que a entende como ação intencional que busca atender expectativas educacionais em diferentes contextos e realidades sociais e culturais, podendo ocorrer no interior da escola ou fora dela. Nessa perspectiva, a prática pedagógica caracteriza-se como elemento essencial para a transformação da realidade.

Para tanto, fez uso de levantamento bibliográfico, a fim de conhecer as pesquisas produzidas sobre o tema. Segundo Mattar e Ramos (2021), o levantamento bibliográfico é um tipo de revisão de literatura menos sistemática, pois não faz análise e discussão aprofundada, mas aponta aspectos sobre o tema e quem são os pesquisadores que se debruçam sobre o objeto. Inicialmente, foram definidas como bases de levantamento: o Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Os descritores utilizados para a busca foram: “deficiência” AND “escola do campo” AND “prática pedagógica”; “educação especial” AND “educação do campo” AND “prática pedagógica”; “educação especial” AND “escola do campo” AND “práticas pedagógicas”; “inclusão” AND “escola do campo” AND “prática pedagógica” e “inclusão escolar” AND “educação do campo” AND “prática pedagógica”. Por meio destes cruzamentos, foram levantadas, ao todo, 108 produções – 91 dissertações de Mestrado e 17 teses de Doutorado.

Com vistas ao refinamento do levantamento bruto, foram adotados três critérios: as produções deveriam abordar as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo; as produções deveriam ter ênfases nas práticas pedagógicas dos professores que atuam com estudantes público da Educação Especial em escolas do campo; o recorte temporal deveria obedecer o interstício de 2008 (marco da política de inclusão) a 2024 (ano mais recente).

A partir da leitura criteriosa dos títulos, resumos, palavras-chave, resultados e considerações finais das produções mapeadas, foram selecionadas seis dissertações de Mestrado, a saber: a de Rodrigues (2020); a de Oliveira (2020); a de Domingos (2021); a de Santos (2021); a de Suassuna (2023) e a de Pereira (2023).

Trata-se de produções oriundas de universidade de seis estados brasileiros: Rio de Janeiro (Oliveira, 2020); Paraná (Rodrigues, 2020); Pernambuco (Domingos, 2021); Pará (Santos, 2021); Paraíba (Suassuna, 2023) e Espírito Santo (Pereira, 2023).

No tocante aos objetivos e participantes envolvidos, Oliveira (2020) analisou a proposta pedagógica de Educação Especial e identificou as estratégias pedagógicas da equipe de uma escola agrícola em Nova Iguaçu-RJ em relação à inclusão dos estudantes com necessidades

educacionais especiais. Rodrigues (2020) analisou quais as marcas da prática pedagógica, em alunos "inclusos" em escola do campo. Domingos (2021) pesquisou em três escolas do campo do município de Caruaru/PE, objetivando compreender como se constituem as práticas docentes desenvolvidas com os alunos com deficiência. Santos (2021) analisou as práticas pedagógicas de professores de uma escola especializada com crianças ribeirinhas paraenses. Suassuna (2023) analisou a percepção de professores do ensino regular de uma escola do campo da Paraíba a respeito das práticas pedagógicas e as conquistas e desafios para a educação inclusiva de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Pereira (2023) objetivou constituir práticas pedagógicas com professores e alunos de uma escola multisseriada da rede municipal de educação de Domingos Martins/ES, visando fortalecer a escolarização de estudantes com deficiência nas interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo.

De um modo geral, os estudos apontaram: ausência de diálogo entre docentes, divergências entre o planejamento e a execução das atividades, falta de consenso em relação ao conceito de inclusão e suas formas de efetivação (Rodrigues, 2020); necessidade de espaços dialógicos, assim como infraestrutura acessível e respeito à particularidade local/espacial da escola (Oliveira, 2020); carência de formação continuada para os professores acerca das interfaces da Educação do Campo e da Educação Especial (Oliveira, 2020; Domingos, 2021; Santos, 2021); o uso de práticas pedagógicas tradicionais e distantes da realidade dos estudantes (Santos, 2021); a falta de materiais pedagógicos específicos (Suassuna, 2023); a necessidade de ressignificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma perspectiva colaborativa (Pereira, 2023).

Espera-se que o levantamento apresentado contribua para a

disseminação e a qualificação das práticas pedagógicas relacionadas aos estudantes, público da Educação Especial que produzem suas existências nos territórios do campo. Além disso, almeja-se problematizar as perspectivas "urbanocêntricas" que silenciam e invisibilizam as formas de vida, de ensinar e de aprender dos povos do campo.

Referências

DOMINGOS, C. M. F. S. **As práticas docentes em escolas do campo da rede municipal de Caruaru-PE com os alunos com deficiência dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

NOZU, W. C. S. Construção das interfaces educação especial e educação do campo: análise da produção acadêmica. In: FERNANDES, A. P. C. S. (Org.). **Educação especial do campo**: trilhas, perspectivas e renovação. Belém, PA: EDUEPA, 2021. p. 27-42.

NOZU, W. C. S. Educação especial na educação do campo, indígena e quilombola: quais são as diretrizes políticas brasileiras? Momento - **Diálogos em Educação**, v. 33, n. 2, p. 56–80, 2024.

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G. Interface entre educação especial e educação do campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.

PEREIRA, J. B. **Educação especial na educação do campo**: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

OLIVEIRA, V. S. F.C. **Inclusão: Uma Análise Prática na Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá, Nova Iguaçu-RJ**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2020.

RODRIGUES, S. V. O. **Prática pedagógica em escola do campo e os "alunos inclusos":** interrogações necessárias. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

SANTOS, A. C. S. **Práticas de professores em interface educação especial e educação do campo em uma instituição especializada**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

SUASSUNA, D. S. **Percepção de professores sobre práticas pedagógicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação do campo da Paraíba**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 91

Experiências de alunos neurodivergentes em programas de residências multiprofissionais do Rio Grande do Norte-RN/Brasil

LARISSA GUILHERME PESSOA DE ASSIS E SOUZA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISIÊ MARLENE DA SILVEIRA MELO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A neurodiversidade é um movimento que defende a perspectiva de que as diferenças neurológicas são melhor compreendidas enquanto pertencentes à variedade de maneiras que o ser humano se apresenta no mundo e, portanto, não necessariamente patológicas (DYCK; RUSSEL, 2020; LEADBITTER et al., 2021). Apesar de ser um termo guarda-chuva que abrange diversas condições, tal movimento iniciou-se dentro da comunidade autista através de plataformas online que permitiram a troca de experiências e o surgimento de uma mobilização para a auto-representação nos diferentes espaços da sociedade (BAUMER; FRUEH, 2021).

Para este trabalho, alinha-se com o conceito de neurodiversidade trazido por Robert Chapman (2023) e outros autores por ele citados, que consideram como público-alvo da neurodiversidade não apenas pessoas com autismo, mas também aquelas com outras condições neurológicas que impactam em aspectos distintos, como comportamento e desempenho de funções executivas. Dessa forma, torna-se também uma ferramenta de acolhimento para todo tipo de funcionamento que seja considerado diferente da norma. Para Chapman (2023), o conceito de neurodiversidade serve para desafiar a visão tradicional de patologização das diferenças neurológicas, promovendo o respeito e a inclusão das variações neurológicas como parte da diversidade humana. Os sistemas educacionais, embebidos pela lógica neoliberalista, reproduzem princípios de valorização da técnica e alta performance, exigências do mercado de trabalho, o que pode contribuir para o adoecimento daqueles que não conseguem cumprir as expectativas (CAPONI; DARÉ, 2020) e muitas vezes, para o abandono ou evasão escolar. Além disso, costumam ser marcados pela rigidez, falta de acessibilidade e acolhimento às necessidades de aprendizagem de pessoas neurodivergentes.

Ao descortinarmos o cenário da inclusão no ensino superior,

visualiza-se que aqueles que, seja por apresentar menor nível de suporte ou por mascarar suas dificuldades e manter-se funcional na rotina, podem conquistar o acesso a este espaço, apesar das barreiras. Por outro lado, enfrentam as dificuldades crescentes de exigências que se complexificam para permanecer na trajetória acadêmica/profissional (PINTO; FERNANDES, 2015). Destaca-se que mesmo diante de um longo caminho a ser percorrido, pode-se vislumbrar as conquistas já obtidas. Neste sentido, evidencia-se entre as legislações que asseguram o acesso e a permanência de pessoas neurodiversas no ensino superior, destacando-se a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010); o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2007) e a Lei nº 14.254 (BRASIL, 2021).

Recentemente a Lei 14.254 (BRASIL, 2021) chegou para somar às demais normativas e visa oferecer cuidado aos estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Transtornos de Aprendizagem. Em seu Art. 3º assegura que estudantes com demandas que venham a repercutir na aprendizagem, devem ter o suporte voltado à sua dificuldade, com intervenção precoce, pelos seus educadores e profissionais da saúde, da assistência social e de outras políticas públicas existentes no território. Os Programas de Residência Multiprofissional em Saúde (RMS) possuem especificidades como pós-graduação lato sensu. Com carga horária de 60h semanais e duração de 2 anos, os estudantes são contemplados com bolsa-trabalho. A proposta é de ser uma formação teórico-prática, capacitando-os na temática referente ao programa pleiteado buscando contribuir com a formação inicial de profissionais a partir das diretrizes e princípios do Sistema Único de

Saúde (SUS). Silva (2021) sublinha que a formação inicial e continuada em Educação Especial no ensino superior ainda se caracteriza como um movimento incipiente, ancorado na legislação nacional e internacional, do qual o Brasil é signatário. A autora relata que pesquisas evidenciam escassez de produções científicas na temática, e diz da importância de fomentar estudos nessa temática, visando o compromisso social da Universidade, e em especial da UFRN, com a sociedade.

As pesquisas voltadas para o contexto de ensino-aprendizagem para o público da neurodiversidade no curso das residências multiprofissionais em saúde são ainda mais escassas, conforme levantamentos realizados em abril e maio de 2024 no Portal de Periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na biblioteca Scientific Electronic Library Online - SciELO. No entanto, esta problemática demonstra-se relevante, pois como apontam Navas e Ciboto (2021), apesar de terem chegado mais neurodiversos no ensino superior, muitos abandonam o curso por falta de acesso às adaptações curriculares e reitera-se a lacuna das políticas públicas na atuação com transtornos específicos de aprendizagem e TDAH. As razões da desistência do aluno são multifatoriais, mas dizem da relação entre estudante, contexto institucional e eventos externos a este espaço (MOREIRA, DUTRA, 2013). Levando-se a uma taxa de evasão maior entre os neurodiversos, sendo necessário ter-se um olhar de gênero, raça e classe para tais taxas (POLYDORO et al., 2005).

O objetivo geral deste estudo é compreender as experiências de alunos neurodivergentes em residências multiprofissionais no Rio Grande do Norte. Para o recorte apresentado neste trabalho estão como objetivos específicos mapear os cursos de residências multiprofissionais e discutir o levantamento bibliográfico acerca das residências multiprofissionais em saúde.

O método utilizado neste estudo segue uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2014), de natureza exploratória, que visa proporcionar uma maior aproximação com a temática investigada (GIL, 2018). O estudo foi organizado por meio de uma revisão narrativa da literatura (ROTHER, 2007) e pesquisa documental (GIL, 2002; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), enfocando documentos legislativos federais e estaduais sobre inclusão e ensino superior no Brasil. Os resultados indicam que as residências multiprofissionais em saúde, conforme a Lei nº 11.129/2005, são regulamentadas pelos ministérios da Educação e da Saúde. Atualmente, existem 168 instituições credenciadas em todo o Brasil, oferecendo vagas em 827 programas de Residência Multiprofissional e em Área Profissional de Saúde.

No levantamento inicial realizado para este projeto, identificou-se que o estado do Rio Grande do Norte conta com dez programas de residência multiprofissional, localizados nas cidades de Mossoró, Currais Novos, Caicó, Santa Cruz, Natal e Macaíba. As considerações finais deste estudo, ainda em andamento, reforçam a importância de olhar para a inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior, especialmente nos Programas de Residência Multiprofissional em Saúde. Os desafios enfrentados por esses alunos, agravados pelas exigências acadêmicas e profissionais intensas, como a carga horária de 60 horas semanais, evidenciam a urgência de políticas educacionais mais inclusivas e ajustadas às necessidades individuais.

A análise preliminar de documentos legislativos e o mapeamento dos programas de residências multiprofissionais do Rio Grande do Norte revelam o investimento federal massivo nessa modalidade de ensino, com avanços e lacunas nas políticas de permanência e inclusão. Embora o Brasil possua um arcabouço legal que visa assegurar o acesso e permanência de estudantes com necessidades específicas,

a implementação dessas normas ainda é desigual, especialmente na formação em saúde. Além disso, o estudo destaca a escassez de pesquisas sobre a experiência de neurodivergentes nas residências multiprofissionais, sugerindo a importância de iniciativas que promovam a acessibilidade. Assim, mesmo com os resultados ainda sendo parciais, este trabalho busca contribuir para o avanço das políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à neurodiversidade no contexto da formação multiprofissional em saúde, visando a criação de um ambiente mais inclusivo e equitativo.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 92

Atendimento educacional especializado na educação superior: perspectivas de inclusão

PAULO EDUARDO SILVA GALVÃO

Introdução

O presente texto apresenta para o diálogo a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido na âmbito da educação superior, o mesmo é parte integrante da pesquisa desenvolvida no processo de doutoramento em educação concluída em 2023. Tendo em vista que a oferta do AEE é um serviço garantido pelo aparato legal e que o número de estudantes com deficiências, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação tem aumentado nos últimos anos na educação superior, conforme o Censo da Educação Superior (2023). Posto isto, a finalidade desta direciona-se para a reflexão do fazer pedagógico do professor do AEE nas Instituições de Ensino Superior (IES), configurando-se como uma ação transformadora perante a política institucional. Quando apreendemos a respeito das políticas educacionais para o Educação Superior, ressalta-se que, na medida em que o aparato legal assegura e promove o acesso, a permanência, o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES, a própria instituição produz a sua política institucional. Desta forma, empreendese que a política institucional abarque o contexto da oferta do AEE e que a mesma requer discussão e elaboração junto a comunidade acadêmica atendendo as necessidades da localidade da IES. Como referencial teórico apropria-se da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994).

Objetivo

A pesquisa abarca da prática pedagógica dos professores do Atendimento Educacional Especializado, como resultado de ações no âmbito da política institucional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), buscando apontar, dessa forma, pautar a política de

inclusão na educação superior. Para isso, nos apropriamos da análise utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (1994), com o enfoque centrado no Contexto da Prática. A "Abordagem do Ciclo de Políticas" adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e de Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Em primeiro plano, os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Cabe destacar, nesse sentido, que esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Em 1994, por exemplo, no livro Education reform: a critical and post-structural approach, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas, acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2018).

Método

Quando a Instituição de Educação Superior se apoia das Políticas Educacionais de inclusão e seu aparato legal que orienta para a promoção do acesso, a permanência, o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas Instituições de Ensino Superior (IES), ela própria produz a sua política institucional. Tal processo de produção da política institucional pode ser considerado como o Contexto da Produção do Texto. No interior das instituições é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação de acordo com a realidade da IES e a sua localidade. É nessa localidade que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na sua forma original. Vale destacar que a atuação dos

atores na prática da política educacional institucional inclusiva na IES permite que essas ações se tornem transformadoras da realidade local, tendo como princípio o posicionamento ético, social e crítico dos atores envolvidos. Nesse sentido, o Contexto da Prática, segundo Ball e Bowe (BOWE et al, 1992), é o lugar onde a política está sujeita à interpretação e à recriação. Nela, produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na sua gênese. Para os autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro dessa arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e, então, são recriadas conforme a realidade da localidade, respeitando as especificidades e os atores envolvidos na interpretação da política educacional e na sua atuação. Para Ball, Maguire e Braun (2012), a "atuação política" corresponde ao movimento no qual esta é colocada em ação – tal como em uma representação teatral ou em uma performance. Esse movimento, segundo os autores, envolve processos criativos de interpretação e tradução. Com isso, entendemos que o Contexto da Prática se caracteriza pela atuação política em si, contendo os significados desta para a localidade e seus diversos atores. Sendo assim, entendemos que as políticas educacionais institucionais apresentadas ganham sentido na atuação em cada Unidade Universitária que compõe a IES/UEMS, com seus atores e cenário a partir da realidade e localidade. Dessa forma, voltamos o debate para as práticas pedagógicas do AEE, com seus atores, que atuam no âmbito da política no interior de cada Unidade Universitária. Esta prática da política institucional tem a sua origem na ação dos Professores do AEE em cada unidade, quando, por meio da participação da elaboração da proposta do PPC apresentam as ações a serem contempladas visando à significação da política, desde o contexto macro até a localidade. Dessa forma, entende-se que, para que as ações dos professores do AEE se efetivem, ressignificando a

prática da política, como estratégias provenientes da atuação da política institucional, é necessário que esses professores estejam em constante articulação com outros setores. Dessa forma, entende-se que as práticas pedagógicas do AEE se efetivam, ressignificando a política na prática, como estratégias provenientes da atuação da política institucional. Assim, as práticas pedagógicas do AEE podem ser compreendidas como sendo ações que viabilizam, em articulação com demais órgãos da gestão da UEMS, o acesso, a permanência, a participação, a aprendizagem, a progressão e a terminalidade do curso de graduação, por meio da oferta de serviços, apoios e condições de acessibilidade que promovam a inclusão, primando por organização curricular flexível, recursos humanos, recursos didáticos e estrutura física, de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes.

Conclusão

As ações pedagógicas desenvolvidas pelo AEE possibilitam a análise de que a política institucional da UEMS se manifesta num movimento no qual a política é colocada em ação, pois os atores que encenam esse ato, portanto, são os principais atores que vivenciam a política em si. A prática pedagógica evidenciada no Atendimento Educacional Especializado para o acadêmico com deficiência pode ser compreendida como sendo a política institucional em sua execução. Esta, possibilita a análise de que o Contexto da Prática é efetivado perante as ações que promovem a pesquisa, o ensino e a extensão firmados como proposta da IES para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do Estado. A integração da pesquisa desenvolvida pelas disciplinas permite ampliar o estudo e as atividades no que diz respeito ao ensino e a prática do AEE para a promoção da aprendizagem

dos acadêmicos. Tal ação favorece a imersão do estudante na prática por meio de pesquisas bibliográficas, laboratoriais e de campo. Some-se a isso o fato de que a extensão tem grande alcance pedagógico, que é contemplado pela ação pedagógica desenvolvida nos atendimentos do AEE, pois possibilita ao estudante a vivência de sua realidade social. É por meio dela que o sujeito em formação acadêmica e profissional irá formando a sua nova consciência social. Por conseguinte, o elo entre a extensão de pesquisa, as atividades de vivência prática e o AEE criam um espaço de formação pedagógica própria e insubstituível para o acadêmico. Nesse sentido, as atividades de vivência prática, o desenvolvimento da extensão de pesquisa e o AEE, como resultantes da mediação sistematizada de retorno dos benefícios do conhecimento à sociedade, exigem da universidade criatividade e competências com vistas à elaboração de projetos como canais efetivos para este retorno. Com isso, entendemos que a dimensão pedagógica contida no AEE como viés para a extensão tem buscado ser, de forma efetiva e ativa, intrínseca ao exercício pedagógico do trabalho acadêmico. Dessa forma, entende-se que a política institucional apresenta limitações no que se refere ao Contexto da Prática, pois o conhecimento produzido "nem sempre" corresponde ao conhecimento teórico-prático e crítico, que precisa ser posto a serviço da melhoria coletiva, da sociedade.

Referências

BALL, S. J. **Education reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy:** policy enactments in secondary schools. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**,

London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018.

UEMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2025**. Disponível em: <http://www.uems.br/assets/uploads/proap/planejamento/1_2018-06-08_15-01-47.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

UEMS. **Projeto Político Institucional 2021-2025**. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/proap/planejamento/2_2021-02-04_14-55-42.pdf Acesso em: mar.2022.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 93

Ressignificando a prática pedagógica para estudantes com deficiência intelectual:

um olhar para além das limitações

FÁBIO JÚNIOR DORNELES DOS SANTOS

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Introdução

Este ensaio teórico pertence a uma das minhas pesquisas e reflexões desenvolvidas no decorrer da escrita da minha dissertação de mestrado. Contudo, emerge como um pequeno fragmento finalizado que permite o leitor refletir sobre a inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual-DI na escola.

De acordo com o relatório do Censo Escolar do ano de 2023 o número de estudantes com DI teve um aumento significativo, passou de 914.467 para 942.904, isso implicou em um aumento de 4,2% nas matrículas na escola comum. Esses estudantes estão matriculados nas redes públicas e privadas da Educação Básica no território brasileiro. É nesse cenário que o presente ensaio teórico busca propor formas de criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz, que promova a valorização das capacidades dos alunos e adaptando as práticas pedagógicas para atender às suas necessidades específicas. Podemos problematizar que a ressignificação das práticas pedagógicas visa não só atender às necessidades dos alunos, mas também valorizar suas potencialidades, desafiando as expectativas comuns.

No que tange a fundamentação teórica, esse ensaio teórico consiste em uma revisão narrativa da literatura, que é um tipo de revisão bibliográfica, onde se objetiva analisar e sintetizar os conhecimentos limitando-os à DI. Para Cordeiro et al. (2007), a revisão narrativa de literatura consiste em uma retomada sobre o que já foi publicado sobre um determinado assunto específico, possibilitando tecer reflexões. “A seleção das obras é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva (Cordeiro et al, 2007, sp).”

Resultados e discussões

Pensando na escola, há questões a serem ressignificadas além da prática pedagógica. Como ilustração disso, as formas de comunicação e compreensão, precisam ser repensadas para promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor, para que todos os alunos possam se expressar e serem compreendidos. Na prática as adaptações são essenciais para promover aprendizagens significativas. O uso de materiais visuais e recursos tecnológicos é uma estratégia frequentemente utilizada, como a construção de mapas mentais coloridos, ícones palavras-chave, auxiliando de forma clara o estudante entender conceitos.

Além disso, as avaliações podem ser adaptadas, onde os estudantes possam ter a oportunidade de demonstrar suas construções de conhecimentos de forma alternativa, como apresentações orais e atividades grupais, em vez de provas escritas. Outro ponto é o ajuste do tempo de realização de atividades, diminuindo as etapas para serem desenvolvidas em menor tempo, facilitando a assimilação de conteúdos em seu próprio ritmo. Essas estratégias tonam o processo de ensino mais acessível e personalizado, atendendo às necessidades específicas dos estudantes com DI.

A inclusão abrange as relações humanas que são essenciais para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência. Acreditamos que existem formas de criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, mas precisamos ter uma visão de inclusão e relações humanas como algo que vai para além do que é mediado restritamente em uma sala de aula. Essas mudanças reverberam a sociedade contemporânea, no sentido de estimular as discussões acerca do contexto das pessoas com deficiência.

Um pouco além disso, a mudança impacta na autoestima das

pessoas com deficiência, é bom ser compreendido (a), sentir-se reconhecido e respeitado pela sociedade, faz bem para a saúde mental. De acordo com Sassaki (2009), as pessoas com deficiência são mais propensas a desenvolverem síndromes e depressões, por conta da exclusão e discriminação, elas não se sentem pertencentes a sociedade que convivem.

Para que esse aumento nas matrículas de estudantes com DI seja acompanhado de uma inclusão de fato, torna-se imprescindível investir na formação continuada de professores, a qual necessita de movimentos que favoreçam a aprendizagem colaborativa e a construção de um ambiente que valorize a diversidade. Ademais, o professor deve ser capacitado a identificar as potencialidades de cada aluno, utilizando métodos de ensino diferenciados, adequados ao desenvolvimento cognitivo de cada um, para que todos possam atingir seus objetivos de aprendizagem de forma plena.

Nessa esteira, sujeito com DI apresenta alguns déficits cognitivos, como por exemplo a dificuldade de concentração, problematização, abstração, concentração, entre outros, dependendo do perfil cognitivo, pois "caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais" (Melo, 2018, p. 8).

Assim sendo, é de suma importância compreender que existem diferentes perfis de estudantes, ainda mais quando se trata do sujeito com DI, mesmo que algumas características sejam semelhantes. Vygotsky (2007) mencionava em seus estudos que, a pessoa antes de estar inserida no contexto educacional ela traz consigo uma história de vida que fará toda a diferença no desenvolvimento futuro.

Refletir as práticas pedagógicas para o público supracitado

emerge como um movimento de (re)imaginar e reestruturar as práticas e condutas sobre a inclusão no âmbito da escola comum. Em vista disso, de acordo com Alves (2018), as formas de ensinar e aprender, bem como a avaliação da aprendizagem, devem ser levadas em consideração a realidade, história pessoal e acadêmica e condições objetivas de aprendizado. Estes estudantes quase sempre vão apresentar um perfil diferente, diante disso, as formas de abordagem e de ensino devem ser (re) construídas sempre. Diante do exposto, podemos compreender o processo de ressignificar os processos de ensino e aprendizagem nessa perspectiva de inclusão, que é repensar, adaptar e flexibilizar práticas pedagógicas para que as demandas e necessidades específicas dos estudantes, especialmente aqueles com DI, foco deste ensaio teórico, sempre valorizando suas capacidades, potencialidades e sobretudo, suas relações estabelecidas com as outras pessoas. É partindo da construção de relações sociais que o sujeito desenvolve habilidades (Vygotsky, 2007).

Observando o aumento significativo de matrículas de estudantes de acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, torna-se então evidente a urgência a construção de relações acolhedoras que valorizem a diversidade para possibilitar a construção de novos conhecimentos. Essa ressignificação implica em repensar não apenas o conteúdo que é ensinado na escola, mas sobretudo os métodos, abordagens, avaliações utilizadas e como as relações humanas e sociais são estabelecidas, para que a aprendizagem seja possível de forma acessível e significativa para todos.

Conclusões

Com o aumento das matrículas de estudantes com DI nas escolas comuns, é essencial que o sistema educacional adote uma abordagem inclusiva que respeite as particularidades de cada aluno. Isso requer práticas flexíveis e adaptadas, além de formação continuada para professores, permitindo que a escola promova um ambiente acolhedor que favoreça o aprendizado e a autoestima dos alunos, garantindo sua integração na comunidade escolar.

Mais do que adaptar o currículo, o verdadeiro impacto está em transformar a experiência escolar do estudante com DI. Um olhar para além das limitações significa reconhecer as potencialidades e a individualidade de cada estudante, oferecendo oportunidades para ele possa se desenvolver de maneira plena no contexto acadêmico e social. Práticas pedagógicas inclusivas, como o uso de materiais e avaliações diversificadas e o fortalecimento das iterações sociais tem o poder de possibilitar um ambiente mais inclusivo e equitativo.

As relações humanas sobretudo merecem atenção, pois de acordo com Vygotsky (2007) é através dessa construção social que os processos de aprendizagem são possíveis. Assim, ressignificar o ensino para esse público de estudantes é criar um ambiente de aprendizagem diferenciado, equitativo e inclusivo, no qual a diversidade é respeitada e as potencialidades de cada estudante são plenamente exploradas, superando barreiras e garantindo não só acessibilidade, mas também o sentimento de pertença aos ambientes educacionais.

Referências

ALVES, A. M. **Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade

Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

Cordeiro, A. M. et al. **Revisão sistemática: uma revisão narrativa.** Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, v. 34, n. 6, p. 428–431, nov. 2007.

SASSAKI, R. Z. Inclusão: **acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

MANTOAN, M. T.E. PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. . São Paulo: Summus. . Acesso em: 13 out. 2024. , 2006

MELO, L. V. de. **Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)**. 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 94

Concepções de educadores sobre estratégias de comunicação aumentativa e alternativa e tecnologia assistiva

SARAH ELIZABETH MONTEIRO DE SOUZA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RITA DE CÁSSIA CRUZ RODRIGUES
Colégio Pedro II

CAROLINA RIZZOTTO SCHIRMER
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Neste estudo, refletimos sobre a importância da capacitação em serviço dos profissionais da Educação para atender às necessidades de estudantes com deficiência. Reunimos 15 Profissionais de Apoio Escolar (PAE) para a pesquisa, utilizando essa nomenclatura, embora não regulamentada oficialmente. Esses profissionais atuam em instituições da rede federal e municipal do Rio de Janeiro, onde são chamados de Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE).

Buscamos identificar o perfil desses profissionais, suas compreensões sobre Tecnologias Assistivas (TA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), além dos desafios que enfrentam em suas funções.

Considerando que temos participantes que atuam em duas instituições públicas de ensino diferentes, apresentaremos algumas especificidades desses profissionais que atuam numa instituição pública Federal de Ensino em comparação aos que trabalham em uma instituição da rede pública do município do Rio de Janeiro. Os PAE da rede federal são contratados por empresa terceirizada, com requisitos como idade mínima de 18 anos e formação específica. Na esfera municipal, os AAEE têm um concurso que define suas atribuições e condições de trabalho. As atribuições de ambos os cargos incluem acompanhamento de cuidados essenciais, colaboração com professores e apoio à inclusão.

A Lei 3205, aprovada em 2021, que altera a Lei nº 13.146, 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ampliou as funções dos profissionais, incluindo a inclusão pedagógica, e recomenda formação superior conforme a complexidade do atendimento.

Objetivo

Identificar o perfil dos Profissionais de Apoio Escolar (PAE) e o que eles compreendem sobre as Tecnologias Assistivas (TA) e a Comunicação Alternativa e Ampliada - (CAA), assim como evidenciar o que esses profissionais consideram ser o maior desafio do exercício de sua função.

Método

Delineamento de pesquisa: estudo exploratório de cunho quali-quantitativo. Oliveira (2000) distingue entre pesquisa quantitativa, que analisa o comportamento humano através de fatores mensuráveis, e qualitativa, que busca compreender a subjetividade e a complexidade dos fenômenos. A pesquisa quali-quantitativa combina ambos os métodos para uma compreensão mais integrada.

A pesquisa exploratória, conforme Prodanov (2006), familiariza o pesquisador com o objeto de estudo e ajuda na formulação de hipóteses. O estudo incluiu 15 PAE de escolas públicas da Rede Municipal e Federal do Rio de Janeiro. O critério de escolha foi a disponibilidade voluntária, após o convite nas redes sociais (WhatsApp em grupos criados pelos Coordenadores/Chefes de setores que atendem à Pessoas com Deficiência matriculadas nessas instituições), com consentimento para uso dos dados.

Os dados foram coletados por um questionário no Google Formulários, com 17 perguntas O instrumento estava dividido em 7 categorias: Autorizações; Identificação; Formação; Experiência; Reconhecimento e Valorização Profissional; Concepção dos recursos das TA e da CAA e os principais desafios da profissão. O formulário foi avaliado por pós-graduandos e esteve disponível em grupos de

WhatsApp de 10 a 15 de junho de 2023.

Em relação às questões elaboradas no formulário, as organizadas em respostas de múltipla escolha realizou-se uma análise quali-quantitativa e em relação às questões cujas respostas eram descritivas, com respostas curtas e longas, realizou-se a análise qualitativa. Após a leitura na íntegra dos dados encontrados, aplicou-se a técnica de análise categorial, que funciona por operações de desmembramento do texto em categorias (Bardin,1997). A organização da análise de conteúdo ocorreu em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e inferência e a interpretação (tratamento dos resultados). Os dados coletados foram organizados pelo próprio Google Formulários em banco de dados do software Microsoft Office Excel, que auxiliou na disposição deles em categorias.

Resultados

Os resultados foram organizados em três categorias: Perfil dos PAE, Concepções sobre Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa e Ampliada, e Desafios enfrentados.

Perfil dos Profissionais de Apoio Escolar

Os 15 PAE se dividem em cinco grupos de formação: quatro têm Ensino Médio (26,7%), três estão em graduação (20%), três são formados em Pedagogia (20%), um é pós-graduando (6,7%) e quatro têm pós-graduação em inclusão. Todos têm entre 20 e 64 anos, com dois homens e treze mulheres. Oito atuam na Rede Federal (53,3%) e sete na Municipal (46,7%), sendo 14 em contrato temporário. A experiência varia de um mês a oito anos. Todos demonstraram interesse em estudar inclusão, com 80% relatando experiência com necessidades complexas

de comunicação.

Concepções sobre Tecnologias Assistivas e CAA

A maioria (93,3%) acredita que os alunos precisam de estratégias de aprendizagem. Nem todos, porém, reconhecem a importância dos recursos de TA. Os que utilizam TA mencionaram ferramentas como leitor de tela e Braille. As respostas sobre Comunicação Alternativa variaram, indicando um conhecimento superficial do tema.

Desafios enfrentados pelos PAE

Os principais desafios incluem alinhar escolas e terapias, conhecer as necessidades dos estudantes, falta de apoio e recursos, e preconceito. Os PAE relataram a falta de suporte da escola e da prefeitura, além de reconhecimento e remuneração inadequados.

Conclusões

Os objetivos deste estudo foram alcançados, identificando o perfil dos PAE, seu conhecimento sobre Tecnologias Assistivas (TA) e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), além dos desafios enfrentados. Apesar de representar uma pequena amostra, os 15 profissionais abordaram problemas cotidianos na busca por inclusão educacional.

Os PAE relataram apoio falho do poder público e gestão escolar, mencionando formação inadequada e baixa remuneração como principais dificuldades. A maioria tem conhecimento limitado sobre TA e CAA. Vargas e Rodrigues (2018) destacam a importância da mediação dos PAE, enquanto estudos enfatizam a necessidade de sua formação (Siqueira, 2017).

A falta de regulamentação da profissão é vista como uma estratégia de redução de custos, resultando em atuações inadequadas (Mendes & Lopes, 2021). Estef (2013) sugere um planejamento colaborativo, mas muitos professores ainda delegam a responsabilidade aos PAE.

Embora a Lei Brasileira de Inclusão (2015) reconheça a necessidade de PAE qualificados, os direitos dos alunos não estão sendo respeitados. Os relatos indicam dificuldades devido à falta de formação e apoio, refletindo a inadequação na preparação para atender estudantes com deficiência (Cunha et al., 2012).

Souza (2023) aponta que a falta de supervisão e a precarização do trabalho agravam a situação. Estudantes com deficiência são frequentemente negligenciados, com muitos aguardando um PAE, e mesmo aqueles que recebem apoio não têm o suporte ideal.

Diante desses dados, é urgente criar diretrizes que reconheçam a função dos PAE e promovam mais estudos sobre sua atuação na rede pública, visando aprimorar a prática pedagógica e fortalecer a inclusão escolar.

Referências

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n. 3.205**, de 2021. Altera a Lei nº 13.146, de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2021.

CUNHA, N. M.; GLAT, R.; SILVA, S. E.; SIQUEIRA, C. F. O. O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

ESTEF, S. **Ensino colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MENDES, E. G.; LOPES, M. M. **Profissionais de apoio à inclusão escolar**: motivos para demandas e atribuições. Olhar de Professor, v. 24, p. 1-17, 2021.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. Travessias, v. 4, p. 1-22, 2000.

SIQUEIRA, C. F. O. **Mediação escolar**: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, S. E. M. de. Desafios que os estagiários de mediação da rede municipal de educação do Rio de Janeiro enfrentam no cotidiano escolar. In: **SEMINÁRIO AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS DOCENTES**, 2023, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2023.

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A. R. **Mediação escolar**: sobre habitar o entre. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230084, 2018.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 95

Programa de capacitação de interlocutores com usuários de comunicação aumentativa e alternativa

RITA DE CÁSSIA CRUZ RODRIGUES

Colégio Pedro II

SARAH ELIZABETH MONTEIRO SOUZA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

As pesquisas revelam que o trabalho com os pares de comunicação é um componente crucial de qualquer programa de intervenção (KENT-WALSH; BINGER,2013), contudo, ainda são escassos na literatura estudos que estruturam esse tipo de intervenção.

O sucesso da comunicação depende das habilidades do usuário de CAA e de seu interlocutor (KENT-WALSH & MCNAUGHTON, 2005). Este estudo visa fornecer estratégias para melhorar essas interações.

Light e McNaughton (2013) destacam que o foco deve ser nas necessidades dos usuários, não apenas nas tecnologias. A capacitação dos interlocutores é fundamental para garantir uma comunicação eficaz (BLACKSTORE; WILLIAMS; WILKINS, 2007). Deliberato (2017) ressalta que um sistema linguístico compartilhado entre emissor e receptor melhora a eficácia.

Apesar dos sistemas gráficos, ainda há desafios em torná-los competentes (LIGHT; MCNAUGHTON, 2014). Interlocutores costumam controlar a interação e usar perguntas fechadas, o que reforça a passividade dos usuários (NUNES, 2003).

A formação de interlocutores eficientes, que compreendam a CAA, é crucial (SCHIRMER, 2019). Sem apoio dos parceiros, usuários de CAA não alcançarão plena competência em suas interações.

Objetivo

Os objetivos deste estudo são avaliar o impacto das estratégias comunicativas de interlocutores nas habilidades linguísticas de usuários de CAA com paralisia cerebral e analisar os efeitos de um software de CAA no vocabulário, na frequência de sentenças completas e na estrutura das frases.

Método

O estudo foi realizado no Laboratório de Tecnologia Assistiva (LATECA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, utilizando recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como vocalizadores e iPads. Participaram duas jovens adultas com paralisia cerebral e duas estudantes de Pedagogia com experiência em CAA.

A pesquisa de cunho quali-quantitativo, de caráter quase experimental intrassujeito, do tipo A-B, ou seja, estruturada a partir de fases de Linha de Base (A) e Intervenção (B). Na Linha de Base, foram três sessões de interação de 35 a 40 minutos, onde as usuárias narraram vídeos curtos. As interlocutoras tiveram papeis distintos: uma buscava informações e preparava as sessões e a outra apoiava o usuário de CAA nas narrativas incentivando o relato.

Na fase de intervenção, o Programa de Treinamento incluiu a capacitação das interlocutoras e das usuárias. O treinamento abordou estratégias comunicativas e identificação do estilo de comunicação dos usuários.

Etapa I: Criar um ambiente positivo, presumir competência e manter o dispositivo acessível.

Provimento de um ambiente favorável e positivo de comunicação o qual deve ser constituído por comportamentos e estratégias que incentivam a comunicação e exige alguns hábitos dos interlocutores:

1. **Presumir Competência**: "*Eu tenho certeza de que você pode fazer isso...*" "*Você está no comando...O que vem agora?*"
2. **Responder a todas as formas de comunicação**;
3. **Modelar mensagens**: Mostre à usuária as mensagens adicionadas e então as use na atividade.

4. **Criar e reconhecer oportunidades**: organize as situações para comunicação e produção de mensagens específicas.
5. **Estimular a comunicação**: aproveite todas as oportunidades possíveis;
6. **Olhar para o usuário com expectativa**;
7. **Apontar para a tela** que você estiver utilizando;
8. **Indicar a mensagem**, mas não a acione;
9. **Auxiliar o usuário,** fisicamente, somente se ele estiver tendo problemas para acionar a tela;
10. **Construir uma mensagem** como se estivesse no lugar do usuário, caso ele não tente elaborá-la;
11. **Acrescentar novos temas ou personalizar mensagens**, conforme a necessidade.

Etapa II: Identificação da localização das palavras-chave no vocabulário do software por meio das diversas atividades de conversação. Os objetos que despertaram interesses como: álbuns de fotografias, imagens, livros, por exemplo serviram para iniciar uma narrativa.

1. **Apreciação de imagens de um álbum**: Usar álbuns de fotos para iniciar diálogos.
2. **Apresentação do álbum**: Compartilhamento com familiares.
3. **Exploração do software**: Uso de respostas rápidas...
4. **Descoberta de objetos**: Dicas para identificação.
5. **Elaboração de lista de presentes**: Formação de sentenças.
6. **Jogo "Que sou eu?":** Explorando a categoria Lista de Palavras ou Vocabulário e o Tópicos Perguntas ou categoria similar:
7. **Narrativa de vídeo**: Identificação de elementos do vídeo assistido.
8. **Explorando a categoria Lista de Palavras ou Vocabulário ou**

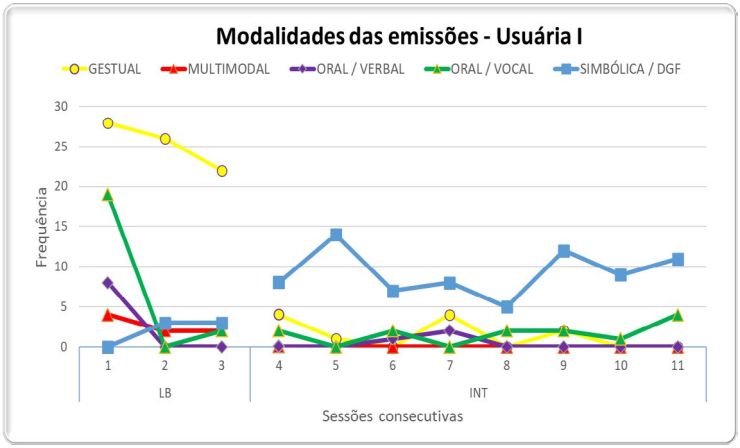
categoria similar.

Essas atividades visam aumentar a interação e as habilidades comunicativas dos usuários de CAA.

Resultados

Os resultados foram obtidos por meio da análise das sessões de Linha de Base e Intervenção, refletidos nos gráficos que mostram as respostas das usuárias de CAA.

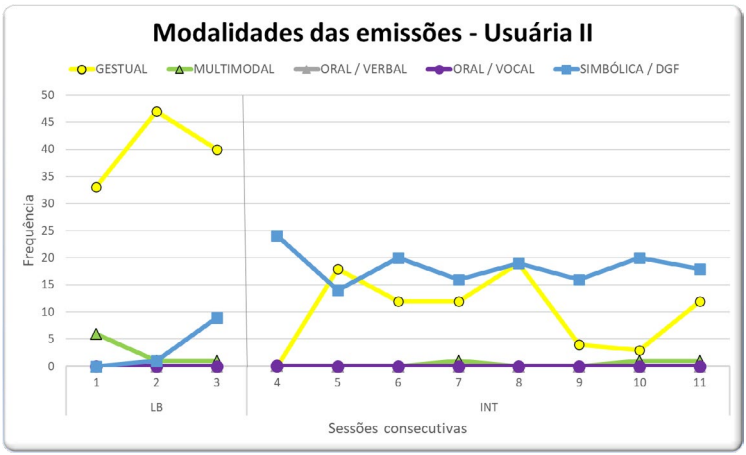
Gráfico 1: Modalidade das emissões da usuária I.



Fonte: Rodrigues (2020)

Os dados mostram que as respostas orais e gestuais permaneceram, mas houve uma mudança de um padrão gestual na Linha de Base para um padrão simbólico na fase de Intervenção, evidenciando o reconhecimento da importância do software de CAA, embora a frequência de tentativas multimodais tenha sido baixa.

Gráfico 2: Modalidade das respostas da usuária II.



Fonte: Rodrigues (2020)

Houve uma transição significativa de respostas gestuais para predominantemente simbólicas na fase de Intervenção, com uma queda nas respostas multimodais e ausência de respostas oral/vocal e oral/verbal.

A relevância do estudo se destaca em alguns pontos, especialmente na mudança de comportamento da interlocutora I. Na Linha de Base, ela adotou comportamentos inadequados, mas, na fase de Intervenção, esses mudaram, refletindo o impacto da capacitação.

Após o treinamento, os interlocutores se comprometeram a empregar estratégias comunicativas. A instrução contínua é essencial para aprofundar o conhecimento sobre sua relevância.

As discussões em equipe ajudaram a refletir sobre o impacto das estratégias. Binger & Kent-Walsh (2013) afirmam que informações sem ação não têm valor. Portanto, é crucial dialogar sobre a necessidade de mudar padrões de comportamento.

A participação da pesquisadora foi fundamental no treinamento e desenvolvimento das habilidades. As práticas guiadas, conforme Bin-

ger e Kent-Walsh, consistiram em modelos funcionais e feedbacks constantes. Kent-Walsh & McNaughton ressaltam que mudanças pequenas podem levar a transformações significativas a longo prazo.

Considerações Finais

Concluo esse estudo na certeza de que ainda temos muito a avançar, porém esses avanços não podem se limitar apenas aos recursos tecnológicos. É importante humanizar esse processo de troca comunicativa, envolver os parceiros comunicativos, pois os recursos são apenas um meio (NUNES,2020). A comunicação vai muito além da capacidade de expressar desejos e anseios, ela deve servir para promover o desenvolvimento das relações humanas, das relações de troca de informações e promover a participação de todos como atores dessa trama de existir e desempenhar papeis sociais.

Referências

BLACKSTONE, S.; WILLIAMS, M. B.; WILKINS, D. P. Key principles underlying research and practice in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 23, n. 3, p. 191-203, 2007.

DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (orgs.). *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. p. 299-310.

KENT-WALSH, J.; BINGER, C. Fundamentals of the ImPAACT program. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, v. 22, n. 1, p. 51-58, 2013.

KENT-WALSH, J.; McNAUGHTON, D. Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 21, n. 3, p. 195-204, 2005.

LIGHT, J.; McNAUGHTON, D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, v. 30, n. 1, p. 1-18, 2014.

LIGHT, J.; McNAUGHTON, D. Putting people first: Re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 29, n. 4, p. 299-309, 2013.

NUNES, L.; BRANDO, A. Desafios das pessoas com deficiência pós pandemia. 2020. Palestra. Canal Lateca UERJ. Disponível em: https://youtu.be/VK5-cTB6JI4. Acesso em: 25 jun. 2020.

NUNES, L. R. O. P. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In: NUNES, L. R. O. (org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 1-13.

RODRIGUES, Rita de Cássia. Os efeitos das estratégias comunicativas dos interlocutores: sentenças construídas por usuários de Comunicação Alternativas com Paralisia Cerebral. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SCHIRMER, C. R. Mobilizando Parceiro de Comunicação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: relato de experiência. In: CHUN, R. Y. S.; REILY, L.; MOREIRA, E. C.; VARELA, R. C. B.; DAINEZ, D. (orgs.). *Diálogos na diversidade e o alcance da Comunicação Alternativa*. Timburi, SP: Editora Cia de eBook, 2019. p. 199-212.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 96

Produtos midiáticos como ferramenta pedagógica na educação básica atinente a diversidade étnico-racial

CLARA SENA MATA OLIVEIRA
Universidade Estadual de Montes Claros

SILVANA DIAMANTINO FRANÇA
Universidade Estadual de Montes Claros

Conforme a Lei 10.639/03 torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de educação básica, indicando uma luta contra a desigualdade racial no Brasil. Ainda existe resistência à abordagem das temáticas étnico-raciais na sociedade, o que intensifica a necessidade dessa discussão no espaço escolar (Gomes, 2010). Essa perspectiva nos faz questionar o funcionamento das relações étnico-raciais e diversidades no Brasil, visto que ocorre quase por completo a invisibilidade da participação de grupos étnicos na história brasileira.

As informações e pedagogias antirracistas nos auxiliam a combater as desigualdades existentes na sociedade na desconstrução de preconceitos hierárquicos. No que tange a educação e formação de conhecimentos sobre a humanidade é válido ressaltar que a produção do conhecimento, principalmente ocidental, interfere e interferiu no modo construção e representação das diversidades no Brasil, desde o século XXI as políticas revelam medidas de implementação da democracia e superação de desigualdades (Gomes, 2010).

Na perspectiva de compreender e analisar criticamente as desigualdades de informações na mídia, Fonseca (2011) argumenta sobre os paradoxos da comunicação, visto que as políticas informacionais funcionam como um espaço público e legítimo, porém dominado por interesse privados na obtenção de lucro. Assim, o autor desenvolve que diante do aumento da desigualdade a democratização da mídia e da informação também simboliza a democratização social. Para ele, a comunicação ocorre por meio da linguagem e recepção da mesma, tendo como característica a manipulação de elementos simbólicos, o que proporciona um serviço de comunicação entre sujeitos.

Compreendo a mídia como uma extensão e relação dialética com mundo concreto, o presente trabalho tem como objetivo analisar dois

produtos midiáticos, compreendendo-os como ferramentas de práticas pedagógicas no cenário da educação inclusiva relativo à educação antirracista. Ademais, consiste em descrever e analisar práticas pedagógicas na formação de professores do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em uma disciplina, no que tange o uso da mídia para a formação de sujeitos educandos.

Para a realização da seleção dos produtos midiáticos, foi utilizado a rede social Instagram, com a pesquisa do termo "#racismo". A análise de conteúdo consiste na interpretação dos dados consoante aplicação técnica e verificação de hipóteses (Minayo, 2003), nesse caso, nos propusemos a identificar pressupostos pedagógicos vinculados a educação antirracista presentes nos produtos midiáticos. A partir dessa análise, relacionamos os produtos com atividades de formação de professoras no curso de Pedagogia da Unimontes.

Durante a disciplina "Educação, diversidade e direitos humanos", ofertada no sétimo período do curso, foi proposto a discussão de referências bibliográficas sobre como o racismo se perpetua na escola e o papel de professores e alunos em situações de desigualdade racial. Por conseguinte, as estudantes da disciplina foram divididas em grupos e instigadas a pesquisar sobre a temática, criando ferramentas para sensibilizar os espectadores e fomentar a educação antirracista na educação básica.

Tais produtos midiáticos vinculados a atividades serão apresentados e analisados neste trabalho também conforme hipóteses de influências midiáticas em temas de diversidade étnico racial.

Cavalheiro (2024) afirma que uma vez presente o racismo na sociedade, preconceito e da discriminação racial há a reprodução desses problemas no contexto escolar, visto que o cotidiano da escola não está alheio a realidade social. Ademais, a autora pontua que os sites e

internet se tornam mais um veículo para estimular o ódio racial. Quando pesquisado a "#racismo" no Instagram nos deparamos, na maioria, notícias, fatos, casos e denúncias de discriminação racial, em especial, no esporte. Foram encontradas 793 mil adesões e selecionados para análise dois posts.

O primeiro post analisado recebe o título "O que não é racismo estrutural" de autoria do Coletivo Clõvis Moura, publicado em 30 de abril de 2020. O principal objetivo do post consiste em explicar definições importantes dentro do conceito de Racismo Estrutural, ampliando perspectivas dos conceitos de discursos, padrão de beleza, jargões políticos e desculpas (descuidos no crime de racismo). Além disso, esse post apresenta uma fundamentação teórica sólida, apresentando-a ao público espectador e discutindo definições como Racismo Individual, Institucional e Estrutural. Esse post, possui em seu discurso o objetivo de formação de sujeitos, instruindo sobre situações sociais e análises da realidade, mas também convida o sujeito a se formar, oferecendo a participação no curso de autoria própria sobre Racismo Estrutural e Capitalismo.

O segundo post analisado consiste em um reels de autoria de Daniel Braune, influenciador da área do esporte, e denuncia o posicionamento racista de torcedores do Atlético Madrid contra o jogador Vini Junior. Além de seguidas situações criminosas contra jogadores brasileiros negros e Vinicius (Vini) Júnior, as torcidas incentivam os espectadores irem aos jogos utilizando máscaras para realizar xingamentos e ofensas sem serem identificados como autores dos crimes. Esse reels possui 41,5 mil curtidas e 592 mil reproduções, o que indica grande viralização na rede e potencial pedagógico na denúncia de ações organizadas criminosas raciais.

Na mesma perspectiva e potencial midiático como ferramenta

de instrução, mitigação, instigação ou formação de sujeitos, a disciplina "Educação, diversidade e direitos humanos" produziu três projetos de ações midiáticas para discutir diversidade racial. Uma delas consiste em um reels, também para a plataforma Instagram, com propósito de notificar acontecimentos recentes nos jogos do vôlei mineiro e clube do Cruzeiro, em que jogadores utilizam as redes sociais para denunciar ações criminosos. Mas também, o projeto questiona aos professores e sujeitos a formação de seres humanos, no sentido de que a educação deve também tratar de assuntos como esses para instruir, identificar e enfrentar situações de desigualdades e crimes raciais.

Outra proposta é a construção de um Blog sobre diversidade religiosa e étnico racial com páginas para conscientização e diálogos respeitosos entre as pessoas, além de denunciar atos de descriminalização e intolerância. Alguns temas propostos são: Manifestações religiosas, Preconceito e discriminação, Cultura e tradição, Experiências pessoais e Diálogos Interculturais. Para compor o projeto foram listados conteúdos com textos e imagens, artigos informativos e entrevistas.

Por fim, também foi apresentado uma terceira proposta que consiste em um programa de TV, titulado "De frente com a Pedagogia", com proposta de diálogos entre diversidades para público livre, debatendo temas de modo acessível e informativo perante diversidade étnico-raciais com especialistas, educadores, ativistas e sociedade civil para discutir a inclusão social. Tal projeto desenvolveu temas como a estruturação de Educação Antirracista, sua importância de abordagem na educação básica e papel da escola na transformação social e igualdade. Ademais, essa proposta também elaborou sobre o campo da escola como espaço de transformação, apresentando possibilidades de práticas antirracistas em escolas.

Considera-se que não somente os produtos analisados, mas

também a mídia e meios de comunicação social possuem interesses e ferramentas diretas e/ou indiretas na formação dos sujeitos.

Os pressupostos indicados em produtos de comunicação possuem alto potencial de construir e consolidar a Educação Antirracista. Ademais, esses modos de comunicação funcionam como ferramentas para práticas pedagógicas que almejam a educação inclusiva em diversas desigualdades, sejam étnico raciais ou não. A partir da construção de projetos de comunicação midiática as estudantes de Pedagogia da disciplina "Educação, diversidade e direitos humanos" da Unimontes desenvolveram ampla discussão e estudo do tema para elaborar modos não somente de transmissão de conteúdo, mas também, maneiras e estratégias que buscam cativar as pessoas para as determinadas reflexões.

O uso de produtos midiáticos é uma boa prática pedagógica para trabalhar relações sociais e diversidades, assim como a construção de projetos de comunicação, visto que exigem domínio do conteúdo, além de estratégias para comunicação, mitigação e alcance do objetivo de combate às desigualdades por meio da informação.

Referências

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 21º ed., 2002.

CAVALHEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 7ª ed., 2024. 176 p.

FONSECA, Francisco. Mídia, Poder e Democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 6, p. 41-69, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. **IN**: **BRANDÃO, Ana Paula (org.). Modos de fazer**: **caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura; v.4).

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 97

Avaliação das habilidades iniciais para a alfabetização em crianças com Trissomia 21:

um estudo sobre cognição, motricidade e linguagem

JOICE DAIANE MUNIZ
Universidade Federal de São Carlos

MÁRCIA DUARTE GALVANI
Universidade Federal de São Carlos

A síndrome de Down é uma anormalidade cromossômica também conhecida por Trissomia do cromossomo 21. Devido à trissomia, ocorre um conjunto de alterações físicas e no funcionamento intelectual. Neste estudo, adotou-se a nomenclatura Trissomia-21 (T21) para referência à síndrome de Down.

A presente pesquisa busca caracterizar o nível de desenvolvimento das habilidades básicas para a alfabetização nas áreas de cognição, motricidade e linguagem em crianças com Trissomia 21. Essas habilidades iniciais são fundamentais para o processo educacional, servindo como alicerces para o aprendizado da leitura e da escrita. Devido às singularidades associadas à Trissomia 21, os profissionais da educação precisam compreender as características e peculiaridades de cada fase do desenvolvimento dessas crianças. Essa compreensão é essencial para promover as habilidades necessárias desde os primeiros anos de vida, pois intervenções adequadas podem facilitar seu processo de aprendizado da leitura e escrita e inclusão no ambiente escolar.

A escrita é um processo complexo que envolve motricidade, linguagem e memória (Troncoso; Cerro, 2008). Em relação à aprendizagem da escrita por crianças com T21, estas experienciam todos os níveis e hipóteses conceituais desse processo. A principal diferença reside no tempo necessário para aprender, uma vez que essas crianças geralmente requerem um período mais longo devido às dificuldades de aprendizagem resultantes de um desenvolvimento mais lento e de um comprometimento cognitivo (Silva, 2006). Dessa forma, torna-se importante analisar o nível de desenvolvimento das habilidades básicas para a alfabetização em crianças com Trissomia 21.

Trata-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo descritivo, uma abordagem em que o estudo ao fazer importantes aprofundamentos na associação ou em correlação, faz análises e inferências dos porquês

das causas, e de que forma essas causas são estabelecidas. (Sampieri; Collado; Lúcio, 2013).

Foram participantes dessa pesquisa, duas crianças com T21, matriculadas no Pré II da Escola de Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. As crianças com T21 foram identificados pelos nomes fictícios Matheus e Davi. Os dados do estudo foram coletados nas dependências de duas unidades escolares vinculadas à rede pública municipal de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.

Na pesquisa, foi utilizada uma Ficha de Avaliação do Desenvolvimento Motor, Cognitivo e de Linguagem do Inventário Portage Operacionalizado (IPO) como instrumento. A Ficha de Avaliação do Inventário Portage Operacionalizado (IPO) é um instrumento que possibilita a avaliação de cinco áreas diferentes do desenvolvimento, sendo elas: 1) motora, avaliada por 140 itens; 2) cognitiva, avaliada por 108 itens; 3) linguagem, avaliada por 99 itens; 4) socialização, avaliada por 83 itens; e 5) autocuidado, avaliada por 105 itens. Essas áreas são distribuídas por faixa etária de zero a seis anos. As avaliações são descritas de modo sistemático, considerando-se os materiais apresentados, tempo de resposta, consistência da resposta e quando solicitadas informações fornecidas pelos pais.

O nível de desenvolvimento das habilidades básicas para a alfabetização nas áreas de cognição e motricidade será descrito de forma individualizada, com base nas avaliações realizadas.

Matheus

Conforme recomendado no Inventário Portage, foi necessário retroceder à faixa etária anterior durante a avaliação. Essa faixa etária indicou que Matheus apresentava um desempenho abaixo do esperado,

pois ainda não possuía as habilidades adequadas para sua idade nas áreas de cognição, motricidade e linguagem.

Matheus obteve 100% de acertos nas habilidades avaliadas apenas na faixa etária de até 1 ano, não registrando nenhum acerto na faixa etária de 5 a 6 anos. Na área da cognição, a criança com Trissomia 21 teve um desempenho melhor na faixa de 1 a 2 anos, alcançando 80% de acertos. Na faixa de 2 a 3 anos, apresentou 31,25% de respostas corretas; em seguida, obteve 12,50% na faixa de 3 a 4 anos e, por fim, apenas 9,09% na faixa de 4 a 5 anos.

Quanto à motricidade, Matheus demonstrou um desempenho satisfatório, com 100% de acertos na faixa etária de até 2 anos. Na faixa de 2 a 3 anos, ele alcançou 70,58%; na faixa de 3 a 4 anos, obteve 60%; e na avaliação realizada entre 4 e 5 anos, registrou 43,75%.

Em relação à linguagem, Matheus atingiu 77,77% de acertos na faixa etária de 1 a 2 anos; seguidos por 16,66% na avaliação entre 2 e 3 anos e apenas 4,16% entre 3 e 4 anos.

Dessa forma, observa-se que Matheus apresentou um desempenho superior nas habilidades motoras em comparação às habilidades cognitivas e linguísticas, retrocedendo uma faixa etária em relação a estas últimas.

Em relação ao desenvolvimento nas áreas avaliadas, Matheus apresentava uma idade de 2 anos na habilidade de linguagem. Na área da cognição, suas habilidades eram compatíveis com as de uma criança de 2 anos e 3 meses. No entanto, na habilidade motora, Matheus demonstrou um desenvolvimento superior, correspondendo à idade de 3 anos e 7 meses.

Davi

Davi obteve 100% de acertos nas habilidades avaliadas apenas

na faixa etária de até 1 ano, não tendo registrado nenhum acerto na faixa etária de 5 a 6 anos.

Na área da cognição, Davi, que tem T21, apresentou um desempenho melhor na faixa etária de 1 a 2 anos, com 80% de acertos. Na faixa de 2 a 3 anos, ele teve 37,50% de respostas corretas; na faixa de 3 a 4 anos, obteve apenas 16,66%; e na faixa de 4 a 5 anos, alcançou apenas 9,09%.

Em relação à motricidade, o desempenho foi mais satisfatório. Davi alcançou 100% de acertos na faixa etária de até 2 anos; nos 2 a 3 anos, ele teve um desempenho de 70,58%; seguiu com 66,66% na faixa de 3 a 4 anos; e obteve 43,75% na avaliação entre 4 e 5 anos. Por fim, na faixa etária de 5 a 6 anos, registrou apenas 6,89% de acertos.

Na habilidade de linguagem, Davi obteve resultados distintos: alcançou 77,77% de acertos na faixa etária de 1 a 2 anos; teve uma queda para 20% entre os 2 e os 3 anos; e finalizou com apenas 4,16% na avaliação entre os 3 e os 4 anos.

Esses dados mostram que Davi apresentou um desempenho melhor nas habilidades motoras em comparação às habilidades cognitivas e linguísticas. Analisando as idades em desenvolvimento nas áreas avaliadas: na habilidade de linguagem, Davi apresenta um nível correspondente a uma criança de aproximadamente 2 anos. Na área da cognição, suas habilidades refletem o desenvolvimento esperado para uma criança de cerca de 2 anos e 4 meses. Por outro lado, na habilidade motora, o mesmo demonstra um desenvolvimento mais avançado, equivalente à idade de uma criança de aproximadamente 3 anos e 9 meses.

Dalla Déa (2009) argumenta que a pessoa com T21 pode apresentar limitações em seu desenvolvimento físico e intelectual. No entanto, com os estímulos oferecidos pela família desde o nascimento,

bem como pelo apoio de professores e colegas, essa criança pode ter acesso à escola regular e aprender como qualquer outra, respeitando seu próprio ritmo.

Nesse contexto, Valentim (2011) destaca que não é correto pré-determinar o desenvolvimento de um indivíduo apenas com base em sua condição biológica, pois as relações sociais e as condições de aprendizagem favoráveis podem desempenhar um papel significativo no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Os dados indicam que as crianças com T21 apresentaram desempenho abaixo do esperado para suas respectivas faixas etárias, especialmente nas áreas de cognição, motricidade e linguagem. Notavelmente, as crianças obtiveram um desempenho superior na habilidade motora, embora ainda estejam em um nível inferior quando comparadas às outras habilidades avaliadas.

Esses resultados ressaltam a necessidade de planejar atividades que proporcionem uma aprendizagem alinhada às potencialidades e necessidades dos alunos. Além disso, é fundamental promover formação continuada para os professores, contribuindo para reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até direcionar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos que são considerados fundamentais para aquele nível de formação do aluno (FRANCO, 2015).

Pode-se afirmar que é por meio das práticas pedagógicas que os alunos têm acesso ao currículo escolar. Nessa perspectiva, o autor discorre que a prática pedagógica se caracteriza pela intencionalidade de atender às expectativas educacionais dos alunos e se desenvolvem por competência docente, ou seja, cabe ao professor organizar a

transmissão dos conteúdos curriculares para que os alunos tenham acesso ao conhecimento (FRANCO, 2015).

O estudo também trouxe valiosas contribuições em relação à avaliação e ao desenvolvimento das habilidades de alfabetização de crianças com T21. Espera-se que o conhecimento gerado sobre a avaliação dessas habilidades auxilie futuros pesquisadores e profissionais da educação no planejamento e implementação de novas intervenções por meio de abordagens colaborativas.

Referências

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; DUARTE, Edison (orgs.). **Síndrome de Down: informa**ções, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Phorte, 2009

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B**. Metodologia de pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Revisão técnica Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio.

SILVA, M.F.M.C.; KLEINHANS, A.C.S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.12, n.1, p.123-138, 2006.

TRONCOSO, M.V.; DEL CERRO, M. M. **Síndrome de Down: leitura e escrita**. Porto Editora – Portugal, 2004. ISBN: 972-0-34694-9.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 98

Psicologia e educação especial: reflexões sobre as possibilidades de atuação

JOSÉ TADEU ACUNA
Faculdade de Educação São Luís (Jaboticabal, São Paulo)

ALINE APARECIDA AMÉRICO DE MOURA
Faculdade de Educação São Luís (Jaboticabal, São Paulo)

Introdução

As reflexões propostas neste trabalho derivam de um estágio observação feito pela autora deste trabalho, supervisionado pelo autor. Os objetivos são apresentar as reflexões sobre as possibilidades de atuação do profissional de psicologia na Educação Especial, considerando as dificuldades e desafios que professores enfrentam em seu cotidiano.

Método

O estágio de observação em contexto educacional é uma exigência para a formação do profissional de psicologia (BRASIL, 2004). Na instituição em que o autor docente e autora discente estão alocados, é esperado que os estudantes de psicologia realizem 20 horas de vivências em escolas regulares ou de Educação Especial, mais 20 horas de supervisão com o professor supervisor. Resumidamente, os alunos devem observar as interações que acontecem no contexto escolar, mediante a um protocolo que orienta tal prática (ACUNA *et al*., 2024) e entrevistar educadores presentes nessas instituições. No presente caso que se relata, a estagiária optou por observar a dinâmica de uma escola de Educação Especial nomeada ficticiamente de Y.

As observações da estagiária foram orientadas para perceber os recursos físicos, humanos e pedagógicos do ambiente, bem como registrar cursivamente os comportamentos de professores de salas de recurso multifuncionais, em cada dia do estágio. Além do mais, era esperado que a estagiária aplicasse um questionário a esses docentes em data marcada previamente com eles, para evitar qualquer desorganização da rotina de seu trabalho.

Neste sentido, concordaram em responder 14 professoras formadas em Pedagogia, sendo oito especializadas em Inclusão e

Educação Especial (Deficiência Intelectual), quatro em Educação Especial e Inclusiva, uma em Educação Especial - Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma em psicopedagogia clínica e institucional.

A técnica de Análise de Conteúdo (AC), conforme Bardin (2009), foi utilizada para organizar e processar os dados, com foco na análise temática. Apesar das diversas abordagens possíveis, todas visam facilitar a compreensão das comunicações, tanto explícitas quanto implícitas. Bardin (2009) sugere que o pesquisador reorganize sistematicamente os dados até captar os significados transmitidos, analisando tanto as comunicações quanto o contexto em que foram emitidas, para identificar variações ao longo do tempo. Para a discussão dos dados, as respostas semelhantes foram agrupadas em categorias, organizando as unidades de análise.

Resultados e discussão

No quadro a seguir são apresentadas as categorizações das respostas

Quadro 1 – Categorização das respostas

Pergunta	Categorias Temáticas	Frequência
Como você avalia sua formação inicial	Insuficiente	14
Como você avalia sua formação continuada	As demandas do cotidiano motivação a busca pessoal por conteúdos teóricos e técnicos	14

Tem alguma necessidade formativa?	Avaliação Psicopedagógica e Diagnóstico	8
	Neuropsicopedagogia	2
	Alfabetização de estudantes com desenvolvimento atípico	2
	Transtorno do Espectro Autista (2)	2
Qual o papel do professor de uma escola de educação especial?	Acolhimento e doação afetiva	4
	Suporte emocional e cognitivo	4
	Fazer a diferença na vida da criança	3
	Aprimorar habilidades e competências	3
Quais os desafios da sua profissão?	Adaptar os conteúdos as necessidades dos estudantes	8
	Avaliar cognitivamente os estudantes	3
	Orientar os pais quando necessário	3
Considerando que você é um(a) profissional de Educação Especial, como você avalia sua saúde	Adoecido	8
	Razoável	6

Fonte: elaborado pelos autores

O primeiro conjunto de possibilidades de atuação do psicólogo na

Educação Especial envolve acolher, organizar e processar as demandas dos docentes de AEE, prevenindo que fatores deletérios do cotidiano desmotivem os professores no cumprimento ético de seu trabalho com os EPAEE. A intervenção do psicólogo vai além do aspecto clínico e terapêutico, visando também auxiliar o professor na execução de suas funções pedagógicas, otimizando o processo de ensino e aprendizagem (ACUNA, 2021). Com base nas demandas das participantes, o psicólogo se configura como um colaborador da prática cotidiana dos professores de AEE. Conhecimentos da psicologia da aprendizagem, psicologia escolar e políticas públicas educacionais tornam o psicólogo um potencial agente de formação docente, pois sua atuação pode reconfigurar a prática pedagógica dos professores.

A estagiária, refletindo sobre os três anos de sua formação em psicologia, destaca que disciplinas como psicologia da aprendizagem, psicologia da saúde, políticas públicas educacionais e psicologia escolar a capacitaram para avaliar o contexto educacional e pensar em intervenções adequadas. A seguir, ela discute a importância da Psicologia da Aprendizagem e da Saúde, articuladas à Psicologia Escolar.

A Psicologia do Desenvolvimento é central no trabalho com estudantes da Educação Especial, pois permite compreender fatores que afetam o desenvolvimento de indivíduos com condições neurológicas e psicossociais atípicas, e o comportamento resultante dessas estruturas. Esse conhecimento, quando compartilhado com os profissionais de AEE, possibilita o repensar de práticas educacionais para estimular o desenvolvimento neurocognitivo dos estudantes (NOGUEIRA, 2018). Já a Psicologia da Saúde, ao abordar a relação entre saúde física, mental e bem-estar, ajuda os professores a entenderem o impacto de condições crônicas e limitações no aprendizado, além de promover colaborações entre educadores, profissionais de saúde e famílias, criando um

ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e ao cuidado integral (VIGUERAS, 2014).

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi refletir sobre a atuação do profissional de psicologia, a partir do reconhecimento do cotidiano de trabalho de 14 professoras de Educação Especial. Mediante a identificação das demandas apresentadas pelas participantes, a estagiária refletiu que o papel do profissional de psicologia deve ser terapêutico tendo em vista à otimização do processo de ensino e aprendizagem dos EPAEE

Dessa forma, é de suma importância a atuação da Psicologia na Educação Especial, uma vez que pode favorecer o processo de inclusão dos EPAEE aprimorando a qualidade do atendimento das demandas de aprendizagem.

Por fim, este trabalho é finalizado ressaltando a importância de se refletir sobre o método de aplicação de saberes da Psicologia no campo da Educação Especial. Como isso se efetiva na prática? Existe um método específico de atuar com demandas oriundas da Educação Especial? Quais os pressupostos que o(a) profissional de psicologia deveria se valer?

Referências

ACUNA, J. T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, São Paulo. 2017.

ACUNA, J. T. Relato de experiência em formação continuada de professores: suporte emocional e orientações educacionais. **Formação@ Docente**, v. 13, n. 1, p. 171-185, 2021. Disponível: https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2137. Acesso em: 12 out. 2024.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Psicólogo.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2008.

NOGUEIRA, M. O. G. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 3. ed. Rev., ampl. atual. Curitiba, PR.: InterSaberes, 2018.

VIGUERAS, E. **Psicologia da saúde**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 99

Atendimento Educacional Especializado na perspectiva do ensino colaborativo no contexto dos anos finais e médio

THAYANE AZEVEDO PEREIRA DE SOUZA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ALESSANDRA DE SOUSA PINHEIRO
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas instituições regulares de ensino convoca a construção de culturas, políticas e práticas que garantam o pleno gozo do direito à educação por parte de todos os sujeitos, sem exceção. Para tanto, considerar no contexto escolar as especificidades de cada estudante implica em um compromisso coletivo de toda a escola na busca por alternativas e estratégias que visam a produção de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se trata de um suporte da Educação Especial garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1998) para os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação que tem por objetivo complementar ou suplementar a formação do estudante, eliminando as barreiras por meio da disponibilização de diferentes recursos e estratégias que promovem a acessibilidade em todas as dimensões e a plena participação nos diversos espaços e tempos escolares, sendo esta uma das atribuições do professor especialista em Educação Especial.

A normativa educacional nacional que operacionaliza o AEE orienta que este suporte seja oferecido prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola a qual o estudante está matriculado, no turno inverso de sua escolarização para que este não se constitua com um caráter substitutivo (BRASIL, 2009). No entanto, tais legislações não garantem a oportunidade de troca entre os professores do AEE com os professores das classes comuns, promovendo impasses nessa dinâmica que acabam por produzir um trabalho paralelo e não dialogado entre estes docentes (MENDES ET AL, 2018). Porém, esta não se caracteriza como única alternativa ao trabalho, uma vez que o termo “prioritariamente” presente no artigo 5º da referida legislação abre precedentes para o desenvolvimento de outras formas de atendimento

às reais necessidades dos estudantes considerando as possibilidades e limites de cada contexto escolar.

Nesse contexto, a oferta do AEE na perspectiva do Ensino Colaborativo vem se configurado como uma estratégia bem-sucedida de inclusão escolar por se tratar de um modelo de ensino que estabelece uma parceria do professor especialista em Educação Especial com o professor generalista para planejar, organizar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes, materializando o AEE no tempo regular de estudo dos estudantes. (VILARONGA E MENDES, 2014).

Diante disso, o presente trabalho de caráter qualitativo resultante de uma pesquisa em andamento, tem por objetivo apresentar um recorte da realidade de uma instituição educacional localizada no Rio de Janeiro vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o qual oferta o AEE na perspectiva do Ensino Colaborativo de forma a trazer visibilidade para a estrutura organizacional que orienta as práticas pedagógicas. O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o CAP-UERJ, defende desde o seu planejamento inicial de arquitetura pedagógica, a partilha de regência de turma com mais de um docente.

A oferta da bidocência com professores especialistas em Educação Especial, ocorreu em meados da primeira década dos anos 2000, antes mesmo da menção dessa perspectiva de atuação ser legitimada nas políticas públicas educacionais. Em um primeiro momento, inaugurou com o segmento dos anos iniciais, o qual atualmente se configura como um modelo consolidado, esclarecido e horizontal no que se refere ao planejamento dialógico coletivo diante dos diferentes casos de necessidades educacionais específicas. A dinâmica curricular e organizacional própria deste segmento, possibilita o encontro coletivo na busca permanente do sentido qualitativo e do melhor caminho para alcançar a produção de saberes dos estudantes público-alvo da Educação

Especial. Enquanto posicionamento institucional, o modelo de oferta do AEE na perspectiva do ensino colaborativo foi se estabelecendo de forma transversal para os demais segmentos, os anos finais e o médio. Estes, porém, ainda se constituem como desafio para consolidação dos princípios que balizam a colaboração entre docentes das mais diferentes disciplinas e docentes do AEE. Isso porque, apesar de se pensar nos eixos interdisciplinares das áreas do conhecimento, a acessibilidade curricular e as estratégias diferenciadas de ensino para o público-alvo da Educação Especial, ainda se trata de uma discussão " fragmentada" do referencial de bidocência. Considerando que a Inclusão diz respeito a um movimento contínuo e infindável pela promoção de acesso, participação e aprendizagem junto a todos os sujeitos em todos os espaços e tempos da escola (BOOTH E AINSCOW, 2011), é necessária a compreensão que essa responsabilidade não deve estar centralizada somente como atribuição da figura do professor do AEE.

Para tanto, é imprescindível a busca pelo partilhar do planejamento de ensino para o grupo de estudantes e engajamento coletivo das diferentes áreas de forma a construir práticas pedagógicas qualitativas como um objeto de permanente reflexão, a partir dos diferentes olhares sobre o contexto, para tensionar, ressignificar e propor estratégias de aprendizagem que atendam as necessidades de todos os estudantes. Muitos são os desafios encontrados na construção de uma escola inclusiva e com o objetivo de superá-los, o CAP-UERJ prevê em sua organização curricular de projetos interdisciplinares, a presença do professor de Educação Especial em todos os espaços de discussão e deliberações, a fim de proporcionar o atendimento aos aspectos de acessibilidade nas mais diferentes dimensões e instâncias da instituição escolar e do fazer pedagógico. Entre eles, dois pilares principais de atuação do professor de Educação Especial são o Plano Educacional

Individualizado (PEI) e as avaliações.

O movimento coletivo de construção do PEI não se trata de uma mera formalidade burocrática e sim, de um instrumento que garante não só a acessibilidade ao currículo, mas também um registro do compromisso coletivo de um movimento de superação de barreiras e dos esforços empenhados na consolidação da trajetória escolar do estudante público-alvo da Educação Especial. A construção coletiva deste se configura como um movimento formativo entre os docentes na medida em que o pensar colaborativo nas diferentes estratégias de ensino promove troca de saberes. Da mesma forma, o período de avaliações sistemáticas conta com a construção de diferentes estratégias de adequação das provas e dos suportes específicos para os estudantes do AEE. Tais iniciativas representam a busca de uma atuação verdadeiramente colaborativa, buscando a parceria também na produção das aulas. A experiência do CAP-UERJ revela o empenho da equipe docente e da gestão em empreender tempo e energia na construção de uma cultura escolar pautada na colaboração e corresponsabilidade pelo processo de inclusão dos seus estudantes na medida em que são propostas ações institucionais transversais e práticas educativas que rompem com a invisibilidade do professor de Educação Especial no contexto escolar desde o princípio de sua trajetória enquanto instituto de aplicação. É percebido que nessa trajetória ainda há muitos impasses quando tratamos do AEE nos anos finais e no ensino médio, e também, que se faz necessário maiores discussões acerca da compreensão do lugar de atuação dos diferentes professores, da expectativa acerca do trabalho do AEE e de sua respectiva função, inclusive entre os familiares e demais sujeitos da comunidade escolar. No entanto, o percurso trilhado até o presente momento demonstra muitas conquistas no que tange ao desenvolvimento de princípios fundamentais do Ensino Colaborativo,

como o estabelecimento de parcerias e de aprofundamento das experiências formativas voltadas para a Inclusão a partir da prática no próprio contexto de colaboração entre os docentes.

Nesse sentido, o AEE na perspectiva do ensino colaborativo nos anos finais e médio é concebido de forma multidimensional e se configura como um importante aspecto que materializa os princípios dos direitos humanos, as legislações educacionais vigentes voltadas para a inclusão, as ações institucionais que buscam a superação das barreiras e, sobretudo as práticas didático-pedagógicas que valorizam as diferenças.

Referências

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão em educação**: desenvolvendo a participação e a aprendizagem nas escolas. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

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

MENDES, E. G. et. al. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCAR, 2018.

VILARONGA, C. A. R., & MENDES, E. G. (2014). **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:** práticas colaborativas entre os professores. Revista brasileira de estudos pedagógicos, 95, 139-151.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 100

Ensino colaborativo e formação continuada no processo de inclusão escolar

MARIANE HELOISA KUCH

Unespar

ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

Unespar

Introdução

O ensino colaborativo vem ganhando destaque como uma abordagem pedagógica que pode ser capaz de promover e contribuir na inclusão escolar, possibilitando um ambiente mais acessível para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais. Esta abordagem centra-se na cooperação entre estudantes, professores, professores especializados e outros profissionais da educação, fomentando o trabalho em equipe, o compartilhamento de conhecimentos e a criação de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade nas salas de aula.

Baseado em dados previamente levantados da pesquisa em andamento do curso de mestrado profissional em educação inclusiva do programa PROFEI, este trabalho caracterizou-se como uma revisão bibliográfica de obras previamente publicadas em plataformas acadêmicas como Scielo e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando como referência autores como Mendes, Almeida, Toyoda (2011), Glat (2018), Mello; Hostins (2018) e Santos; Porto (2024).

Objetivos

O objetivo geral deste estudo é evidenciar as implicações do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar, tendo como objetivos específicos compreender o conceito de ensino colaborativo, relacionar essa abordagem com o processo de inclusão escolar e destacar a relevância dessa abordagem na inclusão de todos os estudantes.

Metodologia

O estudo em questão faz parte do mestrado profissional em

educação inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná e consiste numa revisão bibliográfica. Este método, conforme Gil (2002), é fundamental para o progresso das pesquisas científicas, pois envolve a análise de material previamente publicado, como livros e artigos, oferecendo embasamento teórico sobre o tema estudado. No caso, o foco é o ensino colaborativo. A revisão bibliográfica ajuda o pesquisador a compreender o estado atual do campo e a direcionar novas investigações. Lakatos e Marconi (2003) reforçam que essa abordagem facilita a compreensão de estudos anteriores e teorias relevantes.

Também se caracteriza como de campo, sendo realizada numa escola pública de São José dos Pinhais, Paraná, contando com a participação de cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I, que lecionam para turmas com crianças com deficiência matriculadas.

Resultados e conclusões

A inclusão escolar no Brasil tem ganhado relevância nas políticas educacionais, promovendo igualdade de oportunidades. Segundo Glat (2018), as políticas públicas de inclusão transformaram as abordagens educacionais e terapêuticas para pessoas com deficiência. A Educação Especial mudou de uma visão focada nas limitações para um enfoque no desenvolvimento, autonomia e inclusão.

Neste sentido, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) explicam que a literatura sobre educação inclusiva sugere diversas estratégias para que as escolas possam reduzir as barreiras de aprendizagem e avançar em direção a um ensino de qualidade para todos os estudantes. Dentre essas estratégias, as autoras destacam a importância de fornecer informações e desconstruir mitos e preconceitos, fornecer formação continuada para todos os profissionais envolvidos, a valorização do papel do professor,

que desempenha funções essenciais na escola e implementação de sistemas de colaboração e cooperação, criando ou fortalecendo uma rede de apoio.

O trabalho colaborativo contribui com esse cenário, expandindo os horizontes. Nesse contexto, as bases epistemológicas da educação inclusiva se fortalecem, reafirmando a ideia de que o conjunto, e não apenas as partes isoladas, é fundamental para promover o desenvolvimento do estudante com deficiência. Além disso, esse processo beneficia não apenas o estudante com deficiência, mas todos os envolvidos, que aprendem em conjunto (Santos; Porto, 2024).

Compreende-se, então, que o ensino colaborativo "é uma proposta metodológica que possibilita reunir saberes entre docentes em prol de beneficiar a todos os estudantes na turma, atendendo suas individualidades ao mesmo tempo que se mantém o currículo acessível" (Santos; Porto, 2024). Ressaltamos que o sistema educacional brasileiro prevê, em suas legislações, a atuação de professores especializados, que devem seguir os princípios da inclusão escolar, atendendo crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino. No entanto, o simples fato de estar previsto na legislação não garante a concretização desses princípios na prática (Mello; Hostins, 2018). Ou seja, "basta olhar para as escolas públicas atuais para que se confirme que os elementos da sua cultura ainda precisam acertar o passo junto aos princípios da inclusão para que se possa realizar, de fato, a escolarização dos alunos da educação especial inclusos em suas turmas regulares" (Mello; Hostins, 2018, p. 1028).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022) explicam que pesquisas científicas realizadas em países com mais experiência em práticas de inclusão escolar têm mostrado que o ensino colaborativo pode ser uma estratégia eficaz para resolver desafios no processo de ensino e

aprendizagem de estudantes com deficiência.

É fundamental entender que, para que o ensino colaborativo seja realmente eficiente, não basta apenas a presença de um especialista. É imprescindível que este trabalhe em conjunto com o professor da turma na organização da sala, na criação de rotinas e no planeamento das aulas. Capellini, Zanata e Pereira (2008) explicam que a implementação do ensino colaborativo e da inclusão escolar exige um esforço conjunto de toda a comunidade educativa. É um processo contínuo, que deve ser ajustado às necessidades dos estudantes.

Para isso, professores precisam buscar sempre formação continuada para aprimorar seus conhecimentos e enriquecer as práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e possibilitando trocas de experiências. Neste sentido, a pesquisa em andamento já supracitada aponta que os professores estão em busca de uma formação continuada que auxilie em sua prática e que esta se torne mais inclusiva. Para manter a confidenciabilidade dos participantes no estudo, as professoras participantes foram classificadas como P1 a P5.

A professora P1 explica que participa de cursos de extensão e está atualmente realizando uma especialização em psicopedagogia clínica e institucional. P2, por sua vez, afirma que participa das formações sempre que os temas lhe interessam e tem disponibilidade de horários. P3 aponta que está envolvida em um curso de especialização em educação inclusiva. Já P4 destaca que o município oferece diversas formações continuadas e que procura sempre participar, complementando com formações online. Por fim, P5 justifica que está realizando uma especialização em educação especial. Todos reconhecem que o ensino colaborativo pode contribuir com a troca de conhecimentos e experiências, complementando seu processo de formação.

Zerbato (2018) ressalta que a formação inicial e continuada

dos docentes e outros profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a qualidade da educação. Pereira (2021) acrescenta que a capacitação de professores é essencial para a inclusão de estudantes, com ou sem deficiência, pois uma formação continuada com foco na inclusão permite que os docentes reavaliem as suas concepções, redefinam ideias e integrem novos conhecimentos à prática pedagógica.

Corroborando com estes resultados, os estudos realizados por Mello e Hostins (2018) demonstraram que os professores do ensino regular e os da educação especial perceberam que o ensino colaborativo amplia as possibilidades de intervenção, e, sobretudo, resultam em intervenções mais eficazes. Portanto, investir nessa abordagem e buscar formação continuada com o intuito de ampliar conhecimentos para suas práticas podem ser um caminho para a construção de alternativas sólidas de metodologia na busca da efetiva inclusão escolar.

Considerações finais

Através dos estudos que estão sendo realizado, é possível compreender que o ensino colaborativo desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar, pois promove a cooperação entre professores, estudantes e outros profissionais, favorecendo um ambiente mais acolhedor para todos.

Ao integrar professores especializados e professores regulares em sala de aula, essa abordagem possibilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas, que atendem às diversas necessidades dos estudantes, especialmente aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Além disso, o ensino colaborativo estimula a troca de conheci-

mentos e experiências, fortalecendo o suporte e a criatividade na criação de soluções para superar barreiras educacionais. Dessa forma, contribui para a construção de um espaço escolar onde cada estudante se sente valorizado e pode desenvolver seu pleno potencial. A formação continuada amplia os conhecimentos e permite o enriquecimento desse processo de trocas de experiências e pode contribuir com o ensino colaborativo.

Referências

CAPELLINI, V Vera Lucia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41616/12/caderno%209.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2023.

GIL, A. C., 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

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

MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 63, p. 1025-1038. out./dez.2018. Santa Maria. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33101

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EduFSCar, 2022.

PEREIRA, Delma dos Santos Silva. **O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas**. 219 fls. Mestrado Profissional. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Feira de Santana, 2021.

SANTOS, Luciana Botelho; PORTO, Íris. **A união faz a força**: implicações metodológicas do modelo de ensino colaborativo no apoio a inclusão escolar. Rev InCantare, Curitiba, v.20, p. 1-16, junho, 2024. ISSN 2317-417X.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 101

Análise das vivências e expectativas em relação à eficácia do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos da educação especial e inclusiva em uma escola estadual de Francisco Sá – MG

ALINE MARIA GONZAGA RUAS

Universidade Estadual de Montes Claros

Introdução

O presente resumo trata-se de uma pesquisa concluída no programa de doutorado em educação, resultante de uma tese inserida no campo da Educação Especial e Inclusiva, na linha de Práticas Pedagógicas e Educação Especial e Inclusiva. O estudo analisou as vivências e expectativas dos alunos da Educação Especial e Inclusiva na Escola Estadual João de Deus Dias, em Francisco Sá – MG, com foco na eficácia do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi motivada pela ausência de dados específicos sobre a Educação Especial e Inclusiva no contexto local, conforme evidenciado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e pela experiência prática da autora na área, adquirida tanto no estágio supervisionado quanto na docência no ensino superior. A relevância do estudo reside em sua contribuição para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa e acessível.

Objetivos

O objetivo central da pesquisa foi avaliar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem para alunos da Educação Especial e Inclusiva, analisando se as práticas pedagógicas implementadas atendem às expectativas e necessidades desses alunos. A pesquisa também visou identificar as áreas de sucesso e os desafios enfrentados na inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

Método

A metodologia adotada foi qualitativa, com base em um estudo de caso único, utilizando métodos hermenêuticos, analíticos

e observacionais. A abordagem possibilitou uma análise profunda das práticas pedagógicas e da interação dos alunos com o ambiente educacional. O estudo de Mantoan (2003) sobre práticas pedagógicas inclusivas foi um ponto de partida fundamental para a análise, fornecendo uma compreensão sobre como as adaptações curriculares podem impactar positivamente a aprendizagem dos alunos da Educação Especial. Além disso, os trabalhos de Garcia (2017) e Martins et al. (2020) foram utilizados para contextualizar as políticas públicas de inclusão e os desafios enfrentados no Brasil, oferecendo uma base teórica sólida para a investigação das práticas na escola estudada. Indicadores como legislações específicas, o Projeto Político Pedagógico da escola, laudos médicos dos alunos, e a formação inicial e continuada dos professores foram analisados. Autores como Ropoli (2010) e Fávero et al. (2009) forneceram subsídios para a compreensão da importância das salas de recursos multifuncionais e da utilização de tecnologias assistivas na educação inclusiva, um aspecto central para a análise das práticas observadas durante a pesquisa.

Resultados

Os resultados destacaram que, embora existam avanços significativos, como a adoção de práticas pedagógicas adaptadas e uma interação positiva entre os alunos, ainda há barreiras consideráveis para a plena inclusão. Um dos pontos fortes identificados foi a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, que respeitam as limitações e potencialidades dos alunos, conforme defendido por Silveira e Filho (2024), que abordam a importância de adaptações no processo de ensino e aprendizagem para promover a autonomia e autoestima dos alunos. No entanto, os desafios permanecem significativos. A falta

de tecnologias assistivas adequadas foi uma das principais barreiras observadas, conforme discutido por Sassaki (2005), que reforça a importância de um ambiente escolar acessível e bem equipado. A necessidade de uma maior participação ativa da família no processo de inclusão também foi identificada como um ponto de melhoria, alinhando-se com as discussões de Silva e Filho (2023), que enfatizam o papel crucial da colaboração entre escola e família na construção de um ambiente inclusivo. As práticas pedagógicas inclusivas, apesar de adaptadas, ainda precisam de mais investimento em formação continuada para os professores. Mazzotta (2005) destaca a importância da formação docente para a Educação Especial, argumentando que a capacitação contínua é essencial para que os educadores desenvolvam práticas eficazes. Isso foi refletido no estudo, onde se observou que muitos professores ainda carecem de preparação específica para lidar com as demandas dos alunos da Educação Especial e Inclusiva.

Considerações Finais

A pesquisa concluiu que a eficácia do processo de ensino e aprendizagem para os alunos da Educação Especial e Inclusiva na Escola Estadual João de Deus Dias depende de uma combinação de fatores, entre eles as práticas pedagógicas adaptadas, o uso de tecnologias assistivas e o envolvimento ativo da família. Os resultados mostraram que, embora algumas adaptações já tenham sido feitas, há uma necessidade urgente de ampliar o acesso às tecnologias assistivas, conforme enfatizado por autores como Fávero et al. (2009) e Ropoli (2010). Além disso, a infraestrutura escolar precisa ser melhorada para garantir acessibilidade plena, e a formação continuada dos professores é essencial para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes. A

pesquisa reforça as conclusões de Mantoan (2003), que argumenta que a educação inclusiva só será efetiva se houver um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional dos educadores e com o suporte adequado às suas práticas. Recomendações incluem a ampliação das salas de recursos multifuncionais com o uso de tecnologias assistivas, o fortalecimento da interação entre família e escola por meio de programas de formação para pais, e a adaptação das estruturas físicas da escola para garantir acessibilidade. Essas medidas são essenciais para promover uma educação equitativa e inclusiva, como destacam Sassaki (1999) e Vygotsky (1991), cujo enfoque na interação social e no desenvolvimento cognitivo reforça a importância de um ambiente educacional que valorize as diferenças e promova a participação ativa de todos os alunos. Em suma, a pesquisa contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e oferece diretrizes para a melhoria da Educação Especial e Inclusiva, visando garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas limitações ou necessidades especiais.

Referências

ARAÚJO, J. F.; FERNANDES, A. C. **Trajetória Escolar de Alunos com Deficiência e o Processo de Inclusão Diante dos Indicadores Afetividade, Socialização e Aprendizagem**. Orientador: Andreia Castiglia Fernandes. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Postgrado en Ciencias de La EducaciónPPGCE, Universidad Evangélica Del Paraguay, Asunción, Paraguay, 2020.

FÁVERO, B. D.; FIGUEROA, T. P.; CAMARGO, A. B. L., & D. S., J. R. **Tecnologias Concretas e Digitais Aplicadas ao Processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática Inclusiva**. Educação Matemática Em Revista, 2009.

GARCIA, R. M. C. **Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, p. 19-66, 2017.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis, SC: UFSC - CED – NUP, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. In: Gaio Roberta; MENEGUETTI. 1997.

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

_____. A Hora da Virada. **Revista de Educação Especial Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 24-28, 2005.

_____. Igualdade e Diferença na Escola: como andar no fio da navalha, In ARANTES, V.A. (Org.) **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. (Org.) **O desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, M. J. D. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. . São Paulo: Cortez. 2005.

MAZZOTTA, M. J. D. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2. Ed. São Paulo: Cortez. 2011.

MARTINS, J. A.; DA SILVA, R.; SACHINSKI, I. Educação Especial e Educação Inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade?. **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, v. 1, n. 5, 2020.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. D. T. D. C. T.D.; MACHADO, R. A **educação especial na perspectiva da inclusão escolar.** A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SASSAKI, R. K. Deficiência Mental ou Intelectual? Doença ou Transtorno Mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, Belo Horizonte, Ano IX, n. 43, 2005.

_____. **Educação para o Trabalho e a Proposta Inclusiva**. Brasília: MEC, 1999a.

_____. **Inclusão** – Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1999b.

_____. SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVEIRA, N. M. D.; FILHO, E. T. D. M. **Interatividade escola e família**: ferramenta voltada à autonomia, autoestima e afetividade no processo de ensino e aprendizagem do Ensino Fundamental I. Tese de Doutorado, Programa de Ciências da Educação, Universidad Evangélica del Paraguay – UEP, 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **Imagination and creativity in the adolescent**. Soviet Psychology, v. 29, n. 1, p. 7388, 1991.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 102

Percepções de estudantes com deficiência acerca das práticas de inclusão e exclusão no curso de pedagogia do campus central da UERN

ANA PAULA DE OLIVEIRA GOIS

Rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte

DORIVALDO ALVES SALUSTIANO

Universidade Federal de Campina Grande

A busca pela efetivação do direito à educação por pessoas com deficiência no Brasil vem ganhando força nas últimas décadas, especialmente após adoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No entanto, apenas 7% da população com deficiência possui nível superior, enquanto 20,9% da população sem deficiência concluiu esse nível de ensino (Brasil, 2023), o que evidencia a exclusão dessa população dos níveis mais elevados de escolarização.

Neste cenário, as lutas travadas pelos movimentos das pessoas com deficiência (Januzzi, 2012; Mazzotta, 2011), os avanços na conquista de direitos (Brasil, 1996; 2015), assim como a implementação de políticas públicas de educação inclusiva (Brasil, 2008) possibilitaram mudanças no paradigma educacional visando um ensino mais inclusivo e democrático, oportunizando acolhimento e suporte às especificidades do público da política nacional de educação inclusiva. Porém, há um longo caminho a ser percorrido no sentido de "eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento" (Sassaki 2006, p. 45), especialmente quando se trata do ensino em nível superior.

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa vinculada à linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, PB. A pesquisa foi realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN e teve como objetivo investigar a percepção de alunos com deficiência do Curso de Pedagogia do Campus Central da UERN acerca das práticas de inclusão ou exclusão no contexto da sala de aula.

A investigação, de natureza qualitativa, fundamentou-se em referenciais teóricometodológicos da educação especial na perspectiva inclusiva (Sassaki 2006; Salustiano; Figueiredo; Fernandes, 2007; Mantoan, 2013; Mazzotta, 2011; Mendes, 2017; Pletsch, 2020, Rodrigues; Salustiano, 2023;), bem como acerca da inclusão educacional no ensino superior (Lustosa; Ribeiro, 2020; Pereira, 2016; Camargo, 2017; Gois, 2023) e em fundamentos normativos e legais que dão suporte à educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 1996; 1998; 2008; 2009; 2015).

Em 2023, ano em que os dados foram produzidos, o curso de Pedagogia do Campus Central da UERN contava com oito alunos com deficiência, dentre os quais seis participaram deste estudo, com base nos seguintes critérios de inclusão: ser pessoa com deficiência, estar matriculado entre o 2º e último semestre do curso e aceitar participar da pesquisa mediante conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes foram informados de que a pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG em 2023 sob parecer nº 5.977.868.

Os sujeitos do estudo tinham idades entre 22 e 47 anos, sendo três do sexo feminino e dois do sexto masculinos. Três dentre são pessoas com deficiência física, dois com deficiência visual e um com deficiência intelectual. Todos ingressaram no curso de Pedagogia por meio de cotas do programa de inclusão da UERN.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semi-estruturadas (Manzini, 1991) e interpretados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2008) contanto com apoio do software de análise qualitativa Atlas.TI. Os dados foram sistematizados em três temas centrais e suas respectivas categorias: 1) Práticas pedagógicas inclusivas (percepção de inclusão pelos alunos, adaptações metodológicas,

interação e inclusão nos processos de ensino-aprendizagem); 2) Práticas pedagógicas excludentes (resistências docentes à adaptações metodológicas, falta de interação na sala de aula, exclusões nos processos avaliativos); e 3) Acessibilidade e in(ex)clusão no Campus (percepção sobre política de cotas, barreiras arquitetônicas; suportes e ações realizados pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas).

Os dados evidenciaram que houve significativos avanços no processo de inclusão de pessoas com deficiência no Curso, a exemplo dos casos em que parte dos professores mostram-se atentos às necessidades específicas dos alunos e promovem adaptações curriculares e metodológicas, assim como na criação de uma política de cotas que viabiliza o ingresso os alunos. Por outro lado, a falta de conhecimentos específicos sobre como lidar com as diferenças, a falta de flexibilidade metodológica e curricular demonstrada por alguns docentes e a ausência de componentes curriculares obrigatórios sobre educação inclusiva são indicados como causa de ações pedagógicas excludentes. Conclui-se que há um longo caminho a ser percorrido para remoção de barreiras atitudinais, metodológicas, arquitetônicas, dentre outras, que garantam a efetividade da acessibilidade e inclusão, conforme assegura o respaldo normativo e legal sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: pessoas com deficiência: 2022**. Rio de Janeiro: IBGE: 2023. Disponível em: https://biblioteca. ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102013. Acesso em 07 de outubro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/ 2015/ lei/l13146.htm. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1–6, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001. Acesso em: 7 out. 2024.

GOIS, A,P, O. **PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR: A inclusão de alunos com deficiência no curso de pedagogia, Campus Central da UERN**. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 130 f. 2023.

JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 1523-1537, 1 ago. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13825 . Acesso em: 7 out. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149- 158, 1990/1991.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 5° Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

PEREIRA, Rosamaria Reo, et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p.

147-160, 2016. DOI: 10.5902/1984686X19898. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898. Acesso em: 7 out. 2024.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 57-70, 22 jul. 2020. Lepidus Tecnologia. http://dx.doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357. Acesso em: 7 out. 2024.

RODRIGUES, H, F, A. **POR QUE NINGUÉM ME ENSINA A LER? Eventos e práticas de letramentos no AEE em dissertações do Catálogo CAPES**. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 199 f. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

RODRIGUES, H. F. A; SALUSTIANO, D. A. In(ex)clusão escolar e social de pessoas com deficiência intelectual em eventos e práticas de letramento no atendimento educacional especializado. Revista Cocar, [S. l.], n. 19, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6107. Acesso em: 7 out. 2024.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Anna Costa Fernandes. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com eficiência mental. In: **Atendimento Educacional Especializado**. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC/SEEP, 2007, p. 71-81.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 103

Impacto do RECALL no vocabulário de crianças com autismo

JOÃO PAULO DA SILVA BARBOSA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DÉBORA REGINA DE PAULA NUNES
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DÉBORA DELIBERATO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A Leitura Dialógica (LD) é uma prática de leitura compartilhada de livros ilustrados que envolve a inserção de perguntas, fornecimento de feedback e a expansão das respostas da criança ao longo da leitura. O RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning) é uma adaptação da Leitura Dialógica, que incorpora abordagens intervencionais com respaldo em evidências empíricas específicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Whalon et al., 2015; Walter, 2017). Esse protocolo de leitura interativa emprega um conjunto de cinco tipos de perguntas: a primeira, C (completar), estimula a criança a completar uma palavra ou frase falada pelo leitor; a segunda, R (evocar), direciona a criança a relembrar aspectos da história; a terceira, O (final aberto), encoraja a criança a responder com suas próprias palavras; a quarta, W (Qu-perguntas/ Qu-função), engloba perguntas fechadas sobre vocabulário, do tipo "quem?", "quando?", "qual?", "onde?", "o quê?", "como?" e "por que?", enquanto as Qu-função são perguntas que estimulam a criança a falar sobre a função de algo; por fim, a quinta, D (distanciamento), estimula a criança a relacionar o conteúdo do livro com aspectos pessoais de sua vida fora do livro (Whitehurst et al., 1994). Além dessas, são incorporadas perguntas de inferência e identificação emocional, sendo que as perguntas de inferência buscam estimular a capacidade da criança de deduzir o que vai acontecer a partir das percepções e compreensão que vai construindo ao longo da história (Walter, 2022), enquanto as perguntas de identificação emocional direcionam a criança a inferir emoções, ajudando-a a identificar o que os personagens estão sentindo (Walter, 2022). O protocolo RECALL também engloba um conjunto de comportamentos definidos pelo acrônimo PEEP (perguntar,

avaliar, expandir, parabenizar), que facilita a interação durante a leitura. Esses comportamentos incluem incentivar perguntas que estimulem a criança a pensar e se envolver com o conteúdo da leitura; avaliar as respostas da criança e a compreensão do que foi lido, permitindo identificar áreas que precisam de mais apoio; expandir as respostas da criança, oferecendo mais informações ou incentivando-a a elaborar suas respostas, enriquecendo o diálogo; e parabenizar e reforçar as tentativas e respostas da criança, promovendo a autoestima e a motivação para a interação. Além disso, esse protocolo faz uso de três estratégias interventivas baseadas em evidências indicadas para crianças com TEA: atenção compartilhada, pausa intencional e uso de recursos visuais. O desenvolvimento de estudos dessa natureza, no Brasil, é, no entanto, incipiente. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar os efeitos do protocolo RECALL no aumento do vocabulário de crianças autistas.

Método

Participantes

O estudo envolveu duas crianças de 4 anos (uma menina e um menino), ambos verbais e diagnosticados com autismo por laudo médico, juntamente com suas respectivas mães, designadas como díade 1 (mãe e criança do sexo feminino) e díade 2 (mãe e criança do sexo masculino).

Delineamento

O delineamento metodológico utilizado foi a pesquisa de linha de base múltipla não concorrente (Harvey, May & Kennedy, 2004).

Procedimentos

Foram selecionados cinco livros infantis pelos pesquisadores, que atenderam aos seguintes critérios: a) serem atrativos para as

crianças; b) conterem palavras e ilustrações; c) serem adequados à faixa etária; e d) apresentarem vocabulários que se repetissem pelo menos duas vezes em páginas diferentes. Seguindo o protocolo do RECALL, cada livro foi lido quatro vezes para as crianças. As sessões de linha de base e de intervenção foram distribuídas de forma randômica entre os participantes. A díade 1 participou de quatro sessões de linha de base (1 livro) e 16 sessões de intervenção (4 livros), enquanto a díade 2 participou de 12 sessões de linha de base (3 livros) e 8 sessões de intervenção (2 livros), totalizando 20 sessões para ambas. As leituras foram realizadas pelas mães das crianças. Após a construção da linha de base, as mães passaram por um treinamento para aprender a utilizar as estratégias do RECALL. Na fase de linha de base, as mães leram as histórias sem instruções específicas dos pesquisadores. Após a leitura, o pesquisador avaliou o vocabulário. Na fase de intervenção, as mães realizaram as leituras incorporando as estratégias e comportamentos ensinados no treinamento, e o pesquisador reaplicou a avaliação do vocabulário. O vocabulário das crianças foi avaliado com um instrumento sugerido por Nunes et al. (2022) e Walter (2022). Foram selecionadas 10 palavras por livro, das quais cinco foram escolhidas como vocabulário-alvo. A seleção das palavras seguiu três critérios principais: primeiro, as palavras deveriam ser substantivos, verbos ou modificadores de uso prático; segundo, as palavras precisavam aparecer ao menos duas vezes em páginas diferentes ao longo da história; e, por fim, os vocábulos precisavam estar claramente ilustrados no livro. Assim, avaliou-se se essas palavras já faziam parte do vocabulário expressivo, funcional e receptivo da criança.

Resultados

Os resultados indicaram que a prática de ler histórias impactou positivamente o ganho de vocabulário das duas crianças participantes da pesquisa. Na díade 1, observou-se ganhos nas duas etapas do estudo. Na fase de linha de base, houve um aumento lento, porém progressivo, no vocabulário, sugerindo que a leitura simples possibilitou o ensino de novas palavras. O valor saltou de 0 no pré-teste para 2 no dia 1 e se manteve no dia 2, atingindo uma máxima de 5 pontos no dia 3, que se estabilizou no pós-teste. Os dados da linha de base sugeriram que a repetição da leitura favoreceu um aumento nos ganhos, demonstrando crescimento na terceira sessão de linha de base e mantendo-se no pós-teste. Na fase de intervenção, os resultados foram ainda mais expressivos. Nas intervenções 1, 2 e 3, os valores aumentaram de 0 no pré-teste para 7 no dia 1 de leitura, alcançando 9 nos dias 2 e 3, mantendo-se estáveis no pós-teste. Na intervenção 4, os ganhos foram ainda maiores, saltando de 0 no pré-teste para 8 no dia 1 e chegando a 10 nos dias 2 e 3, mantendo-se no pós-teste. Os resultados da díade 2 foram semelhantes aos da díade 1. Na fase de linha de base do primeiro livro, obteve-se um valor máximo de 4 pontos a partir do terceiro dia de leitura, porém esse valor oscilou para 3 no pós-teste. Na linha de base do segundo livro, os valores cresceram continuamente, alcançando um máximo de 6 pontos no terceiro dia de leitura e mantendose na fase de pós-teste. Na linha de base 3, os valores oscilaram de 4 no segundo dia para 3 no terceiro dia, chegando a 6 pontos no pós-teste. Na fase de intervenção, os ganhos foram mais significativos. Na intervenção 1, os valores saltaram de 0 no pré-teste para 6 no dia 2, alcançando o máximo de 9 pontos no dia 3, que se manteve no pós-teste. Na intervenção 2, o valor saltou de 0 no pré-teste para 8 no dia 1 e alcançou o máximo de 11

no dia 2, mantendo-se até o pós-teste.

Conclusões

Esses aumentos evidenciaram que as intervenções tiveram um impacto imediato e substancial na variável medida. Em ambas as díades, os valores aumentaram rapidamente na fase de intervenção e apresentaram subsequente estabilização, demonstrando um impacto positivo significativo no ganho de vocabulário. A manutenção do valor máximo alcançado nas intervenções sugeriu que os ganhos obtidos com o uso das estratégias do RECALL foram superiores e alcançados de forma mais rápida quando comparados aos ganhos da leitura simples, reafirmando a eficácia do RECALL em manter os ganhos no vocabulário-alvo.

Referências

LO, Jennie Ying Tung; SHUM, Kathy Kar-Man. Brief report: A randomized controlled trial of the effects of RECALL (Reading to engage children with autism in language and learning) for preschoolers with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 6, p. 2146-2154, 2021.

HARVEY, Mark T.; MAY, Michael E.; KENNEDY, Craig H. Nonconcurrent multiple baseline designs and the evaluation of educational systems. **Journal of Behavioral Education**, v. 13, p. 267-276, 2004.

WALTER, Elizabeth Cynthia. **Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, p.188, 2017.

WALTER, Elizabeth Cynthia; NUNES, Débora Regina de Paula. Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. **ETD Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 27-49, 2020.

WALTER, Elizabeth Cynthia. **Avaliação da eficácia de dois programas de leitura dialógica na compreensão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**

(TEA) e desenvolvimento típico. Tese (Doutorando em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, p. 192, 2022.

WHALON, Kelly *et al*. The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 35, n. 2, p. 102-115, 2015.

WHITEHURST, Grover. *et al*. Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. **Journal of Educational Psychology**, v. 86, n. 4, p. 542, 1994.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 104

A importância do trabalho colaborativo para a educação inclusiva:

experiências de uma escola técnica vinculada da UFSM

ANDREIA VEDOIN
Universidade Federal de Santa Maria

CÉSAR AUGUSTO ROBAINA FILHO
Universidade Federal de Santa Maria

ROSIMARA CARGNIN
Universidade Federal de Santa Maria

MARIGLEI SEVERO MARASCHIN
Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

Este trabalho foi elaborado a partir das discussões realizadas junto ao Grupo de Trabalho (GT) da Educação Especial e Inclusiva. Esse GT é parte do Grupo Transformação (Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica) que é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi, historicamente, permeada pela exclusão, pelo destaque das desigualdades sociais e pela luta de classes. Isso porque havia o entendimento de que a educação deveria ser diferente para cada tipo de público: os filhos das classes dominantes tinham uma formação intelectual, já os filhos dos trabalhadores tinham uma educação focada no treinamento, na formação para o mercado de trabalho. Somente em 2004, por meio do Decreto Nº 5.154/2004, buscou-se aproximar a formação básica da formação profissional, propondo sua integração para uma formação integral dos sujeitos.

Já no que se refere à inclusão na EPT, até a publicação da Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, poucas pessoas tinham a possibilidade de ingressar nos cursos de Educação Profissional. A partir da publicação dessa lei, as pessoas com deficiências tiveram mais oportunidades para ingressar nesses cursos e, por isso, as discussões a respeito da inclusão têm se tornado mais frequentes, também nesses espaços.

Nesse contexto, surgiram muitos desafios para toda a comuni-

dade escolar, em especial, para os professores em sala de aula. Diante disso, defendemos que o processo de inclusão não pode ser solitário. Pelo contrário, o trabalho precisa ser colaborativo para que a inclusão seja implementada nos ambientes escolares.

Considerando o lócus da pesquisa, destacamos que o Colégio Politécnico é uma escola técnica vinculada à UFSM que oferta o Ensino Médio, Cursos Técnicos, Graduação, Especialização e Mestrado. A diversidade de formações, presentes na escola, exige formatos educacionais também diversos, que atendam as demandas de cada curso.

Objetivos

Considerando o contexto analisado, essa escrita objetiva compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto *Construção de alternativas pedagógicas que visam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Colégio Politécnico no período de 2019 a 2023*. A partir dessa análise, buscamos discutir a respeito da importância do trabalho colaborativo para o processo de inclusão.

Método

Esse estudo apresenta uma abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (2009), trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Por meio da pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos.

A produção de dados se deu via uma pesquisa documental, sendo analisados os relatórios do projeto já apresentado acima. Os

relatórios estão arquivados no Departamento de Ensino e estão anexados no Portal de Projetos da UFSM. Esse projeto iniciou em 2018 e tem orientado as ações e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão, auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes do Colégio Politécnico da UFSM, contribuindo para a interação, para a inclusão social, para permanência, êxito e para a formação integral.

Resultados

Com base na análise dos relatórios, observou-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas estão relacionadas às seguintes ações:

Tempos e espaços para a formação docente	São realizadas Rodas de Conversa, a fim de discutir a respeito das experiências, dos avanços e desafios vivenciados em relação à inclusão. Essa experiência tem sido considerada importante, pois considera-se que a formação docente é imprescindível para o processo de inclusão educacional.
Reuniões com coordenadores de curso e com professores	Nessas reuniões são repassadas informações sobre os estudantes e são realizadas orientações pedagógicas e metodológicas, a fim de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.
Apoio de estudantes da Educação Especial (EE) e Pedagogia	Realizam o atendimento individualizado ou em grupo a alguns estudantes no turno oposto, minimizando as dificuldades na aprendizagem; Realizam acompanhamento em sala de aula aos estudantes com deficiência intelectual; Auxiliam os docentes que possuem estudantes incluídos, no que refere à adaptação de conteúdos e avaliações.
Parceria com a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da UFSM	Atendimento Educacional Especializado, orientações em relação às adaptações de conteúdos e avaliações.
Apoio Psicológico	Realizado por bolsista da pós-graduação, vinculado e orientado pela CAED. Os acolhimentos/atendimentos são realizados de forma individual ou em grupos, de acordo com as necessidades.

Nos relatórios há a informação em relação aos desafios da inclusão, tendo em vista o baixo número de professores de Atendimento Educacional Especializado na UFSM, de modo geral, e a inexistência desse profissional no Colégio Politécnico. Apesar da parceria estabelecida com a CAED, essa ausência dificulta a implementação efetiva do trabalho colaborativo.

Entendemos que o trabalho colaborativo é importante para o processo de inclusão, pois a Educação Especial pauta-se na articulação e parceria do professor da Educação Especial com o professor regente, visando o planejamento de uma prática pedagógica que atenda as demandas de aprendizagem de todos os estudantes. Para que se efetive o trabalho colaborativo é fundamental

> *[...] acontecer o planejamento de forma colaborativa, em que ambos pensem, discutam e estabeleçam de forma coletiva os objetivos a serem atingidos pelo aluno com NEE e pelos demais, as adaptações necessárias para isso nas atividades em sala de aula e fora dela, bem como outros aspectos que venham a ser relevantes para a promoção da aprendizagem dos estudantes (HONEFF, 2013, p. 30).*

Na realidade apresentada, destacamos que os estudantes com deficiência, enquanto grupo primordial no atendimento a que se refere este projeto. Contudo, aos poucos, passaram a desenvolver ações também para todos/as aqueles/as que, em alguma medida, apresentavam dificuldades na aprendizagem. O número cada vez maior de estudantes com características diversas e necessidades específicas para aprendizagem tem exigido uma atenção especial do Colégio Politécnico. Atualmente, quem auxilia no acompanhamento desses estudantes tem sido bolsistas, que são estudantes do Curso de Educação Especial, da Psicologia e da

Pedagogia da UFSM, orientados pela CAED e pelos servidores

que trabalham no Departamento de Ensino na instituição pesquisada.

Diante disso, os servidores que hoje trabalham no Colégio Politécnico têm procurado construir coletivamente alternativas pedagógicas, no sentido de promover a inclusão, favorecendo a permanência e o êxito, a partir de debates e reflexões a respeito das metodologias educacionais, das relações sociais entre os sujeitos e do trabalho dos servidores em educação, mesmo sem a presença efetiva do Educador Especial.

As informações contidas nos relatórios analisados consideram que as ações realizadas são importantes para que seja possível acolher/acompanhar/apoiar/incluir os/as estudantes do Colégio Politécnico, independente do curso ao qual estejam vinculados, buscando garantir a sua permanência e o seu sucesso escolar.

Considerações Finais

A diversidade humana é enriquecedora, contudo exige ações específicas para que ocorra a inclusão de todos/as. A inclusão, por sua vez, permite o bem-estar e a participação ativa dos sujeitos no exercício da cidadania.

Essa escrita que objetivou compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto Construção de alternativas pedagógicas que visam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Colégio Politécnico apresentou um quadro com destaque para cinco ações nele desenvolvidas. Estas ações dão conta de um universo de atividades realizadas para a efetivação da inclusão dos estudantes nos cursos, destacando a importância dos profissionais para a efetivação do trabalho colaborativo nesse processo.

Ações em várias frentes são necessárias, e muito temos a avançar

ainda no campo da educação inclusiva, porém já é possível observar acesso, permanência e êxito como consequências do trabalho de toda comunidade escolar do Colégio Politécnico apoiados pelos profissionais e bolsistas do referido projeto.

Referências

BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a. Disponível em:<www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2024.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 2013.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 105

Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:

reflexões sobre o contexto do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná

NATÁLIA GOMES DOS SANTOS

Universidade Federal do Paraná

Em meados da década de 1990, o direito à educação das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação foi mencionado nas políticas educacionais na perspectiva inclusiva. A educação especial é compreendida como uma modalidade de ensino transversal que deve garantir, da educação básica à educação superior, serviços de apoio pedagógico, flexibilização, adaptação do currículo e sucesso acadêmico. Ao olharmos para o texto da política notamos avanços, no entanto, ao observarmos o que ocorre na realidade das instituições de ensino verificamos que tais direitos não se materializam de forma efetiva. Esse contexto nos faz questionar as causas que impedem o acesso concreto ao saber sistematizado e o sucesso escolar dos discentes com deficiência.

Os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) corroboram para uma análise crítica desta realidade a partir da indicação de que o sentido de uma política pública se dá a partir da compreensão sobre os significados do projeto social que os documentos revelam, de modo que se faz necessário considerar as tensões, contradições e lutas que constituem o contexto social. De acordo com Michels e Garcia (2024) apesar da política de educação especial indicar a necessidade de acessibilidade à instituição de ensino, isso por si só não garante uma educação compromissada com a apropriação do conhecimento. É preciso estar em vigor um projeto de escola vinculado à formação teórica e crítica, mas o que temos na realidade é um projeto burguês que visa a perpetuação das desigualdades sociais. Os estudantes com deficiência possuem todas as condições de aprender e se desenvolver desde que o meio social oportunize meios para que isso ocorra. Por tal razão, é fundamental superar as fragilidades no campo político e pedagógico. Quanto ao acesso à educação superior, verificamos que os núcleos de acessibilidade possuem um papel preponderante no processo de

inclusão neste nível de ensino, pois foram instituídos nas universidades federais visando propiciar suporte especializado a partir de quatro eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão e programas de pesquisa (Brasil, 2013). Esse acesso deve ser ofertado desde o processo seletivo até as atividades desenvolvidas nos cursos.

Com base na necessidade de refletirmos o impacto das políticas inclusivas e a garantia do acesso, permanência e sucesso acadêmico de estudantes com deficiência neste nível de ensino, o presente estudo possui o objetivo de analisar as práticas inclusivas tecidas no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A UFPR é composta por quatorze setores e três campi fora de sede. Localizado no município de Matinhos-PR, o setor litoral da UFPR surgiu em 2005 com uma proposta de ensino inovadora, a partir de um trabalho centrado nas demandas e necessidades da comunidade. O setor litoral explicita em seu projeto político pedagógico o compromisso com o desenvolvimento sustentável da região litorânea com base na construção de projetos coletivos que visam a produção de saberes no campo científico, cultural, econômico e ecológico. O método adotado nesta pesquisa foi a abordagem de estudo de caso. Segundo Gil (2002) essa abordagem proporciona uma análise detalhada e aprofundada de um determinado contexto e/ou grupo, visando a compreensão de suas particularidades, nuances e relação com a totalidade. Para este trabalho foram realizados os seguintes procedimentos: (i) identificação das políticas e práticas de inclusão da UFPR disponibilizadas no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPR e no site da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD) da respectiva instituição e (ii) análise de duas ações de formação tecidas no setor litoral da UPFR. Os resultados indicam que a UFPR possui uma política de inclusão para pessoas com deficiência a

partir do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (Napne) que tem a finalidade de fomentar práticas inclusivas para o público-alvo da educação especial (PDI UFPR, 2022).

O Napne foi criado em 2006 e atualmente se encontra vinculado à SIPAD. O núcleo realiza diversas ações, dentre elas: acolhimento e sondagem psicopedagógica, apoio psicológico, acompanhamento junto às coordenações de curso e organização de eventos no campo da acessibilidade. O Napne possui um papel crucial na instituição e realiza ações que corroboram com os processos inclusivos, entretanto há desafios, visto que o núcleo é responsável pelas ações de todos os setores e campi da universidade, mas possui poucos servidores. Esse dado vai ao encontro dos resultados apresentados no estudo de Cabral e Melo (2017) que ao investigar a normalização e legitimação da inclusão nas instituições de ensino superior em âmbito nacional indicaram que 89% das instituições analisadas possuem um quadro insuficiente de profissionais nos núcleos de acessibilidade e que essa situação se configura como uma das dificuldades para a efetivação dos processos de inclusão.

No que tange às práticas tecidas no setor litoral, podemos verificar a presença de espaços de diálogo sobre inclusão no evento denominado Semana Pedagógica, que ocorre anualmente e tem a finalidade de reunir gestores, professores, servidores técnicos administrativos e estudantes para planejar e pensar as demandas do setor. Nas últimas edições houve momentos para a discussão sobre os desafios e possibilidades da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial. Em 2023 foi realizada uma palestra intitulada “Incluir, Verbo Transitivo: o atendimento educacional especializado como responsabilidade institucional”, que abordou as seguintes temáticas:

conceito de deficiência, ensino colaborativo, adaptações curriculares e práticas e estratégias pedagógicas. Em 2024 a Semana Pedagógica também abordou a inclusão a partir da realização de um curso de extensão denominado “Inclusão se faz todo dia” que desenvolveu junto com a comunidade diálogos sobre a necessidade de realizar a identificação dos estudantes, avaliações pedagógicas e a ampliação de formações e capacitações.

A partir desses eventos foi elaborado o projeto de extensão “Incluir na UFPR Litoral: construindo caminhos para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços educativos”. O projeto possui três eixos, que são: (i) atendimento das demandas dos estudantes com deficiência por meio do trabalho colaborativo; (ii) oficinas e capacitações para a comunidade acadêmica e externa e (iii) produção e socialização de conteúdos no site da UFPR litoral. O enfoque das ações tecidas no setor litoral é a construção de uma cultura inclusiva que conscientize toda a comunidade sobre o compromisso com a inclusão e a responsabilidade que cada sujeito possui nesse processo. Nas discussões realizadas nos eventos foi possível observar que a comunidade do setor litoral compreende os desafios, os quais se referem às barreiras atitudinais, a falta de formação, condições de trabalho e investimentos.

A partir da pesquisa de Nozu, Bruno e Cabral (2018) é possível constatar que as dificuldades encontradas no setor litoral também se apresentam em outras realidades, principalmente no que se refere à dificuldade de planejamento, currículo e sensibilização. Cabral (2017) salienta que as ações não podem ser isoladas e centralizadas em alguns sujeitos e grupos, mas institucionalizadas, construídas e executadas no e pelo coletivo. Com base no exposto, concluímos que as práticas tecidas no setor litoral colaboram com os processos de inclusão e ampliação do diálogo, no entanto é preciso intensificar as ações e o envolvimento

efetivo de todos, pois a apropriação do saber e o sucesso acadêmico é um direito inegociável.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir**: Acessibilidade na Educação Superior. SECADI. Brasília. 2013.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação**. Campinas, v. 22, n. 3, p. 371387. 2017.

CABRAL, L. S. A; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**. Curitiba, n. especial, p. 55-70. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Sã Paulo: Atlas. 2002.

MICHELS, M. H; GARCIA, R. Contribuições do Caderno 12 de Antônio Gramsci para a compreensão das disputas político-pedagógicas na educação especial brasileira. **PerCursos**. Florianópolis, v. 25, p. 1-25. 2024.

NOZU, W. C. S; BRUNO, M. M. G; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 105-113. 2018.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Curitiba (PDI 2022-2026). Curitiba. UFPR. 2022.

_____Setor Litoral. **Projeto Político Pedagógico**. Matinhos. UFPR. 2008.

_____ Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade. **Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais**. Disponível em: https://sipad.ufpr.br/napne-2/ Acesso em: out. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 106

ComuniZika:

aplicativo digital para o desenvolvimento da comunicação em crianças com síndrome congênita do Zika Vírus

ÉRICA COSTA VLIESE ZICHTL CAMPOS

Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e Nova Iguaçu

ROSÁLIA MARIA DUARTE

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

MÁRCIA DENISE PLETSCH

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Em 2015, uma grave emergência de saúde pública em território brasileiro chamou a atenção de órgãos internacionais. Esta situação estava relacionada à epidemia de infecção pelo vírus Zika e foi declarada emergencial no dia 1º de fevereiro de 2016, pelo Comitê de Emergência da Organização Mundial de Saúde (OMS) (BRASIL, 2017). Baseado em estudos de coorte, o Ministério da Saúde afirma que há um forte consenso científico de que o vírus Zika é uma das causas de microcefalia[1] e de outras alterações neurológicas que, em conjunto, constituem a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV). Segundo a OMS (2015), os déficits mais comuns na criança com SCZV são: dificuldades de equilíbrio e coordenação motora, alterações na comunicação, déficits cognitivo, auditivo e visual. Outras características também foram relacionadas à síndrome, tais como choro excessivo, susceptibilidade para infecções respiratórias, complicações ortopédicas e acentuadas crises convulsivas. A partir deste quadro clínico, as crianças com a SCZV podem apresentar múltiplas deficiências, que poderão acarretar consequências significativas em seu cotidiano e no de suas famílias, sobretudo, graves comprometimentos de comunicação, é preciso também dar respostas urgentes a essa questão.

Compreendemos que a comunicação se desenvolve ao longo da vida do sujeito e é estruturada como um complexo processo de aquisição da linguagem, tendo esta uma dupla função comunicativa, a primeira como um meio de comunicação e a segunda como um processo de compreensão e representação do pensamento. Nos casos de comprometimentos severos ou déficits na comunicação, ao menos um dos envolvidos acaba sendo prejudicado. Nestes casos a utilização

1 De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) é considerada com microcefalia a criança que apresenta o perímetro cefálico igual ou menor que 32 cm, pois são esperados, pelo menos, 34 cm de perímetro cefálico para bebês nascidos com nove meses de gestação.

de comunicação alternativa vem contribuindo com subsídios para complementar, suplementar ou construir esse processo de comunicação. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa de doutorado concluída foi desenvolver um sistema de comunicação alternativa, denominado App ComuniZika, de forma colaborativa, junto às famílias de crianças com deficiência múltipla em decorrência da SCZV, não verbais, com foco em atividades que estimulem o desenvolvimento da capacidade de comunicação. Esse trabalho está vinculado aos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Educação e Mídia, GRUPEM, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com o Projeto "Estudo longitudinal de intervenção e acompanhamento do desenvolvimento da habilidade de comunicação de crianças com

Síndrome Congênita do Zika Vírus", que é um subprojeto do Projeto "Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Baixada Fluminense". A pesquisa foi realizada na região da Baixada Fluminense, RJ, com seis famílias de crianças que nasceram com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV). Realizamos uma pesquisa qualitativa, baseada nos pressupostos metodológicos da pesquisa colaborativa. Através desta metodologia, construímos, em conjunto com as famílias das crianças participantes, alternativas para as dificuldades de comunicação apresentadas por elas, assim como para o desenvolvimento do App ComuniZika, um protocolo digital voltado ao desenvolvimento da capacidade de comunicação e de interação social de crianças com SCZV. O trabalho de campo foi desenvolvido em dois momentos. No primeiro realizamos visitas às casas das famílias participantes da pesquisa para realização de entrevista e aplicação de questionário socioeconômico e do *Participation and*

Environment-Children and Youth (PEM-CY)[2], instrumento de avaliação da capacidade de participação das crianças na família, na escola e na comunidade. No segundo momento as famílias participaram de reuniões no Instituto Multidisciplinar (IM), campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde iniciamos o desenvolvimento do App. Realizamos a produção de dados utilizando a observação (com registro em diário de campo), entrevistas semiestruturadas, questionário socioeconômico e o documento PEM-CY. Como referencial teórico, empregamos a teoria histórico-cultural de Vigotski, tomando seus conceitos como aportes para a compreensão das especificidades do desenvolvimento das crianças participantes e para a criação das atividades que integraram o App. Com base na teoria histórico-cultural, buscamos compreender o desenvolvimento das crianças com deficiências múltiplas em decorrência da SCZV a partir de uma visão que transpõe as questões físicas e biológicas, comumente percebidas como as principais marcas da deficiência. A teoria nos fundamentou com subsídios para a intervenção nesse campo, cujo principal objetivo foi descrito pelo autor como "[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo" (VIGOTSKI, 2007, p. 03).

A partir da análise dos dados produzidos nas visitas, que possibilitou a obtenção de informações sobre as crianças e sobre as relações já estabelecidas ou não no contexto doméstico, foram criadas

2 Foi traduzido para a língua portuguesa como "Medida de Participação e do Contexto- Crianças e Jovens". Trata-se de um instrumento de pesquisa desenvolvido no Canadá e adaptado no Brasil por pesquisadoras da USP, da Fiocruz e do Instituto Fernandes Figueira, cujo foco é a avaliação da a participação da criança no contextos familiar, na comunidade e na escola (Ver https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/medidada-participacao-e-do-ambiente-criancas-e-jovens-pem-cy/).

100 atividades para trabalhar a comunicação e ampliar a participação dessas crianças com base nas expectativas e necessidades apresentadas pelas famílias. Tais atividades foram testadas e implantadas digitalmente, divididas em quatro categorias: brinquedos, alimentos, saúde e bem-estar e relações sociais, permitindo direcionar de forma mais intencional a composição do App ComuniZika.

De toda essa investigação emergiram como principais resultados: compreender as possibilidades advindas dos recursos de tecnologias assistivas (TA) e comunicação alternativa (CA) e abordá-las como instrumentos para a compensação de limitações em benefício dos processos de participação e comunicação das crianças com deficiência múltipla não oralizadas em decorrência da SCZV; a importância do trabalho em colaboração com as famílias para a elaboração do app, assim como da mediação na relação com o contexto, mediatizados por instrumentos, signos e símbolos desenvolvidos culturalmente; o (re) conhecimento das famílias das capacidades e diversidades de comunicação das crianças para possíveis aprendizagens futuras, assim como o quanto consideram o recurso de comunicação alternativa como uma possibilidade para trabalhar o desenvolvimento e ampliação da comunicação com seus filhos em suas casas e, posteriormente fomentando sua participação em outros contextos e com outros interlocutores, como na inclusão dessas crianças nas escolas; o desenvolvimento e a disponibilização do App ComuniZika como um recurso disponível gratuitamente na web[3] para celular, smartfone e tablete com sistema operacional Android.

A realidade emergencial da epidemia de SCZV provocou/provoca intensas modificações, mas ressaltamos aqui aquelas vividas pelas famílias, com um antes e depois que marca suas trajetórias e a de seus

3 O ComuniZika foi desenvolvido para sistema Android e pode ser baixado neste link: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.citei.comunizika&hl=pt_PT&gl=US

filhos, atingidos de forma contundente, que se apresenta na necessidade de atender às necessidades dessas crianças, já que o contexto no qual vive a grande maioria das famílias de crianças afetadas pela síndrome no país é de vulnerabilidade social. A maioria é chefiada por mulheres, que tiveram que abrir mão de seus empregos para cuidar de uma criança que depende delas para satisfação de todas as suas necessidades e que têm que lutar diariamente para assegurar o direito do/a filho/a à saúde, educação e assistência social. Aqui reside a principal contribuição deste trabalho: favorecer a participação e ampliar a funcionalidade das crianças com deficiência múltipla em decorrência da SCZV, não verbais, através do App ComuniZika, que oferece orientações e atividades que contribuem para (re) conhecer, ampliar e qualificar a comunicação delas e com elas.

Referência

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. COLE, Michael et al. (orgs.) Tradução José Cipolla Neto. Luiz Siqueira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 107

Núcleo de pesquisa das infâncias: tempo e espaço de estudos entre educação especial e educação infantil na RME

ANA CAROLINE PINTO DA ROSA
Universidade Federal de Santa Maria

GABRIELE DE ANDRADE ROCHA
Universidade Federal de Santa Maria

MORGANA TISSOT BOIASKI
SMEd Santa Maria

PATRICIA SANTOS DA SILVA
SMEd Santa Maria

O Núcleo de Pesquisa das Infâncias (NUPI) é um espaço dedicado à troca de experiências, diálogo e pesquisa voltados para as práticas pedagógicas com as infâncias. Esse Núcleo foi criado pela Secretaria de Município da Educação a fim de proporcionar um ambiente colaborativo em que os educadores possam explorar e desenvolver novas abordagens para o trabalho com bebês e crianças. Para este ano estão sendo ofertados três encontros com dez grupos de até 20 professores a fim de fomentar as pesquisas relacionadas às infâncias e sua pluralidade. Esse formato inicial visa estabelecer vínculos sólidos entre os participantes e estimular reflexões sobre as práticas pedagógicas entre a Educação Infantil e a Educação Especial. O objetivo principal neste primeiro momento é construir e fortalecer conexões entre os participantes, bem como refletir sobre o impacto e as possibilidades oferecidas por esse novo espaço que a Rede Municipal está criando no intuito de aprimorar o trabalho.

Os grupos de estudos tiveram início em setembro de 2024 e estão sendo realizados um em cada mês (setembro, outubro e novembro). Esses encontros têm ocorrido dentro da carga horária da hora-atividade dos professores de Educação Infantil e Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria no EduTech-Centro Municipal de Inovação e Empreendedorismo Criativo. Os grupos de pesquisa foram divididos em percursos da Educação Infantil da seguinte forma: “Caminhos de Pesquisa: literatura infantil e as relações étnico raciais”, “As linguagens do Ateliê”, “Singularidade da ação pedagógica em berçários”, “Os significados de estar na Pré-escola A e os desafios para a docência” e “Possibilidades de colaboração entre Educação Especial e Educação Infantil”, sendo, esse último, o objeto deste relato. Para cada percurso foram ofertadas duas turmas de até vinte professores, uma turma no turno da manhã e outra no turno da tarde, no intuito

de favorecer o acesso dos professores. Essa estrutura visa proporcionar uma abordagem aprofundada e especializada para cada faixa etária, promovendo um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento de pesquisas focadas nas diversas fases das infâncias. Para conduzir cada grupo foram convidadas professoras que atuam nas áreas de Educação Infantil e Educação Especial, para que participassem e realizassem a mediação dos encontros dos grupos de pesquisa. Essas profissionais contribuem com suas experiências e conhecimento, o que tem permitido enriquecer as discussões e práticas dos grupos e são responsáveis por orientar e acompanhar a trajetória dos estudos e das documentações pedagógicas.

Com essa colaboração entre todos os professores pesquisadores, espera-se garantir um impacto positivo na formação e desenvolvimento pedagógico dos envolvidos, já que a Educação Infantil é a etapa da educação básica na qual se inicia o processo de inclusão das crianças. Nesse contexto, as salas referências devem ser projetadas para atender às diferentes necessidades das crianças, com espaços e recursos acessíveis e diversificados. Isso inclui adaptações físicas e pedagógicas que possibilitem a participação de todas as crianças. Estudiosos como Capellini e Zerbato (2019, p. 36) propõem que “uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que estar junto dele para o contexto da sala de aula, incluindo o professor especializado”. Nesse sentido, considerando o conceito trazido por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 45) de Ensino Colaborativo ou coensino como “um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”, percebe-se essa prática educacional como uma possibilidade de promoção da colaboração

entre professores do ensino comum e da Educação Especial, buscando integrar conhecimentos e esforços em benefício de todas as crianças e de um efetivo processo de inclusão.

Considerando isso, a formação continuada de forma colaborativa é crucial para que as práticas do ensino colaborativo sejam implementadas no chão da escola. Nesse sentido, os grupos de pesquisa do NUPI têm promovido trocas de experiências entre profissionais que atuam com as crianças e isso favorece o fortalecimento das estratégias inclusivas e da reflexão sobre a prática pedagógica. Poder refletir sobre a inclusão, partindo do contexto das infâncias, tem movido o grupo para os tensionamentos sobre essas duas áreas de conhecimento, Educação Especial e Educação Infantil, que, historicamente, tem muito em comum. Benincasa e Bridi (2014) afirmam que "Nessa direção, demarcamos a importância do investimento em ações investigativas que se ocupem da Educação Infantil e também fortaleçam e estreitem os laços entre Educação Especial e Educação Infantil [...]". Dentro dos encontros, a comunicação clara e aberta entre os professores e professoras tem sido colocada como extremamente importante. Isso inclui compartilhar observações, estratégias que funcionaram e desafios encontrados, além de envolver as famílias no processo educacional. O grupo tem se posicionado a favor das práticas colaborativas em suas escolas, trazendo em seus relatos o quanto essa prática auxilia nos desafios do cotidiano escolar.

Para além dessas reflexões, também é necessário pensar em políticas públicas que sustentem e corroborem com o ensino colaborativo, assim como o apoio dos setores responsáveis pela educação em nosso país necessitam atentar ao devido investimento que essa prática educacional merece. Por isso, ao final dos encontros formativos do NUPI, além da produção de um artigo como documentação pedagógica a ser

publicada em uma revista, o grupo irá redigir uma carta ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no intuito de compartilhar as reflexões levantadas acerca do ensino colaborativo e de fortalecer as políticas nesse campo. Enquanto um grupo de pesquisa, o NUPI tem se constituído como um espaço para a troca de experiências e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras voltadas para as infâncias. A assiduidade dos professores no grupo, em seu horário de hora-atividade, evidencia o comprometimento com o trabalho desenvolvido com as crianças e com a formação continuada. Por meio de encontros colaborativos entre educadores, o NUPI fomenta a reflexão crítica e a pesquisa aprofundada sobre temas relevantes para a Educação Infantil e Educação Especial e para o processo de inclusão.

Nesses momentos, teoria e prática se fazem presentes, são realizados relatos, troca de experiências e estudos teóricos embasados em autores da temática do Ensino Colaborativo, além de documentos e políticas públicas. A estrutura proposta, com percursos temáticos e a participação de profissionais qualificados, tem sido fundamental para enriquecer as discussões e fortalecer o trabalho pedagógico. Os estudos evidenciam ainda que o Ensino Colaborativo, como disposto na teoria, ainda apresenta desafios, como os registros no Censo Escolar, a falta de tempo e de carga horária disponível para planejamento e execução das atividades. No entanto, todos os professores presentes no grupo demonstram interesse em maior apropriação da fundamentação teórica, disponibilidade e abertura para realizar práticas colaborativas com seus colegas, sejam eles professores de Educação Especial ou Educação Infantil. O grupo terá ainda um encontro neste ano, e com planejamento de ter continuidade no ano de 2025. Até o momento, o grupo de pesquisa vem evidenciando a potência do Núcleo enquanto formação de professores, possibilitando, nesse espaço o protagonismo desses

profissionais como desejo de uma gestão mais democrática. Dessa forma, o NUPI tem contribuído significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e especializada, focada nas diversas fases das infâncias.

Referências

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; MEIRELES, Melina Chassot Benincasa. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 745- 769, jul./set. 2014.

CAPELLINI, V.; ZERBATO, A. **O que é Ensino Colaborativo**. São Paulo: Editora Edicon, Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESP, 2019.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre Educação comum e especial**. 3ª reimpressão. São Carlos: UFSCar, 2023.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 108

Professor iniciante, formação docente e a educação do estudante com deficiência

MARIA KATHARINA DE SOUZA
PPGDUC/UFCAT

DULCERIA TARTUCI
PPGEDUC/UFCAT

WANESSA FERREIRA BORGES RESENDE
PPGEDUC/UFCAT

A educação de pessoas com deficiência vem cada vez mais ganhando espaço nos ambientes escolares, acadêmicos e de pesquisa. A ampliação da reflexão sobre este processo se deve a uma trajetória histórica para a conquista destes espaços a parir da educação inclusiva. Movimentos sociais, lutas, reivindicações, culminaram em alguns marcos legais que legitimam a educação inclusiva, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a Declaração de Salamanca que é considerada um dos marcos mais importantes que aconteceu em 1994, a Constituição Federal de 1988, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, a Política Nacional da Educação Especial em 2008, o Plano Nacional de Educação em 2014 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em 2015.

Quando apontamos a perspectiva atual da educação especial percebemos que por mais que existem leis que amparam a igualdade para todos, ainda caminhamos a passos lentos para que realmente aconteça a inclusão nos ambientes escolares. A partir disso, surgem alguns questionamentos: Os professores possuem uma formação inicial adequada para trabalhar com estudantes com deficiência? Quais práticas educativas estão sendo aplicadas por professores iniciantes no ensino de estudantes com deficiência, e quais desafios eles enfrentam?

Estas são algumas das questões que justificam a importância de se realizar investigação sobre professores iniciantes em articulação com a educação de estudantes com deficiência, sobre o ingresso destes professores nos ambientes escolares e sobre a formação e o desenvolvimento profissional. Quando apontamos sobre a participação efetiva dos alunos com deficiência, estamos dizendo que a inclusão vai além, desde os métodos pedagógicos, formação dos professores, ao prédio da escola, pois para tal é necessário que seja efetivada em todos os sentidos, essa integração além de promover a diversidade, ainda

enriquece a experiencia educacional dos alunos.

Deste modo, foi iniciada uma pesquisa de mestrado, que tem como tema prévio, formação de professores, professores iniciantes e a educação do estudante com deficiência e tem como objetivo investigar as práticas educativas desenvolvidas por professores iniciantes que atuam com estudantes com deficiência, os desafios vivenciados e os processos formativos, em um município do sudeste goiano.

Neste resumo será apresentado um recorte da pesquisa supracitada, cuja finalidade foi aproximar dos referenciais teóricos e legais que abordar a educação dos estudantes com deficiência. Os resultados dessa aproximação teórica são apresentados a seguir e foram produzidos por meio de pesquisa bibliográfica. A fonte dos dados apresentados foram acessadas em bases como site da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa (ANPED), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo.

Os estudantes com deficiência têm recebido cada vez mais respaldo legal para garantir uma educação gratuita e de qualidade. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, o Art. 208 reforça que o dever do Estado com a educação será cumprido através da garantia de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 apresenta os referenciais nacionais para a construção de sistemas educacionais e a organização de escolas

inclusivas, define o público-alvo da Educação Especial e delimita a natureza do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão escolar, dentre suas diretrizes, a política propõe

> *- a transversalidade da modalidade de educação especial - da educação infantil à educação superior; - a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE como complementar e/ou suplementar à escolarização dos alunos, por meio da Sala de Recursos Multifuncional SRM; - a formação de professores para AEE e demais profissionais da educação para a inclusão e a participação da família e da comunidade; - acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e - a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).*

Como a inclusão é um direito garantido pela lei, é essencial compreender como ela está sendo promovida. Quando falamos de inclusão, referimo-nos à garantia de que todos os estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades, bem como à participação plena na sociedade. Isso envolve a valorização e o respeito por cada indivíduo, independentemente de sua deficiência, garantindo sua participação ativa em todos os espaços, como educação, trabalho, cultura, política, entre outros. Fica instituído na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência,

> *Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).*

Então as escolas precisam ofertar aos alunos atendimento

especializado, por meio de professores de apoio, atendimento educacional especializado (AEE), nas salas de recursos multifuncionais, porém, quando falamos em todos esses atendimentos, na parte estrutural da escola, nos deparamos com alguns desafios que a escola enfrenta cotidianamente, como a falta de investimento, infraestrutura, falta de profissionais com especialização na área, questões sociais, dentre vários outros fatores que impactam diretamente na inclusão dos alunos.

A educação especial representa uma transformação no entendimento e na prática da educação, trata-se de adaptar um sistema educacional que valorize, promova um ambiente para que gere a equidade, que quebre o tabu da segregação de que os alunos tenham que ficar separados, que precisam fazer sala somente com alunos com deficiência, a inclusão escolar é de extrema importância para que desenvolva as habilidades de todos os alunos.

Um dos avanços necessários é a formação continuada dos professores, permitindo que se especializem na área e promovam práticas pedagógicas inclusivas. O currículo precisa ser flexível para atender a todos os estudantes, e as atividades devem ser adaptadas para que os alunos com deficiência acompanhem o mesmo conteúdo dos demais, utilizando materiais didáticos.

Outro ponto fundamental é a criação de ambientes acessíveis, incluindo o uso de acessibilidade digital como ferramenta para práticas inclusivas. Além disso, a presença de professores de apoio, psicólogos e assistentes educacionais é essencial para formar uma rede de suporte que auxilie o estudante com deficiência no ambiente escolar. Esses profissionais desempenham um papel importante no desenvolvimento de estratégias que garantem uma experiência educacional.

A formação de professores sob essa perspectiva inclui a preparação para lidar com a diversidade e para promover práticas

inclusivas, são incentivados a refletir sobre suas próprias atitudes e preconceitos e a desenvolver estratégias pedagógicas que atendem às necessidades de todos os alunos e estar sempre em formação continuada.

> ***No entanto, dominar a teoria, sem que ela sirva para orientar a prática, é de pouca valia. Os professores sabem disso, pois almejam intensamente alcançar a "práxis", ou seja, contar com uma teoria capaz de orientar sua prática, fazer novas perguntas à teoria. Vivem, efetivamente, em busca de teóricos e de abordagens, destacando-se de imediato quando eles não lhes permitem "articular teoria e prática", respondendo, prontamente aos impasses que enfrentam em sala de aula (DAVBIS et al., 2012, p. 64).***

Compreender a educação de estudantes com deficiência contribui de maneira significativa para a futura compreensão das práticas de professores iniciantes, pois envolve a reflexão sobre a importância de uma abordagem inclusiva e adaptativa no ensino. Além disso, esse entendimento capacita os professores a lidarem com desafios relacionados à personalização do ensino e à implementação de estratégias pedagógicas que beneficiem todos os estudantes, independentemente de suas habilidades. Assim, o conhecimento sobre a educação inclusiva é um alicerce para práticas pedagógicas mais eficazes e humanizadas, que devem ser adotadas por docentes em início de carreira.

Referências

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

BRASIL, Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão** da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira et al. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para sala de aula. **Psicol**. **Educ**., São Paulo, n.34, p.63-83, jun. 2012.

ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

UNESCO, Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Accção – Necessidades Educativas Especiais, 1994.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 109

A produção dos saberes docentes relacionados a pessoas com deficiência no curso de Pedagogia da UFPE

ANA LUIZA MIRANDA DOS SANTOS NEVES
Universidade Federal de Pernambuco

CLARISSA MARTINS DE ARAUJO
Universidade Federal de Pernambuco

O interesse temático surge mediante vivências e relatos de colegas no âmbito de nossa formação para a docência, a qual aconteceu no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde podemos afirmar que as discussões sobre a educação inclusiva e em particular, da educação de pessoas com deficiência, ocorreram de modo incipiente no trajeto de nossa formação inicial.

O Curso de Pedagogia na UFPE foi formalizado na década de 1970, entretanto, é a partir de 1980 que se inicia um debate coletivo no Centro de Educação sobre a formação do pedagogo. No que se refere à educação de pessoas com deficiência, o curso de Pedagogia da UFPE houveram modificações no ano de 2007, quando inseriram na reforma da matriz curricular, os componentes obrigatórios "Libras" e "Fundamentos da Educação Inclusiva", antes oferecido como disciplina eletiva, o que revela um espaço pouco significativo para a produção de saberes inclusivos.

Válido sinalizar que acerca dos saberes docentes, nos aproximamos das ideias de Tardif (2002). O autor os define enquanto: Saberes Disciplinares; *Saberes Curriculares e Saberes Experienciais ou Práticos*. Nos inquietou entender como ocorre a formação de professores na educação inclusiva e como esses saberes levam os alunos a uma visão mais ampla sobre a educação para todos. O diálogo entre esses conhecimentos permite práticas pedagógicas que garantem a inclusão, tratada de forma transversal, como destaca Oliveira (2009).

Deste modo, buscamos então compreender quais saberes docentes são mobilizados no curso de pedagogia da UFPE para a educação de pessoas com deficiência. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: A) Delinear na matriz curricular do curso de pedagogia quais os componentes que tratam da educação

de pessoas com deficiência; B) Identificar, através dos estudantes do curso, quais as disciplinas que trabalharam com saberes relacionados a educação de pessoas com deficiência; C) Delinear como os professores percebem a educação de pessoas com deficiência e mobilizam saberes no curso de pedagogia para esse alunado; E) Conhecer em que momento da trajetória dos professores emergem os saberes voltados às pessoas com deficiência; F) Identificar se existem outros espaços no processo de formação de pedagogos, onde são mobilizados saberes para a educação de pessoas com deficiência.

Segundo Minayo (2001), toda investigação se inicia a partir de um problema o qual é articulado a conhecimentos anteriormente obtidos, como no caso do estudo em questão. Considerando a complexidade do problema, o estudo segue a abordagem qualitativa. Com relação aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos o questionário, e entrevista semiestruturada (Minayo, 2014). Além das etapas apresentadas, realizamos a análise documental (Matriz Curricular do curso de Pedagogia e os programas das disciplinas), com a finalidade de delinear em quais componentes se encontram os saberes relacionados à educação de pessoa com deficiência. Para organizarmos os dados, adotamos como referência as três fases básicas da análise temática de conteúdo descrita por Bardin (1979), a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

O estudo desenvolveu-se no Curso de Pedagogia, do Centro de Educação da UFPE. Enquanto sujeitos da pesquisa, selecionamos 38 estudantes entre o 9º e 10º período. A estes, buscamos aplicar questionários, com a finalidade de apontarem as disciplinas obrigatórias e eletivas que mobilizavam saberes sobre a educação de pessoas com deficiência. Contamos ainda com a participação de 11 docentes, onde enviamos questionários pelo *Google Forms.*

No que diz respeito aos resultados da presente pesquisa, sobre os saberes docentes mobilizados no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE, sinalizamos que existem 107 componentes curriculares presentes na matriz do curso de Pedagogia (Perfil 1322). No que se refere a área da Educação Inclusiva, aqui entendida a partir da LBI nº 13.146/2015, como sendo aquela que possibilita o acesso e aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, identificamos um total de 11 disciplinas que trabalham a temática dos saberes relacionados a educação da pessoa com deficiência. Observamos que a maioria dessas disciplinas é ministrada pelo Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação (DPSIE).

O departamento se destacou pelo fato da área da Educação Inclusiva ser vinculada ele, mas também pela presença de professores com deficiência, o que sugere influência dos saberes da experiência na prática docente. Tal fato nos indica, conforme aponta Araújo (2016), que a produção de saberes inclusivos emerge de forma significativa a partir de experiências com pessoas com deficiência, que proporcionam o diálogo com os demais saberes curriculares e disciplinares, como proposto pelo DPSIE, levando os docentes a incorporarem em seus componentes disciplinares esse debate.

Contudo, percebemos que havia professores de outros departamentos que também mobilizavam estes saberes. Através do questionário aplicado aos discentes, os estudantes indicaram 40 disciplinas ofertadas em colaboração com quatro departamentos do Centro de Educação. Destacamos ainda que, 34 dos 38 discentes que participaram desse estudo, compreendem que o conteúdo “Educação da pessoa com deficiência” deve ser abordado de forma a perpassar todas as disciplinas.

Ao nos aproximarmos dos quatro docentes que participaram

do estudo, vimos que eles percebem que a educação da pessoa com deficiência é uma discussão importante nos cursos de licenciatura, uma vez que na educação básica existem professores que não sabem como lidar com esse alunado. De fato, os estudos de Cruz e Glat (2014) e de Mendonça (2023) apontam essa mesma preocupação, quando enfatizam que a formação docente deve dialogar com as exigências da atuação profissional, como no caso da educação de pessoas com deficiência. Os estudiosos ainda apontam que a formação docente precisa cumprir os requisitos para possibilitar aos futuros docentes o trabalho com a diversidade, incluindo alunos com deficiências. Buscamos também compreender como são passados os saberes a respeito da temática para os alunos da graduação, onde os professores afirmaram, que estes ocorrem de forma dialógica com os saberes disciplinares. Por outro lado, ao falarmos acerca de trabalhar a temática em outros espaços do Centro de Educação, os professores afirmam que desconhecem esses outros espaços de debate e construção de saberes inclusivos.

O interesse docente acerca da temática da educação da pessoa com deficiência, para a maioria deles, surge mediante sua experiência profissional no próprio Centro de Educação, na prática pedagógica, em interação com os estudantes e colegas de departamento, sendo um indicativo que é na formação inicial que devemos nos preparar para enfrentar os desafios da profissão docente, de modo a possibilitar a formação humana de nossos futuros alunos. Freire (2007, 2020) destaca competências essenciais para a formação humana, incluindo o reconhecimento, respeito e promoção da dignidade de cada pessoa. Enfatiza também a importância de valores como amorosidade e liberdade para construir uma educação inclusiva e transformadora, que valorize a individualidade e o desenvolvimento pleno de cada ser humano.

Fica então claro que o Curso de Licenciatura em Pedagogia

deve tratar de forma interdisciplinar a educação de pessoas com deficiência, de modo a possibilitar os estudantes produzir saberes que os orientem frente aos desafios de uma educação inclusiva, que atenda as especificidades de cada aluno. Como nos sinaliza Pimenta (1997), a formação é, na verdade, um processo de autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências, práticas cotidianas, vivenciadas nos contextos escolares.

Referências

ARAÚJO, Fernanda. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente.** Recife, 2016. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

CRUZ, Gilmar; GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura.** Revista Brasileira de Educação. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zKXfJ8TbsjLvvYjnNzQbx7K/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa.36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** .75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MENDONÇA, Ana. **As Licenciaturas e a Educação Inclusiva**. Estudos em Ciências Humanas e Sociais no Brasil: Produções Multidisciplinares no Século XXI. Florianópolis: Instituto Scientia, 2023. PDF. Disponível em: https://institutoscientia.com/wp-content/uploads/2023/03/capitulo-humanas-scientia78.pdf. Acesso em: 13 out. 2024.

MINAYO, Maria. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Keila. **A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência**. Recife, 2009.

PIMENTA, Selma. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor.** São Paulo: Nuances. 1997. V.3.
TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. CENTRO DE EDUCAÇÃO. Recife: Centro de Educação, da UFPE, 2007.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 110

Altas Habilidades/ Superdotação: uma prática pedagógica no NEPPD/FACED/UFAM

LUANA FERREIRA DOS SANTOS
Universidade Federal do Amazonas

PEDRO PAULO DO NASCIMENTO MENDES
Universidade Federal do Amazonas

EVERTON VINICIUS FREITAS MORAIS
Universidade Federal do Amazonas

EMILLY GABRIELLE DOS SANTOS BRAGA
Universidade Federal do Amazonas

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), localizado na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), é uma iniciativa acadêmica no campo da educação especial. Fundado em 16 de abril de 2001, o núcleo tem desempenhado um papel fundamental ao contribuir para a democratização de conhecimento e no fortalecimento de práticas inclusivas voltadas à educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

Dentro das ações do NEPPD, destaca-se o Programa de Extensão de Apoio Educacional Especializado (PAEE), responsável por manter laboratórios de atendimento voltados às crianças com ou sem necessidades educacionais especiais. Esses laboratórios não apenas oferecem suporte pedagógico, como também psicopedagógica e psicomotora, visando atender às demandas específicas de cada criança.

O Laboratório de Altas Habilidades/Superdotação se apresenta como um dos espaços do Núcleo que contribui para a identificação desses alunos com potencial acima da média, por meio de avaliações e intervenções. O objetivo do laboratório é promover a avaliação e intervenção pedagógica significativa em suas potencialidades, favorecendo, assim, sua permanência no contexto escolar. Um dos instrumentos centrais desse atendimento é a Avaliação do Desenvolvimento Evolutivo Global, utilizado para avaliar a idade evolutiva das crianças, permitindo uma compreensão detalhada de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e motor.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, de 2008, quem é identificado com altas habilidades demonstra potencial elevado nas áreas acadêmica, intelectual, liderança, psicomotora e artes de forma isolada ou combinada. “Também apresentando elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de

tarefas em áreas de seu interesse". Essa definição reforça a importância de uma abordagem educacional que reconheça e valorize a amplitude e a diversidade de formas em que esse potencial pode se apresentar. Portanto, oferecer ambientes que favoreçam a exploração dessas habilidades é fundamental para potencializar suas realizações e engajamento no processo educacional.

Para Howard Gardner (1995), a inteligência é definida como a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados em diferentes contextos culturais. Sua teoria, conhecida como Teoria das Inteligências Múltiplas, propõe que não existe apenas um tipo de inteligência, mas sim várias formas de inteligência, cada uma associada a diferentes habilidades e formas de pensar.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, combinando teoria e prática, o que permite uma compreensão mais profunda e detalhada dos fenômenos investigados. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa envolve a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos, considerando seus contextos e complexidades, o que torna possível captar significados e interpretações que não podem ser quantificados. O presente relato de experiência descreve uma atividade pedagógica conduzida por pesquisadores do NEPPD, estudantes do curso de Pedagogia da FACED/UFAM. Foram realizados atendimentos pedagógicos ao longo de 6 semanas com uma criança de 9 anos que, mesmo sem a obrigatoriedade, apresentou o laudo médico de AH/SD e TEA. Durante os atendimentos, a inteligência espacial, destacada por Gardner (1995), foi um foco central, especialmente nas atividades artísticas, onde a criança demonstrou grande habilidade em interpretar e representar o espaço visual. Essa inteligência, frequentemente expressa através de desenhos, modelagem e construções, foi amplamente utilizada para facilitar a comunicação e o desenvolvimento da criança, permitindo

uma abordagem mais sensível às suas necessidades e interesses.

Quando C.G iniciou seus atendimentos no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), demonstrava um comportamento bastante retraído. Chegava visivelmente desanimada, muitas vezes com uma expressão de tristeza, e relutava em participar das atividades. Evitava interações significativas com os pedagogos/pesquisadores, não mantinha contato visual e frequentemente expressava o desejo de ir embora pouco tempo após sua chegada. Durante o processo de avaliação inicial, os pedagogos/pesquisadores identificaram que C.G. apresentava uma linguagem inibida, e começaram a observar mais de perto seus interesses e potenciais.

Ao longo dos atendimentos, foi identificado que C.G apresentava características de altas habilidades na área artística, principalmente em atividades que envolviam tinta guache, lápis de cor e telas, demonstrando aspecto de inteligência espacial, conforme descrita por Gardner (1995). Esse reconhecimento se tornou um ponto crucial para adaptar as avaliações pedagógicas, utilizando o desenho como meio de expressão e comunicação. A partir daí os pedagogos/pesquisadores incorporaram cada vez mais atividades artísticas nos atendimentos, o que permitiu que C.G. se conectasse melhor com as atividades propostas, sentindo-se mais confortável e engajada.

Essa atividade pedagógica, fundamentada na teoria de Wallon, que desenvolve a afetividade e as relações interpessoais no processo de aprendizagem, foi essencial para que C.G. fosse instigada e motivada. Com o tempo, ela passou a compartilhar suas criações artísticas, como seus desenhos com os pesquisadores e até a produzi-los durante as sessões. Sua mudança de comportamento e maior engajamento refletem a importância da dimensão afetiva no atendimento, bem como sua participação aos atendimentos, interesses e habilidades individuais da

C.G. Isso reafirma a importância de observar as potencialidades de cada criança para construir uma abordagem pedagógica eficaz e significativa.

Em uma das atividades realizadas com C.G, os pedagogos/pesquisadores propuseram o uso de materiais naturais, como folhas secas e pequenos galhos, para a criação de uma representação artística. C.G foi desafiada a criar um animal utilizando esses elementos, e decidiu tentar fazer uma girafa. Com muito cuidado, ela usou os galhos para formar as pernas e o pescoço, enquanto as folhas secas representavam o corpo.

Outra intervenção pedagógica foi durante uma atividade de pintura, onde C.G foi convidada a produzir uma flor. Ela não apenas fez o desenho com precisão, mas criou um sombreamento detalhado, demonstrando habilidades avançadas para sua idade cronológica. Em outro atendimento, C.G recriou uma imagem de um elefante e uma geladeira, mas adaptou de uma maneira única: desenhou um “elefante de calcinha” dentro da geladeira, com um queijo ao lado que tinha a frase “não coma o queijo”. Essa atividade mostrou como ela reinterpretava as propostas das atividades com um toque pessoal, o que fortaleceu ainda mais a relação com os pedagogos/pesquisadores.

Este progresso reflete a importância das intervenções/avaliações adotadas pelo NEPPD, que são fundamentadas nas evolutivas globais do desenvolvimento para promover o desenvolvimento global das crianças atendidas pelo Núcleo. O compromisso em compreender suas necessidades específicas e implementar estratégias adequadas tem sido crucial para superar os desafios iniciais e incentivar suas habilidades em todas as áreas de desenvolvimento.

Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília;,MEC/SEESP, 2008.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. *Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM*. Manaus: Vitória, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 111

Formação docente e plano individualizado de transição para alunos com autismo no IFRN

POLLYANNA DE ARAUJO FERREIRA BRANDÃO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DÉBORA REGINA DE PAULA NUNES
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

FRANCISCO DE PAULA NUNES SOBRINHO
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Desde a implementação da Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 para assegurar a reserva de vagas para Pessoas com Deficiência (PcD) nos cursos de ensino médio técnico e superior federais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) tem registrado um aumento significativo nas matrículas de alunos com necessidades específicas, em especial aqueles diagnosticados com autismo. No IFRN, o número de matrículas de alunos com esse diagnóstico cresceu de zero em 2016 para 160 em 2024. A inserção no mercado de trabalho é um objetivo central após a conclusão dos cursos, e, além da formação técnica, é fundamental que os alunos desenvolvam competências comportamentais (soft skills) para garantir seu sucesso social e profissional. Nos Estados Unidos, a Lei The Americans with Disabilities Act (ADA) e os Planos Educacionais Individualizados (PEIs) estabelecem modelos que garantem o planejamento de carreira a partir dos 16 anos, criando uma estrutura mais robusta para a inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Em contrapartida, são poucos os modelos de PIT disponíveis (Redig e Pinheiro, 2020). Nesse cenário, os professores do IFRN enfrentam desafios significativos, como a falta de experiência e a ausência de práticas baseadas em evidências para o planejamento de carreira de alunos com autismo.

Objetivos

Com base no exposto, o objetivo geral deste estudo foi avaliar os efeitos de uma formação destinada a profissionais da educação sobre a implementação do Plano Individual de Transição (PIT) para alunos com autismo, com o intuito de ampliar o repertório de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competências comportamentais.

Os objetivos específicos incluíram: identificar, segundo a percepção dos participantes, as competências comportamentais essenciais para a inserção de pessoas com autismo no mundo de trabalho; analisar os serviços de transição do ensino médio para o trabalho formal oferecidos a alunos com autismo no IFRN; e desenvolver, de maneira colaborativa com os participantes da pesquisa, um modelo de PIT a ser implementado no planejamento de carreira desses alunos.

Método

Delineamento

O delineamento da pesquisa adotado foi a pesquisa-ação, uma abordagem caracterizada por um ciclo reflexivo que abrange planejamento, ação, observação e reflexão. Essa metodologia permite que os participantes se tornem coinvestigadores na busca de soluções para os desafios identificados. O objetivo da pesquisa-ação é compreender, agir e modificar o cenário real por meio da ação, contribuindo para a construção de soluções efetivas. Além disso, essa abordagem é socialmente relevante, promovendo a aprendizagem tanto dos pesquisadores quanto dos participantes envolvidos. Ao integrar teoria e prática, a pesquisa-ação não só aborda questões específicas, mas também empodera os participantes, favorecendo a transformação do ambiente educacional e a melhoria das práticas pedagógicas (Trump, 2005; Vergara, 2006; Thiolente, 2011; Braun, 2020).

Participantes

Os participantes do estudo foram sete professores e sete membros da equipe multidisciplinar do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas (Napne) do IFRN, responsáveis pelo acompanhamento de alunos com autismo no Ensino

Médio Integrado (EMI) em dois campi. A seleção dos participantes ocorreu com base na conveniência e no interesse em participar da pesquisa, levando em conta critérios de inclusão que abrangeram profissionais que atuam diretamente com esses alunos, incluindo atividades de docência, orientação em projetos, atendimento multidisciplinar e prática profissional.

Procedimentos

O estudo foi conduzido em três etapas. Na primeira, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para identificar os conhecimentos prévios dos participantes sobre o tema. Com base nos dados coletados, foi desenvolvido um curso de aperfeiçoamento intitulado “Plano

Individual de Transição (PIT) do ensino médio para o trabalho no contexto da escolarização de alunos com autismo.” O curso foi ministrado por professores com experiência científica na área e realizado de forma online, o que possibilitou a participação de profissionais de outros estados e acomodou o período de greve no instituto federal. A terceira etapa, atualmente em andamento, envolve a realização de estudos de caso, onde os participantes implementarão os planos de transição para alunos com autismo que foram construídos durante o curso de aperfeiçoamento.

Resultados preliminares

Entre os 14 entrevistados, 3 têm mais de 10 anos de experiência no IFRN, 7 possuem até 5 anos, e 4 têm menos de 1 ano, sendo esses últimos terceirizados que atuam no apoio educacional especializado. Todos os participantes relataram alguma experiência com alunos com autismo, mas demonstraram não ter um conhecimento aprofundado

sobre o espectro. Descreveram características observadas, como dificuldades no contato visual e desafios nas relações interpessoais. Eles identificaram necessidades educativas dos alunos, incluindo mediação nas relações interpessoais e apoio na organização e planejamento das demandas escolares. Ao serem questionados sobre as causas do desemprego entre pessoas com autismo, mencionaram fatores como falta de conhecimento, preconceito, limitações sociocomunicativas e o despreparo das empresas. No entanto, não apontaram o papel da escola na preparação desses alunos para o mundo do trabalho. Por outro lado, indicaram algumas competências que a escola deveria desenvolver, como autonomia, proatividade, comunicação e organização. Apenas 5 entrevistados relataram ter implementado estratégias de apoio, com foco na organização do trabalho e nas relações interpessoais, embora tenham destacado que estavam apenas no início desse processo. Nenhum dos participantes tinha conhecimento sobre o Plano Individual de Transição (PIT) ou práticas de estágio específicas para alunos com autismo no IFRN, e nenhum sabia de empresas que contratam pessoas com autismo. Com base nos dados coletados nas entrevistas, foi elaborado um curso sobre o PIT, com ênfase na transição para a vida adulta de jovens com deficiência. Os participantes foram divididos em grupos para desenvolver propostas de planejamento de carreira, resultando na criação de um modelo de PIT estruturado em seções que incluem informações do aluno e as competências técnicas e comportamentais a serem desenvolvidas. Entre as competências comportamentais destacadas, foram mencionadas a comunicação funcional, as relações interpessoais, a organização do trabalho, a autonomia, a flexibilidade cognitiva e a autorregulação emocional. A terceira etapa da pesquisa, atualmente em andamento, consiste na aplicação do modelo de PIT no IFRN.

Considerações Finais

A ausência de formação adequada para docentes sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e planejamento de carreira, combinada com a falta de políticas públicas no Brasil que estabeleçam diretrizes para a preparação de pessoas com deficiência (PcD) para o mercado de trabalho, resulta em uma escassez de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências para alunos com TEA no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Antes da implementação do curso de formação, apenas cinco profissionais relataram desenvolver práticas pedagógicas focadas em competências comportamentais; no entanto, essas iniciativas eram realizadas de maneira intuitiva, sem um direcionamento institucional claro. Os resultados preliminares indicam que a elaboração do Plano Individual de Transição (PIT) possibilitou a identificação de princípios essenciais para o planejamento de carreira desses alunos. Entre esses princípios, destacam-se o enfoque nas necessidades e potencialidades individuais, a customização das tarefas durante o estágio, a colaboração entre escola, família e empresas, e a criação de práticas que simulem situações reais de trabalho.

Referências

REDIG, Annie Gomes; PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva. **Plano individualizado de transição**: possibilidades para a inserção de pessoas com deficiência intelectual no mundo laboral. APAE Ciência. v. 8, p. 44-57, 2020.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 112

NEPPD/FACED/UFAM: a prática pedagógica na estimulação precoce

JUAN BATISTA NOBRE
Universidade Federal do Amazonas

ANA KAMILE SOUZA DA SILVA
Universidade Federal do Amazonas

THAYZA BRAGA DE BRITO
Universidade Federal do Amazonas

GISELLY LOURDES PEIXOTO DE SOUZA
Universidade Federal do Amazonas

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), fundado na UFAM, promove estudos e oferece suporte a crianças com necessidades educacionais especiais por meio do Programa de Extensão de Apoio Educacional Especializado (PAEE). O núcleo proporciona suporte pedagógico, com foco na Avaliação do Desenvolvimento Evolutivo Global para planejamento individualizado.

O Laboratório de Estimulação Precoce tem como objetivo oferecer Avaliação e Intervenção Psicoeducacional para crianças com deficiência, de zero (0) a três (3) anos de idade, garantindo a orientação, participação e acompanhamento da família. O atendimento segue uma abordagem cognitivista, na qual o ritmo, os interesses e o desenvolvimento global é enfatizado.

São atendidas neste laboratório as crianças consideradas de risco e com atraso no desenvolvimento global. Os atendimentos realizados no Laboratório fundamentam-se nas Teorias de Aprendizagem e de Desenvolvimento de Gesell, e Wallon, considerando o processo evolutivo da criança e os fatores que favoreçam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, abordando a área cognitiva, afetiva, motora, linguagem e social.

A metodologia tem como foco uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, "[...] a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (Bogdan; Biklen, 1994, p.49). Contendo uma teoria e prática com os subsídios teóricos de Gesell e Wallon, com base nesses fundamentos, utilizamos a observação individual sistemática, adotando o método da análise dialética.

Este relato de experiência trata-se de uma atividade pedagógica

realizada no Laboratório de Estimulação Precoce do NEPPD, por pesquisadores discentes de Pedagogia da UFAM que realizaram quatro (4) atendimentos pedagógicos, psicopedagógicos e psicomotores com uma criança de 1 (um) ano e 6 (seis) meses, ao longo de cinco semanas. Em respeito às questões éticas, a confidencialidade foi preservada, referindo-se à criança e à mãe por nomes fictícios, Arara Azul e Onça Pintada, respectivamente.

O primeiro atendimento foi conduzido de maneira a conhecê-la melhor, em virtude de ser o primeiro contato com a Arara Azul e com os pesquisadores. Sendo assim, não se utilizou o instrumento nomeado Ficha de Avaliação do Desenvolvimento Evolutivo Humano Global, fazendo a utilização de materiais pedagógicos tais como massinha, instrumentos musicais, areia colorida e entre outros. A criança entrou acompanhada de sua mãe Onça Pintada, pois estava tímida e desconfiada, o que influenciou a sua disposição para explorar o ambiente e interagir com os pesquisadores.

No entanto, apresentou resistência quanto ao uso de alguns materiais que estavam disponíveis para o manuseio, como a massinha de modelar, interagindo apenas com o material quando a responsável explorou juntamente com ele. A criança demonstrou curiosidade pelos instrumentos musicais, mas teve dificuldade em manusear a baqueta, possivelmente devido a limitações motoras finas, conforme apontado pelo teórico A. de Meur L. Staes, pois os exercícios de pré-escrita com desenho e grafismo são necessários para a aprendizagem da escrita, fazendo com que a criança obtenha domínio do gesto e do instrumento (Meur; Staes, 1989, p. 21).

A areia colorida foi o que mais chamou atenção da criança, se tornando o foco principal de suas brincadeiras. Essa interação permitiu que a criança se envolvesse em atividades autônomas, demonstrando

maior liberdade. No entanto, durante o atendimento, Arara Azul apresentou timidez e desconfiança, evitando interação direta com os pesquisadores e buscando amparo no colo da mãe.

Em termos de compreensão e autonomia, a criança foi capaz de reconhecer e entender a função dos objetos. Demonstrou-se autônoma ao pegar os tambores e ao entregar brinquedos à mãe, embora ainda tenha apresentado dificuldades na comunicação verbal, utilizando gestos para expressar o que queria.

O primeiro atendimento teve importância para conhecermos e identificar atrasos no desenvolvimento evolutivo global, isto é, a convergência da sua idade cronológica com a idade evolutiva. Através disso, pudemos observar aspectos importantes de seu comportamento e interesses.

No segundo atendimento, os pesquisadores elaboraram uma Ficha de Atendimento com base em um instrumento utilizado no NEPPD, voltada para crianças de 1 (um) ano e 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, com objetivo de identificar seu desenvolvimento nas áreas cognitivas, afetivas e motoras. Observamos uma melhora na interação da Arara Azul com os pesquisadores, tendo breves contatos visuais. Utilizamos materiais pedagógicos sonoros, livros lúdicos e sensoriais, bolas e demais materiais.

A intervenção planejada pelos pesquisadores para a criança teve como objetivo fortalecer o vínculo de confiança com eles, tendo em vista a dependência excessiva com a mãe. Após a saída temporária da responsável do laboratório, a criança continuou explorando os materiais que estavam à sua volta, principalmente a Mão Sensorial com diversas texturas, potencializando processos cognitivos, afetivos e motores.

Conforme Basto Filho e Sá (2001), os comportamentos motor, emocional e intelectual são interligados, influenciando o desenvolvimento,

principalmente na manipulação das texturas, enriquecendo a experiência.

No terceiro atendimento, a Arara Azul mostrou-se mais à vontade e disposta a ir ao Laboratório sozinha, demonstrando autonomia. Trabalhamos a contação de histórias com fantoches, pelúcias e brincadeiras de faz de conta, estimulando sua criatividade e linguagem, já que ela apresenta dificuldade na fala. Ao interagir com os materiais, a criança começou a apontar e nomear objetos, pronunciando "car" para carrinho, "potomo" para hipopótamo e "cato" para gato, o que animou os pesquisadores. A interação com os fantoches provocou risos e ela demonstrou interesse, até procurando os fantoches escondidos para continuar a brincadeira.

No último atendimento, exploramos dados e cubos de tamanhos variados. Apresentamos o material à Arara Azul, explicando suas funções, como a construção de uma torre. A criança mostrou curiosidade, apontando para os objetos e dizendo "esse". Ao tentar montar, ela colocava dois cubos e olhava para o pesquisador, que a incentivava a adicionar o terceiro. Após algumas tentativas frustradas, Arara Azul conseguiu completar a tarefa sozinha, demonstrando autonomia.

Durante a construção da torre, ao colocar o terceiro dado/cubo, ele acabou derrubando-a e, com isso, disse a palavra "caiu", divertindo-se ao reconstruir e derrubar a torre novamente. Em conversa com os pesquisadores, a mãe foi orientada a dar continuidade em casa nas atividades e brincadeiras, proposta no laboratório e a incentivar a falar quando desejasse algo, sempre que perguntasse a palavra "esse" como costuma falar nos atendimentos referindo-se aos objetos.

Notamos avanços da Arara Azul, conseguindo ficar no laboratório sem a mãe Onça Pintada, demonstrando maior contato afetivo com os pesquisadores e interesse por fantoches e livros sensoriais. Em relação à linguagem, Arara Azul aumentou seu repertório de palavras soltas,

formando frases como “o que é isso? ” e “que cor é essa? ”, além de associar cores a objetos, como verde para a árvore e amarelo para a bola e a janela.

Os atendimentos do NEPPD são fundamentais para o desenvolvimento afetivo e da linguagem de crianças, como o caso de Arara Azul, alinhando-se à Política Nacional de Educação Especial. Segundo a política, a estimulação precoce consiste em oferecer estímulos adequados a crianças com deficiência ou em alto risco nos primeiros anos de vida, visando promover um desenvolvimento tão próximo do normal quanto possível (Brasil, 1994, p.18).

A estimulação precoce é essencial para fortalecer a autoconfiança da criança, ajudando-a a reconhecer suas habilidades e limitações, além de facilitar sua adaptação ao ambiente social. Com o apoio dos pesquisadores, que aplicam a Avaliação do Desenvolvimento Global Evolutivo, a criança supera adversidades e atinge objetivos, resultando em satisfação para todos os envolvidos. Para acadêmicos e bolsistas do PAEE no NEPPD, esse trabalho oferece uma experiência enriquecedora, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que reduzem a defasagem de idade cronológica e evolutiva da criança.

Referências

BASTOS FILHO, A. e SÁ, C.M.F (2001). **Psicomovimentar**. Campinas: Papirus.

_____. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais/Secretaria de Educação Especial-Brasília: MEC, SEESP, 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1994.

GESELL, A. **A criança dos zero aos cinco anos**. São Paulo: Martins fontes, 1989.

MEUR, A. de; STAES, L. **Psicomotricidade**: educação e reeducação: níveis maternal e infantil. Tradução de Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1989.

RAMOS, A.M.G. **Estimulação precoce**: informação básicas aos pais e aos profissionais. Brasília: MEC, 1998.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 113

EJA na perspectiva inclusiva: possibilidades e desafios na Educação de Jovens e Adultos no contexto de uma escola municipal de Sant'ana do Livramento

NATIELI MENEZES TREVISAN

Secretaria Municipal de Educação - Sant'Ana do Livramento

MARISA SILVEIRA MORAES DOS SANTOS

Secretaria Municipal de Educação - Sant'Ana do Livramento

Introdução

A educação é um direito de todos. Esse é o princípio básico quando legitimamos a nossa fala enquanto educadores. Esse direito está na constituição federal de 1988, que é a lei máxima e também conhecida como a constituição cidadã. Pensando sobre cidadania, legislação e direitos, também pensamos na lei de diretrizes e bases da educação nacional do ano de 1996, conhecida como a (LDB) 9.394/96 que em seu artigo 37 contempla a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Essa modalidade é um significativo instrumento para a conquista de transformação social, promovendo também a inclusão e equidade de direitos, já que esses sujeitos não concluíram os seus estudos por diferentes razões e a educação nessa modalidade está aliada à perspectiva de uma educação inclusiva, indo além do acesso à escola, mas também promovendo a permanência e êxito desses sujeitos estudantes, valorizando as suas vivências no ambiente escolar. Dessa forma, pensando a escola numa perspectiva inclusiva, que é uma escola que visa garantir o direito à educação de todos os estudantes, respeitando e valorizando as suas diferenças e suas especificidades, tendo como prioridades: a acessibilidade, um currículo flexível, ambiente acolhedor, desenvolvimento pessoal com autonomia e confiança, desenvolvimento de habilidades sociais como o respeito e colaboração entre os sujeitos, metodologias e avaliações diversificadas e formação continuada para os educadores. Nesse sentido, é que viemos através deste relato de experiências mostrar as possibilidades e desafios na nossa realidade da Educação de Jovens e Adultos em nossa escola municipal de ensino fundamental. Nessa perspectiva, iremos relatar neste trabalho algumas

experiências das práticas pedagógicas inclusivas que são possíveis e que acontecem na escola municipal a qual atuamos como educadoras na EJA e também os desafios que enfrentamos no nosso contexto escolar.

Objetivos

Temos como objetivo geral neste trabalho apresentar as práticas pedagógicas inclusivas possíveis na Educação de Jovens e Adultos numa escola municipal de ensino fundamental do município de Sant'Ana do Livramento, e como objetivos específicos relatar os desafios enfrentados no contexto da nossa escola e promover uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

Método

Como estamos em constante processo de construção de conhecimentos, a nossa metodologia é baseada na mediação do processo educativo, valorizando o que o estudante já possui da sua leitura de vida, leitura do mundo, partindo do pressuposto que Freire (1989) muito bem nos diz "A leitura do mundo precede a leitura da palavra", tendo atividades experienciais como jogos e dinâmicas que envolvam e despertem a criatividade, autonomia e curiosidade, além de atividades em grupos e flexibilidade dos conteúdos e das atividades propostas, estando os educadores disponíveis para adaptação de atividades e de projetos, além de oportunizar o diálogo constante com os estudantes.

Resultados

Os resultados que já conquistamos foram o desenvolvimento da autoconfiança, autonomia e motivação dos sujeitos estudantes nas aulas,

pois essa construção é contínua e diária entre estudantes e educadores. Quando falamos em sujeitos estudantes, estamos falando de sujeitos neurodiversos que fazem parte da nossa escola na EJA, entre esses sujeitos temos estudante surdo, estudante com dislexia, estudantes com déficit intelectual. E, cabe ressaltar que o estudante antes de ser estudante é um sujeito com a sua própria história de vida, com as suas batalhas e com as suas conquistas e valorizamos isso na nossa práxis. Temos mais um exemplo de um resultado significativo em relação a prática pedagógica inclusiva que foi a apresentação de um trabalho que tinha como temática o turismo na fronteira, o qual foi apresentado pela Secretaria Municipal de Educação no início do ano letivo de 2024 e os estudantes de todas as totalidades se engajaram e participaram ativamente do projeto de estudos e pesquisa para que culminasse na apresentação da Feira das Ciências de nossa Escola no mês de agosto, sendo que este trabalho foi avaliado e escolhido para estar novamente sendo apresentado na Feira das Ciências na etapa Municipal no mês de Outubro deste ano. A prática pedagógica inclusiva aliada a todos os sujeitos (educadores, gestores, servidores desde a portaria, limpeza e cozinha) vinculados ao contexto escolar é muito importante para o êxito das aulas. Destacamos no nosso trabalho a atuação da Educadora Especial na EJA, que não fica somente na sala de Atendimento Educacional Especializado (Sala do AEE). Ela é uma profissional engajada para dar o suporte necessário nas aulas dos Educadores das respectivas disciplinas trabalhadas nas totalidades da EJA. Além da atuação da educadora especial, destacamos o trabalho e comprometimento de todos os educadores que atuam na EJA, ressaltando também o importante papel que a coordenação pedagógica faz para nortear as ações nas metodologias de ensino para que se pense sempre na qualidade e flexibilização do currículo para atender as necessidades da turma. E é

importante destacar também o papel de uma gestão democrática na EJA para que essas construções das práticas pedagógicas inclusivas aconteçam no nosso contexto escolar, pois tudo está conectado e o trabalho deve ser alinhado com todos os sujeitos que fazem parte desse processo do cotidiano escolar da EJA, tornando o ambiente colaborativo, pois aprendemos uns com os outros e todos contribuem com os seus saberes e conhecimentos. Esses são alguns dos resultados que foram possíveis e que obtivemos no decorrer de uma longa caminhada, mas sabemos que muito se têm a melhorar, pois estamos em constantes processos de aprendizados. Temos desafios que ainda enfrentamos em relação a infraestrutura para que a Escola seja mais acessível, e que tenhamos mais recursos pedagógicos diversificados, como a tecnologia assistiva, recursos audiovisuais e livros em formatos acessíveis são importantes nesse processo e que precisamos ter esses recursos para a melhoria e qualidade nas nossas práticas pedagógicas inclusivas.

Considerações finais

Valorizar os nossos estudantes é valorizar o processo contínuo e permanente de uma educação inclusiva. Como educadores, somos profissionais que temos a esperança, como diz Freire: “Esperança do verbo esperançar” que é uma ação constante e contínua para que os aprendizados sejam para além da sala de aula, eliminando barreiras e, que esses aprendizados sejam para a formação e desenvolvimento das habilidades e competências práticas e sociais, auxiliando e estimulando os estudantes para que sejam cidadãos críticos e reflexivos e que possam estar na sociedade e no mundo do trabalho com as suas especificidades e tornando-se protagonistas das suas próprias histórias. Temos muitos desafios a serem superados, pois a realidade da

EJA é uma realidade que devemos pensar e refletir no nosso cotidiano sempre, precisamos enfrentar diariamente os estereótipos de como a sociedade vê a EJA, pois percebem e acreditam muitas vezes de que são estudantes marginalizados e sem capacidade e por isso estão nessa modalidade. Precisamos falar mais sobre a EJA na perspectiva da educação inclusiva no meio acadêmico, nos debates e reflexões sobre políticas públicas de acesso, permanência e êxito para que não haja evasão escolar. E, por fim precisamos de um olhar mais cuidadoso por parte dos gestores e legisladores em relação às políticas públicas efetivas ou que ainda serão construídas pensando e refletindo sobre o papel da EJA em nossa sociedade. A EJA é uma construção contínua de saberes e vivências para nós educadores e, necessitamos de formação continuada para a realização de cursos de capacitação com qualidade vinculados à educação inclusiva, precisamos participar de seminários, simpósios e congressos, precisamos relatar as nossas vivências como educadores porque estamos ligados diretamente com a permanência e êxito desses sujeitos estudantes da EJA, e a formação continuada é de suma importância para estarmos qualificados para enfrentar e superar os desafios que encontramos na nossa caminhada enquanto educadores!

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 114

Aprendizagem baseada na filosofia de Gilles Deleuze

TATIANA SILVA DUNAJEW LEMOS AFONSO
Universidade Federal de Goiás

MARCOS LEMOS AFONSO
Universidade Federal de Goiás

Introdução

O filósofo francês Gilles Deleuze foi o criador de um pensamento filosófico o qual coloca em questão o modelo tradicional e dogmático do pensamento. Não foi um pedagogo, nem se dedicou aos temas caros à Pedagogia, mas, considerando que fora docente por toda sua vida, bem como fez da questão do ensino-aprendizagem temas de algumas de suas indagações, coloca em relevo o fazer pedagógico. Com efeito, não podemos falar a respeito de uma teoria deleuziana sobre ensinoaprendizagem, mas antes em uma teoria pedagógica cujos pressupostos metodológicos se baseiam na filosofia deleuziana. A partir das ideias do filósofo é possível colocar em questão alguns paradigmas de aprendizagem ainda vigentes na acepção comum, tanto nas teorias, quanto nas práticas pedagógicas, como por exemplo a redução da... "...aprendizagem àquele ato de aprender exclusivamente no contexto escolar, onde as atividades são programadas, organizadas, dirigidas e avaliadas de uma forma sistemática, isolando os outros contextos não-escolares...", (Díaz, p.84). Pode-se perceber nesta acepção a redução da aprendizagem ao âmbito escolar, sendo que toda a realidade vivencial e existencial do aprendiz se encontra excluída, assim como os conteúdos são previamente estruturados com o propósito de serem transmitidos pelo professor. Em decorrência desta constatação "... Não devemos esquecer que a escola de hoje ainda conserva o verbalismo, o autoritarismo e a coação" (Chakur, p.42). Segundo Freire (2003), "Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação." O inacabamento, longe de ser um anátema, tornase algo próprio da condição humana, em permanente construção, tendo seu fechamento, ou acabamento, apenas com a morte. Ou seja,

é próprio do existir humano o permanente criar e o (re)criar perguntas e respostas que se põem e sobrepõem num permanente processo ao infinito. Seria próprio, pois, do processo de ensino-aprendizagem o colocar-se à disposição deste movimento. Por isso, para Deleuze, diz-se que aprender tem a ver com uma decifração da realidade à nossa volta, realidade essa, imersa no continuum de vi-a-seres; projeto que não se inscreve de antemão numa cartilha teórica ou metodológica, mas que se constrói junto, que se aprende junto. É importante asseverar que esta aproximação entre Filosofia e os saberes e fazeres pedagógicos trata-se menos de mera especulação conceitual, mas da tentativa de uma fundamentação filosófica que proponha um novo olhar a respeito do ensinar e do aprender.

Objetivos

Analisar os elementos na filosofia de Gilles Deleuze que sirvam de fundamentos para uma teoria e prática pedagógicas que tornem o ensino e a aprendizagem uma experiência de criação diante do novo, ou daquilo que denominamos como “realidade”; repensar os papéis do professor e do aluno a partir desta filosofia; estabelecer um diálogo razoável entre Filosofia e as teorias de ensinoaprendizagem.

Métodos

Pesquisa classificada como exploratória documental, conforme SEVERINO (2013), utilizando roteiro não estruturado para coleta de dados em agosto e setembro de 2024, com análise qualitativa e não estatística na obra de DELEUZE.

Resultados

A pesquisa revelou que Deste modo, aprender é traduzir signos, ou, segundo Deleuze, elementos que "...constituem a matéria desse ou daquele mundo" (Proust e os Signos, p.04).; ou seja, "Não existe aprendiz que não seja "egiptólogo" de alguma coisa". (Proust e os Signos, p.04). Ensinar, então, tratar-se-ia de um processo de criação e de exploração dos signos emitidos pela realidade, processo este construído pari passu com o aprendiz; ou seja, uma atividade construída junto ou construtivismo em ação na prática pedagógica. No modelo tradicional do pensamento o lugar do professor é o daquele que transmite o conhecimento, e o aprendiz recebe passivamente os conteúdos sem participar da construção do mesmo; ou seja, não há criação, elaboração, experimentação do pensamento diante de um mundo que não cessa de emitir signos os quais nos forçam peremptoriamente a traduzi-los. Deste modo, o aprendiz decora as respostas ou soluções codificadas e estabelecidas como verdade pelo pensamento dogmático, então, "A aprendizagem não se faz na conexão da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na conexão do signo com a resposta..." (Orlandi, p. 16. Que se passa entre ensinar e aprender?Se aprender é, pois, decifrar signos, colocar o pensamento à disposição do heterogêneo, do "caos", o que é ensinar? De acordo com Deleuze, "Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos pais e professores nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende" (P e os S., p. 21.),. Com efeito, "Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo". (Diferença

e repetição, p. 43). O heterogêneo ou o “caos” sendo a fonte menos da desordem (minha dissertação), ou da ausência de sentido, ou de algo que deva ser combatido, mas do absolutamente novo, do infinito, do devir ou do pensamento, pois “O pensamento reivindica “somente” o movimento que pode ser levado ao infinito”. (O que é a Filosofia? p. 53).

Conclusão

Para o Deleuze, pensar se caracterizaria mais pela criação intensiva de conceitos e de experimentação, e menos da reprodução de modelos dogmáticos que representariam a realidade e os processos cognitivos considerados como paradigmas (Diferença e Repetição, p180). Aprender, então, seria o efeito não de um processo cognitivo de um pensamento inclinado às verdades, ou ao verdadeiro, mas, o resultado de uma violência sofrida pelo aprendiz diante do novo, do inesperado, sendo que pensar será a busca de um sentido, forçado pela necessidade de enfrentamento diante daquilo que denominamos “realidade”.

Referências

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do Construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

DELEUZE, Gilles. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de janeiro: Graal, 2006.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: Editora 34, 1992.

DUNAJEW, Tatiana. **Procura de ressonâncias entre aspectos da ciência de Ilya Prigogine e aspectos da filosofia deleuziana da diferença**. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade

Estadual de Campinas, 2000.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http:// comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/vi/livros/A%C3%A7%C3%A3o_ Cultural_p ara_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

_____. Educação e esperança. In: **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http:// comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_ Indigna%C3%A 7% C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

LEFON, Arc. **Mundo (des)configurado**: além do princípio do prazer nos jogos da vida. Belém: RFB, 2024.

ORLANDI, Luiz B.L. Que se passa entre ensinar e aprender - **Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, (25), 12-40. https://doi.org/10.22481/aprender. i25.9637

PICCOLO, Gustavo Martins et al. **Planejamento educacional individualizado II**: intervenções. São Carlos: EDESP-UFSCAR, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 115

Dominó Químico:

um jogo didático e inclusivo na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem

TAINARA VAHL

EDUARDA VIEIRA DE SOUZA

BRUNA ADRIANE FARY-HIDAI

BRUNO DOS SANTOS PASTORIZA

Introdução

No Ensino de Química (EQ), a educação inclusiva é um dos campos de estudo que tem mostrado potencial para contribuir significativamente com os processos de desenvolvimento educacional, oportunizando envolvimento, estímulos e a memorização (Soares, 2004). Além disso, recursos potentes têm sido produzidos para a promoção da inclusão no EQ, possibilitando maior acessibilidade, aprendizado, motivação, autonomia e interação tanto em termos de estratégias, quanto em termos de socialização.

Neste sentido, Cunha (2012) destaca a relevância dos jogos como ferramenta pedagógica no EQ. Ao trazer a experiência e a atividade dos estudantes para o centro da aprendizagem, os jogos facilitam a compreensão de conceitos de maneira mais dinâmica, além de contribuir para a progressão de habilidades socioemocionais, como cooperação, resolução de problemas e empatia, que são fundamentais para o ambiente escolar. Dessa forma, os jogos não apenas incrementam a formação, mas também viabilizam o crescimento pessoal e coletivo dos alunos.

Em termos da interação que estas atividades podem proporcionar, pode-se relacionar com os apontamentos de Vigotski, que destaca a relevância do ambiente social e da interação na aprendizagem, por meio dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que ocorre em colaboração com pessoas mais experientes (Nogueira, 2001). No contexto da inclusão no EQ, os princípios de Vigotski podem ser relacionados através da colaboração entre alunos e professores, com a ZDP representando o apoio necessário para que o aluno avance em seu aprendizado (Vigotski, 1998). Neste contexto, o papel do professor, enquanto mediador do conhecimento, é fundamental, uma vez que é

por meio dele que se faz essa relação da abordagem com os conceitos, para atender às especificidades de cada um, criando assim um ambiente inclusivo para todos, independentemente de caracterśticas individuais (Libâneo, 1994).

Com base nesses apontamentos, pode-se perceber que os jogos didáticos vêm demonstrando repetidamente a capacidade de tornar o aprendizado mais envolvente. Um exemplo possível de citar e que se compartilha neste trabalho é o "Dominó Químico", desenvolvido com base no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Esse jogo traz nas suas características físicas, símbolos, cores, descrições textuais, dentre outros pontos, pensados para atender às diferentes formas de aprendizado dos alunos. Além de permitir, através dos seus manuais e orientações, que o jogo seja adaptado a diferentes níveis de complexidade, incentivando o aluno a participar, promovendo um engajamento ativo e dessa forma, não apenas facilitará a compreensão de conteúdos abstratos, mas também irá oportunizar a inclusão, garantindo que os alunos com diferentes singularidades possam participar plenamente.

A proposta do DUA, da qual se baseia essa ferramenta, é uma abordagem pedagógica que parte do princípio de que a diversidade dos alunos deve ser considerada a regra, e não a exceção (Cast, 2018). Essa abordagem propõe a criação de ambientes educacionais flexíveis, capazes de atender às necessidades de todos os estudantes. Para isso, se baseia em três princípios fundamentais: o de oferecer múltiplas formas de representação; oferecer múltiplas formas de ação e expressão; e oferecer múltiplas formas de engajamento.

A utilização do DUA está em constância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), que traz uma base científica sólida para guiar a prática educativa, promovendo versatilidade na apresentação de informações, nas formas de resposta e demonstração de conhecimento,

e nas estratégias de motivação, além de também reduzir as barreiras de ensino, proporcionando adaptações e estratégias adequadas, mantendo altas expectativas para todos os estudantes. Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho é apresentar o desenvolvimento de um jogo didático desenvolvido com base nos três princípios do DUA, bem como a avaliação desse material.

Método

O Dominó Químico é um material que foi desenvolvido na disciplina de *Instrumentação para o Ensino de Química*, um componente curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Química, da Universidade Federal de Pelotas. Este componente se organiza a partir de aulas expositivas e dialogadas, rodas de conversa e a produção de materiais e métodos didáticos para o EQ. Entre seus objetivos específicos, destacam-se a análise de materiais didáticos e a elaboração de roteiros para práticas experimentais e o desenvolvimento de experimentos com materiais alternativos e acessíveis.

O Dominó Químico foi projetado para facilitar a aprendizagem de conceitos químicos através da abordagem lúdica, interativa e inclusiva, alinhando-se aos três princípios do DUA. Esse jogo auxilia os discentes a associarem os elementos aos seus símbolos, integrando conhecimentos químicos e incentivando a conexão entre diferentes aspectos da disciplina, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda, os envolvendo de maneira ativa, transformando o aprendizado em uma experiência envolvente, o que instiga aqueles que consideram a disciplina de Química complexa. O jogo pode ser utilizado em grupos, promovendo colaboração, comunicação e trabalho em equipe.

Na confecção do jogo foram usados 28 elementos da tabela

periódica, representados em retângulos de madeira MDF com tinta 3D transparente na grafia braille, e produzido manualmente pela autora, como ilustrado na imagem abaixo:



Imagem 1: Retângulo de MDF do jogo com o elemento Lítio, com escrita a mão em tinta preta e tinta 3D com os pontos em braille.

As regras básicas do Dominó Químico são as seguintes:

1. 4 participantes podem jogar;
2. As peças são viradas para baixo e embaralhadas, e qualquer jogador pode fazer isso, e se algum participante achar necessário, pode misturá-las novamente;
3. Cada jogador pega 7 peças, sem mostrá-las aos outros;
4. O jogador que tiver símbolo do Hidrogênio (H) inicia;
5. Cada participante, em sentido horário, coloca uma peça que se encaixe em uma das pontas da sequência em formação;
6. Se o jogador não tiver uma peça compatível, passa a vez;
7. Ganha o jogador que se livrar de todas as suas peças;
8. Se o jogo ficar “travado” porque nenhum jogador tem peças compatíveis, vence aquele com menor soma dos números atômicos dos elementos restantes em sua mão.

Resultados e discussões

O jogo foi projetado para ser simples, mas altamente acessível para diferentes públicos. Seu material foi estruturado com um manual do professor, objetivos e regras, disponíveis tanto em braille (produzido com reglete) quanto em tinta.



Imagem 2: Jogo sendo utilizado por uma turma de 1º Ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual.

Este recurso (imagem 2) foi utilizado e bem avaliado por uma aluna cega, que avaliou e aprovou a grafia braille, além de alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Pelotas. Uma estudante com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) demonstrou grande entusiasmo com o jogo, e retornou confinante em relação à fonte da escrita em tinta no material, enquanto os demais alunos relataram que o Dominó Químico é útil no desenvolvimento do aprendizado. O feedback foi unânime em destacar os pontos positivos da atividade, cumprindo assim o objetivo do DUA: criar um material que atenda a todos, independentemente de suas características individuais.

Conclusão

Com base no exposto, evidencia-se que o Dominó Químico é mais do que um simples jogo para fins de diversão e envolvimento, mas trata-se também de uma ferramenta educacional potencializadora que tem demonstrado um impacto significativo no EQ. Ao integrar elementos químicos, fórmulas, propriedades e suas aplicações em um contexto lúdico, permite que os alunos possam internalizar conceitos complexos de forma acessível, estimulando o pensamento lógico, a análise crítica e a capacidade de resolução de problemas e de autorregulação. Além disso, o jogo mostrou potencial para despertar a curiosidade dos estudantes e, por sua versatilidade, é acessível a uma diversidade de perfis. A sua capacidade de oferecer a compreensão conceitual, desenvolver habilidades e motivar os alunos, o torna um bom recurso para os educadores. Para os alunos, o Dominó Químico não é só ensinar Química de maneira efetiva, mas também incentiva o conhecimento da área.

Referências

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Acesso em: 14 out. 2024.

CAST. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem - versão 2.2**. 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 05 out. 2024.

CUNHA, Márcia Borin da. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012. Acesso em: 14 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **O planejamento escolar**. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. p. 221-247. Acesso em: 05 out. 2024.

NOGUEIRA, Carlos Fino. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**:

três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 2, p. 0, 2001. Acesso em: 05 out. 2024.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **O lúdico em Química: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química**. 2004. Acesso em: 05 out. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. Trad. Michael Cole et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Acesso em: 05 out. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 116

A visão dos bolsistas do PIBID sobre a gestão escolar e as práticas inclusivas:

um estudo de caso

MÁRCIA MARIA FERREIRA DOS SANTOS
Centro Universitário São José

NACYRA YIBURI FERNANDES DE LUCENA
Centro Universitário São José

SHEILA VENANCIA DA SILVA VIEIRA
Centro Universitário São José

Introdução

A educação inclusiva é central nas discussões sobre o direito à educação e equidade, envolvendo não apenas o acesso de todos os alunos, mas também práticas pedagógicas que promovem um ambiente acolhedor. A gestão escolar desempenha papel crucial na implementação de políticas inclusivas que garantam o aprendizado e a participação de todos (Mantoan, 2006).

Esta pesquisa investigou a percepção dos bolsistas do PIBID de Pedagogia do Centro Universitário São José sobre as práticas inclusivas promovidas pela gestão escolar na escola campo. O PIBID visa à formação inicial de professores, proporcionando contato direto com o ambiente escolar (Brasil, 2013), permitindo que os bolsistas vivam as práticas de gestão e compreendam como a escola promove a inclusão.

O foco está na visão dos bolsistas sobre como a gestão escolar articula políticas e ações para promover a inclusão. Busque-se identificar, a partir de suas experiências, as estratégias para atender às necessidades de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem e como a gestão envolve a comunidade escolar no processo inclusivo. Além disso, o estudo pretende compreender os desafios enfrentados pelos gestores para implementar práticas inclusivas em realidades com limitações estruturais e de recursos (Werneck, 1997).

Este trabalho contribui para o debate sobre a importância da formação inicial de professores em práticas inclusivas e o papel fundamental da gestão escolar na promoção de um ambiente educativo que respeita a diversidade e favorece o aprendizado de todos.

Objetivos

Objetivo Geral: Analisar a percepção dos bolsistas do PIBID sobre o papel da gestão escolar na implementação de práticas inclusivas.

Objetivos Específicos: Descrever a visão dos bolsistas sobre a liderança da gestão escolar; identificar as práticas inclusivas observadas no ambiente escolar e, examinar os desafios e oportunidades na implementação dessas práticas.

Método

A metodologia baseia-se em um estudo de caso (Yin, 2015), focando na análise das práticas inclusivas no campo escolar a partir da perspectiva dos bolsistas do PIBID. Esses bolsistas, que atuam diretamente no ambiente escolar como parte de sua formação inicial, estão em posição de observar e participar das dinâmicas e estratégias inclusivas promovidas pela gestão escolar.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os bolsistas do PIBID, técnica recomendada por Minayo (2012) para estudos qualitativos, permitindo que você compartilhe suas percepções sobre como a gestão escolar articulada políticas e ações inclusivas. As entrevistas visaram compreender como os futuros educadores observarão a implementação de práticas inclusivas no cotidiano escolar, bem como os desafios e oportunidades percebidos na atuação da gestão.

Além disso, utilizou-se a observação participante, abordagem sugerida por Lüdke e André (2013) para captar as interações no ambiente escolar. Isso proporcionou informações sobre as interações entre bolsistas, gestores, professores e alunos, proporcionando uma visão mais completa das práticas pedagógicas e organizacionais que

visam à inclusão.

A escolha dos bolsistas do PIBID como público-alvo permite analisar, sob a perspectiva de futuros professores, as estratégias e iniciativas inovadoras pela gestão escolar para promover a inclusão de alunos com diferentes necessidades educacionais. Uma abordagem qualitativa, centrada em entrevistas e observações, permite aprofundar as percepções dos bolsistas sobre o papel da liderança escolar no fomento de práticas inclusivas, bem como as limitações e desafios encontrados no processo.

Resultados

A educação inclusiva busca garantir a todos os alunos, independentemente de habilidades ou deficiências, acesso igualitário à educação de qualidade, promovendo a participação ativa e o desenvolvimento cognitivo e social (Sassaki, 1997). Na formação inicial de professores, é essencial prepará-los para lidar com a diversidade em sala de aula; o PIBID proporciona essa experiência prática, desenvolvendo competências para enfrentar os desafios da inclusão (Pimenta; Lima, 2010).

A gestão escolar desempenha papel fundamental na implementação de políticas inclusivas. Mantoan (2006) afirma que a liderança deve criar um ambiente acolhedor e equitativo, promovendo estratégias que garantam a participação de todos. A gestão democrática, discutida por Lück (2009), reforça a importância da participação de toda a comunidade escolar na construção de políticas inclusivas. Assim, a liderança é essencial para coordenar práticas que valorizem as diferenças e atendam às necessidades individuais.

A interação dos bolsistas do PIBID com a gestão escolar enriquece

sua formação, permitindolhes observar como os gestores promovem a cultura de inclusão. Werneck (1997) destaca que a inclusão efetiva requer professores preparados para lidar com a diversidade, alcançada por meio de formação continuada e aplicação prática dos princípios inclusivos.

As práticas pedagógicas inclusivas devem contemplar metodologias diferenciadas e criar um ambiente de aprendizagem acessível (Sassaki, 1997). A gestão orienta professores e futuros educadores na aplicação eficaz dessas estratégias, garantindo oportunidades iguais para todos. Nesse contexto, o PIBID é crucial para fornecer visão prática de como implementar tais práticas em sala de aula.

As entrevistas com os bolsistas revelaram percepções sobre as práticas inclusivas promovidas pela gestão. Destacaram esforços como reuniões periódicas para discutir necessidades dos alunos, mas apontaram que nem sempre resultaram em ações concretas devido à falta de recursos e humanos, refletindo desafios nas escolas com barreiras estruturais (Maantoan, 2006).

Outro desafio mencionado foi a formação insuficiente de alguns professores para lidar com necessidades especiais. Apesar dos esforços em capacitações, muitos docentes sentem-se inseguros para aplicar práticas inclusivas (Werneck, 1997), evidenciando a necessidade de formação continuada.

Os bolsistas enfatizaram a importância de tornar o currículo acessível para garantir a inclusão, relacionando ajustes curriculares promovidos pela gestão (Sassaki, 1997). Desafios relacionados à infraestrutura e falta de acessibilidade também foram citados, refletindo a necessidade de gestão democrática para alinhar todas as esferas aos princípios da inclusão (Lück, 2009).

Assim, embora a gestão escolar promova práticas inclusivas, há desafios a superar. A falta de recursos e capacitação adequada, além de problemas de infraestrutura, interfere na articulação com políticas públicas e na formação contínua dos educadores. A análise confirma a importância de uma gestão democrática e inclusiva para uma inclusão escolar eficaz.

Conclusões

A análise das entrevistas confirmou que a liderança da gestão escolar é crucial para promover práticas inclusivas, mesmo em contextos com desafios estruturais e limitações de recursos. Embora os esforços sejam feitos, como reuniões e currículos acessíveis, a falta de recursos e a necessidade de formação contínua robusta são obstáculos significativos (Mantoan, 2006).

Os bolsistas observaram que ações planejadas nem sempre são efetivas devido à falta de mediadores especializados e problemas de acessibilidade, reforçando a importância de uma gestão democrática que envolve toda a comunidade escolar (Lück, 2009).

A vivência dos bolsistas no PIBID evidenciou a importância de lideranças comprometidas com a inclusão e como influenciar diretamente a eficácia das práticas inclusivas. Portanto, esta pesquisa confirma que a liderança da gestão escolar é fator crucial na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. É necessário suporte estruturado das políticas públicas para enfrentar desafios de recursos e formação contínua, preparando futuros educadores para atuar de forma eficaz e sensível às necessidades dos alunos.

Referências

BRASIL. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.** Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União : seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2013. Disponível em: https://www.gov.br / capes / pt -br /acesso -a -informacao / acoes -e -programas /pibid . Acesso em: 12 out. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática** . Petrópolis: Vozes, 2009. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas .** São Paulo: EPU, 2013.

MANTOAN, **Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** . 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência . São Paulo: Cortez, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos** . 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva** . 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** . 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 117

Práticas inclusivas exitosas para alunos com deficiência intelectual:

os apontamentos nas pesquisas nacionais no período de 2015-2024

SIMONE DA SILVA MELO
Universidade Federal de Catalão

MARIA MARTA LOPES FLORES
Universidade Federal de Catalão

Este objeto de estudo visará analisar como as pesquisas realizadas no Brasil no período de 2015-2024 em que contempla a vigência da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI 13.146/ 2015, com intento de depreender as práticas educativas promissoras no alcance de aprendizagens exitosas para alunos com deficiência intelectual (DI), sendo que serão observadas quais as práticas de ensino são abordadas e quais são enfatizadas como práticas exitosas para a aprendizagem dos estudantes com DI. Desta maneira, o problema da pesquisa partirá desta questão: Como as pesquisas realizadas no Brasil, tem apresentado as práticas pedagógicas exitosas para o alunado com Deficiência Intelectual?

Esta proposta de estudo tem por objetivo geral analisar as pesquisas que apresentam práticas pedagógicas exitosas para alunos com DI. E tem como objetivos específicos: identificar as práticas bem-sucedidas dos professores no que se refere a inclusão para alunos com DI; analisar as metodologias e práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores desses alunos; elencar o que motiva os professores a realizarem práticas educativas com resultados significativos para os alunos com DI.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa fundamentada nas concepções da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente, de Vigotsky e seus aportes sobre a mediação da aprendizagem e no materialismo histórico-dialético, tendo por método o mapeamento e a análise documental que irá se desenvolver inicialmente pelo exame da literatura na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que aponte trabalhos que se relacionem com práticas pedagógicas e estratégias promissoras para a aprendizagem de alunos com DI. Os descritores utilizados na busca serão: Práticas Educativas/práticas Inclusivas AND deficiência intelectual/ público-alvo

da Educação Especial; Boas Práticas/ Práticas Promissoras e crianças com deficiência; – e outras possíveis combinações e extensões.

Assim, serão elencados os critérios de inclusão tais como: ano de publicação entre 2015-2024; Ensino Fundamental _ modalidade regular/ sala de aula comum; práticas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas e Ciências Sociais; Formação e Práticas para crianças com Deficiência Intelectual; pesquisas nacionais; e os critérios de exclusão: Educação Infantil, Ensino Médio, EJA, Ensino Superior; práticas nas outras áreas disciplinares; pesquisas internacionais, por conseguinte, as pesquisas serão submetidas aos processos de aprofundamento de leituras, análises, interpretações e a formação de escopo para a escrita dissertativa que almeja alcançar o objetivo proposto de analisar as práticas educativas exitosas/promissoras para a aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual. Vigotsky (1984) defende a educação inclusiva e a acessibilidade para todos ao conhecimento.

O sujeito (tendo ou não deficiência), em razão ao processo criativo que envolve o domínio da natureza, o emprego de ferramentas e instrumentos, pode ter uma ação indireta e planejada, consequentemente, acaba adquirindo conhecimentos. Pessoas com deficiência intelectual, auditiva, visual, e outras podem ter um alto nível de desenvolvimento, cabe à comunidade escolar permitir, apresentar e mediar o processo de aprendizagem para que dominem alguns elementos/ instrumentos e, assim, superem seus saberes do cotidiano. Em seguida, após a análise profunda do *corpus* elencado, observará as possibilidades para o alcance dos objetivos propostos entre elas, as práticas pedagógicas exitosas e as possibilidades de êxitos para as práticas pedagógicas como as que seguem os pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da colaboração e/ou mediação

entre pares voltadas aos alunos com DI. Alicerçado em Franco (2015), as práticas pedagógicas necessitam ser pensadas e elaboradas com intencionalidades no contexto educativo, dirigindo e atribuindo sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Desta maneira, com finalidades voltadas à aprendizagem dos saberes dos(as) alunos(as).

A pesquisa, que ainda se encontra em fase inicial de seu delineamento metodológico, tem sido realizada a partir de 23 combinações dos descritores e, desta forma, foram elencados 198 dissertações e 40 teses para serem submetidas para as análises técnicas dos trabalhos de exclusão, elegibilidade dos trabalhos, análises e interpretações dos conteúdos para alcançar o constructo essencial para as análises sob a proposta da materialidade dialética articulada em núcleos de significações. Todavia, escrutinar-se-á primeiramente as teses devido ao seu potencial para explorar as práticas educativas com maior consistência. Pretende-se ainda ampliar a pesquisa em anais dos Grupos de Trabalhos (GTs) voltadas para formação e práticas para a Educação Especial/Inclusiva na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEES/UFSCAR).

A percepção atual sobre a elegibilidade dos acervos bibliográficos e dos acervos para fundamentação teórica, assim como a escrita deste estudo, ainda terá um longo caminho a ser percorrido com muitas pesquisas, estudos, reformulações para atingir o seu objetivo de analisar práticas educativas promissoras para a aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual em âmbito nacional. Inicialmente, fica inteligível que se encontra um modesto quantitativo de pesquisas voltadas para as práticas de ensino para alunos com DI, levando em consideração aos

quase trinta anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, dos mais de vinte anos do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 e dos quase dez anos de implementação da LBI 13.146/2015 e muitas inquietações de professores diante da inclusão de alunos com deficiências em sala de aula comum. No que diz respeito às Práticas Pedagógicas Exitosas, ainda não foram encontradas nas políticas educacionais os parâmetros para as práticas inclusivas que subsidiariam os índices qualitativos.

Referências

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R.. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v.51, 2021.

AMORIM, L. G. K. M.. Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural. Obutchénie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.5, n.3, p.823-830, set./dez. 2021.

BRASIL, LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL, **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174publicacaooriginal-147468-pl.html Acesso em 25 julho 2024.

COELHO , L.; PISONI, S.. **Vygotsky**: sua teoria e a influência na educação. Revistae - Ped – FACOS/CNEC - Osório. Vol.2 – Nº1 – ago. 2 0 1 2.

FRANCO, M. A. S.. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender**: por entre

resistências e resignações. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

MASCARO, C. A. A. de C.; REDIG, A. G.. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. **Revista Teias** v. 22 • n. 66 • jul./set. 2021.

NUNES, C.; MADUREIRA, I.. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, 5(2), p.126 – 143, 2015.

PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, C. R. . Formação docente para práxis inclusivas subsidiadas pelo desenho universal para a aprendizagem. **Revista Teias** v. 22 • n. 66 • jul./set. 2021.

RIBEIRO, G. R. de P. S.; AMATO, C. A. de La H.. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. (Universal Desing Learning Guidelines). Tradução para o português (Brasil) - Versão 2.0. Grupo de Estudos “Pesquisas em Políticas e Práticas educativas Inclusivas - Reconstruindo a escola” (GEPPPEI-RE). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande/Mato Grosso do Sul/Brasil. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020.

STÁLIN, J. V. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1945. Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo. p.p.138. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm.

TURMENA, L. **Materialismo Histórico-Dialético e Pesquisa em Fontes**: Contribuições para a História da Educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 59, p.24-36, out. 2014.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 118

Comunicação aumentativa e alternativa na contação de histórias para crianças com autismo:

uma revisão das pesquisas brasileiras

RENATA LIMA DE MORAIS
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DÉBORA REGINA DE PAULA NUNES
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

DÉBORA DELIBERATO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

A presença de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas escolas brasileiras cresceu significativamente, totalizando 636.202 estudantes matriculados na educação especial em 2023 (INEP). O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades sociocomunicativas e comportamentos repetitivos, levando a déficits na reciprocidade socioemocional e na comunicação não verbal. Nos Estados Unidos, a prevalência é estimada em 1 em cada 36 crianças de 8 anos (Maenner et al., 2023). Diante das necessidades sociocomunicativas dessa população, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) emerge como uma estratégia essencial. A CAA envolve ferramentas e métodos que ajudam indivíduos com dificuldades na linguagem oral a se comunicarem de forma mais autônoma, ampliando suas oportunidades de interação e socialização (International Society For Augmentative And Alternative Communication, 2015; Schirmer, 2004). Objetivos: O objetivo deste trabalho é descrever os resultados das pesquisas brasileiras sobre o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para crianças TEA e Necessidades Complexas de Comunicação (NCC) em contextos pré-escolares.

Método

Foi realizada uma Revisão Integrativa de Literatura (RIL) nacional sobre a contação de histórias mediada pela CAA para crianças com TEA. A pergunta norteadora foi: Quais estudos publicados nos últimos 10 anos utilizaram essa abordagem? Os descritores utilizados na busca incluíram “transtorno do espectro autista”, “educação infantil”, “comunicação alternativa” e “contação de histórias”, abrangendo as seguintes bases de dados: Portal Scielo, Google Acadêmico, Portal de Teses e Dissertações

da CAPES e Portal de Periódicos da CAPES. Os critérios de inclusão foram: (1) estudos envolvendo crianças com diagnóstico de TEA, (2) contexto escolar na educação infantil, (3) uso da contação de histórias mediada por CAA, (4) publicações em periódicos revisados por pares ou dissertações publicadas nos últimos 10 anos, e (5) realização no Brasil. O critério de exclusão foi a indisponibilidade do trabalho na íntegra. Após a triagem, foram identificados 524 estudos, dos quais apenas 3 foram selecionados: um da CAPES (Monte, 2015) e dois do Portal de Periódicos da CAPES (Battistello et al., 2020; Bez et al., 2013). Não foram encontrados resultados no Portal Scielo ou no Google Acadêmico. Para a análise, os trabalhos selecionados foram examinados em cinco categorias: objetivos, participantes, características sociocomunicativas das crianças, estratégias de CAA utilizadas e resultados gerais.

Resultados

Na revisão dos estudos, constatou-se que muitos foram excluídos por não se adequarem ao contexto escolar da Educação Infantil, direcionando-se a alunos do Ensino Fundamental ou a ambientes não escolares, como residências e centros de reabilitação. Nos últimos dez anos, apenas três estudos sobre contação de histórias utilizando a CAA para crianças com autismo em contextos escolares foram publicados (Battistello et al., 2020; Monte, 2015; Bez et al., 2013). Dentre eles, dois exploraram as contribuições de programas de leitura que utilizavam sistemas de CAA (Battistello et al., 2020; Monte, 2015), com Monte focando especificamente no processo de inclusão. Os estudos envolveram também familiares, professores e outras crianças da turma, embora apenas Battistello et al. (2020) tenha incluído a participação dos familiares. Todas as três pesquisas foram de natureza qualitativa e

fundamentadas na perspectiva sócio-histórica; uma delas não especificou o delineamento de pesquisa (Battistello et al., 2020), enquanto as outras realizaram estudos de caso. As características sociocomunicativas das crianças apresentaram semelhanças: dois estudos incluíram crianças que não se comunicavam verbalmente (Monte, 2015; Bez et al., 2013), e um estudo envolveu uma criança com fala restrita (Monte, 2015). Duas pesquisas utilizaram o software SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Crianças com Autismo) (Monte, 2015; Bez et al., 2013), enquanto uma utilizou o programa RECALL (Reading to Engage Children with Autism in Language and Literacy) (Battistello et al., 2020). O SCALA, desenvolvido pela Drª. Liliane Passerino da UFRGS, possibilita a criação de pranchas de comunicação para o letramento de crianças com autismo (Ramos et al., 2011). O RECALL, por sua vez, é um protocolo de leitura compartilhada desenvolvido pela Drª. Kelly Whalon, que visa promover a aprendizagem de crianças com autismo por meio de uma abordagem dialógica e interativa durante a contação de histórias (Silva, S., 2022). Este programa incorpora estratégias como hierarquia de dicas e atenção compartilhada, facilitando a participação ativa das crianças no processo de leitura. No estudo de Battistello et al. (2020), foi utilizada uma única história, acompanhada de roteiros de perguntas e cartões de hierarquia de dicas. A professora contou a história de maneira convencional e, em seguida, a recontou utilizando as estratégias do RECALL. Em Monte (2015), foram empregadas sete histórias diferentes, utilizando recursos como dramatizações e o SCALA. Bez et al. (2013) utilizou o SCALA para recriar uma história previamente elaborada pela turma, permitindo que cada criança escolhesse símbolos e imagens.

Conclusões

Os resultados indicam um panorama promissor sobre o uso da CAA na contação de histórias para crianças com autismo na educação infantil. No estudo de Battistello et al. (2020), os participantes com TEA mostraram uma resposta satisfatória às perguntas do programa RECALL no ambiente escolar, evidenciando interesse pelas narrativas e interagindo ativamente com a professora durante a leitura. Esse envolvimento se refletiu também no contexto familiar, onde as famílias relataram um aumento no engajamento das crianças, destacando sua participação mais ativa em comparação com outros momentos. A pesquisa de Monte (2015) corroborou esses achados ao demonstrar que o uso do sistema SCALA facilitou a inclusão das crianças com TEA, promovendo tanto a interação quanto a participação, o que resultou em um novo nível de engajamento. Por sua vez, o estudo de Bez et al. (2013) evidenciou a eficácia do sistema SCALA em apoiar a comunicação das crianças com TEA, proporcionando-lhes uma voz e ampliando suas oportunidades de interação. Em resumo, todos os três estudos destacaram resultados positivos em relação aos aspectos comunicativos e interacionais das crianças com TEA, reforçando a relevância das intervenções mediadas pela Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para promover a inclusão e a participação ativa desses indivíduos.

Referências

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; ELICKER, Ana Teresinha; VOLMER, Lovani; MARTIZ, Rosemari Lorenz. A contação de histórias para crianças autistas. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 342-350, set. 2020.

BEZ, Maria Rosangela; RICO, Aline; PEREIRA, Elisiane Camargo; PASSERINO, Liliana. Desenvolvimento de narrativas visuais no SCALA: estudo de caso turma de inclusão da educação infantil. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto

Alegre, v. 16, n. 2, p. 77-88, dez. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacaobasica>. Acesso em: 02 03. 2023.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION - ISAAC (Brasil). **O que é comunicação alternativa?** 2015. Disponível em: https://www.isaacbrasil.org.br/comunicaccedilatildeo-alternativa.html. Acesso em: 08 ago. 2023.

MAENNER, Matthew J. *et al*. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR**. **Surveillance Summaries**, Estados Unidos, v. 72, n. 2, p. 1-14, 24 mar. 2023. Centers for Disease Control MMWR Office. http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1.

MONTE, Barbara Terra do. **Por trás do espelho de Alice**: narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. 2015. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Comunicação Suplementar e alternativa no trabalho com o portador de paralisia cerebral. In: Letícia Pacheco Ribas; Sandra Inês Marcon Paniz. (Org.). **Atualizações de Temas em fonoaudiologia**. 01ed.Novo Hamburgo: Feevale, 2004, v. 01, p. 45-54.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 119

Os desafios da inclusão na educação infantil

ANGELITA MARIA MACHADO
Universidade Federal de Santa Maria

CLAÚCIA HONNEF
Universidade Federal de Santa Maria

ANA MARIA SOARES DORNELLES
Universidade Federal de Santa Maria

BRENDA VICTÓRIA MANZONI CUNHA
Universidade Federal de Santa Maria

O presente trabalho tem por objetivo destacar o importante papel do pedagogo e das parcerias realizadas com a educadora especial da escola, assim como das bolsistas que apoiam a turma na sala, em relação à inclusão das crianças público da Educação Especial nas propostas e planejamento coletivos da turma. Assim, esta escrita traz à tona aspectos e metodologias utilizadas na inclusão de uma criança com o Transtorno do Espectro Autista-TEA, que apresenta uma grande rigidez cognitiva em diversos aspectos, a qual, que aos poucos, vem sendo “superada”.

Primeiramente iremos apresentar um pouco o contexto no qual essa escrita foi sendo realizada. Ela surge inicialmente a partir da atuação como professora em uma escola de Educação Infantil, com crianças de 4 a 6 anos, denominada turma multi-idade, que atualmente possui 14 crianças, sendo que 3 destas são público da Educação Especial. Além da professora regente, a turma possui duas bolsistas, acadêmicas da Educação Especial e apoio de mais uma bolsista, que atua em apoio mais específico as crianças público alvo da Educação Especial, a qual é orientada pela Educadora Especial da escola, em parceria com a professora regente da turma.

Nesta escrita focaremos em uma das três crianças, por ser uma criança bastante desafiadora e que nos demanda bastante diariamente tanto fisicamente como em pesquisas e estudos de estratégias metodológicas a serem utilizadas. A criança em questão possui Transtorno do Espectro Autista, com nível de suporte três, sendo não verbal, bastante seletiva, realizando alimentação através de suplementação com seringa, não aceitando nenhum outro tipo de alimento. em relação a autonomia, atualmente ela não utiliza fralda, porém não faz uso do banheiro na escola, somente em casa. Estamos aos poucos tentando inserir a comunicação alternativa aumentativa,

mas essa criança até o momento não aponta aos objetos, nem imagens.

O número de crianças diagnosticadas com autismo vem aumentado significativamente nos últimos anos, e a partir dessa necessidade cada vez mais professores, escolas e famílias estão aprendendo e procurando informações sobre o espectro, como forma de preparação para receber seu aluno, filho ou até mesmo amigo, porém as suas características variam de criança para criança, fazendo com que cada desafio seja bastante singular.

Schimit, (2017, p. 225) diz que:

> *Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sociocomunicativa, como a ausência de linguagens e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo que podem não estar presentes estereotipias motoras, sendo o comportamento mais adaptativo e flexível a mudanças. Entretanto, outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, que facilite a comunicação, concomitante ao uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém, acompanhadas por comportamentos, extremamente rígidos, com reações negativas às mudanças no ambiente.*

Viver com uma pessoa TEA é superar uma série de desafios diários e únicos, no qual as questões relacionadas a rigidez cognitiva e a comunicação, sensibilidade sensorial e interações sociais podem representar obstáculos e barreiras significativas na vida diária, seja em casa como também na escola.

Utilizamos na escola a comunicação alternativa comunicativa para se comunicar com a criança TEA foco desta escrita, mas o processo de aceitação é bem trabalhoso e demanda insistência, pois ele pouco fixa o olhar nas imagens. Também, utilizamos imagens dos espaços da escola colados nas portas de saída da sala, como forma de dar previsibilidade a ele sobre qual espaço vamos em qual momento.

Destacamos também o quanto o aumento dos números de

diagnósticos em geral tem desafiado professores nas escolas, que muitas vezes não possuem suporte adequado nem formação adequada para trabalhar com crianças com alguma especificidade no desenvolvimento.

Ser professor em uma perspectiva de educação inclusiva é criar um ambiente acolhedor, que atenda às necessidades individuais de todos os alunos. A inclusão de estudantes no espectro do autismo em sala de aula traz desafios únicos e oportunidades de crescimento, tanto para os alunos quanto para os educadores, e exige compreensão e sensibilidade. Como professoras, pedagogos ou educadores especias, é crucial buscar entender as necessidades individuais de cada aluno, criando estratégias educacionais personalizadas para melhor atendê-los, bem como trabalhar em parceria para a adaptação de estratégias de ensino, de comunicação, de participação da criança, proporcionando um ambiente sensorialmente confortável e estabelecendo rotinas claras e previsíveis.

A perspectiva inclusiva na educação capacitação e formação docente, pois

> ***A LDB 9394/96 reforça a importância da especialização em seu artigo 59° inciso III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.***

Além do acima exposto, destacamos que trabalhar com alunos autistas também exige colaboração próxima com os profissionais de saúde, terapeutas e, especialmente, com as famílias. A comunicação aberta e regular entre os educadores e os pais é fundamental para garantir uma abordagem consistente e de apoio, tanto na escola quanto em casa. A troca de informações sobre as necessidades individuais dos alunos ajuda a criar um ambiente mais compreensivo e eficaz para o aprendizado.

Ao trabalhar com alunos TEA, nós pedagogos temos a oportunidade de desenvolver habilidades essenciais, como empatia, paciência e flexibilidade e a busca por respostas e conhecimentos que a graduação não nos ofereceu. A experiência de compreender e atender às necessidades individuais desses alunos não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também contribui para um ambiente mais inclusivo e compassivo a todas as crianças e em toda a comunidade escolar.

Ao explorarmos as nuances e complexidades do espectro, fica evidente que cada indivíduo possui uma jornada única e valiosa. O autismo não é uma limitação, mas sim uma expressão rica e variada da diversidade humana. É fundamental reconhecer e celebrar essa diversidade, compreendendo que a verdadeira inclusão vai além da mera tolerância, requerendo empatia, respeito e apoio ativo.

Nossa compreensão do autismo evoluiu consideravelmente ao longo dos anos, impulsionada por avanços científicos, experiências pessoais e um movimento crescente em direção à conscientização, aceitação e busca de conhecimento sobre o tema. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer para construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde as diferenças sejam não apenas aceitas, mas valorizadas como parte essencial de nosso tecido social.

A educação escolar desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo as ferramentas necessárias para criar ambientes que respeitem e apoie a diversidade neurocognitiva. Isso implica em salas de aula inclusivas, programas de apoio adequados e uma mudança cultural que reconheça e celebre as habilidades e perspectivas únicas de cada indivíduo no espectro do autismo.

É imperativo também continuar avançando na pesquisa e no desenvolvimento de estratégias, tecnologias assistivas e políticas públicas que garantam o acesso equitativo a recursos e oportunidades

para todos, independentemente de sua posição no espectro autista.

Portanto, que este seja apenas o começo de uma jornada contínua em direção a práticas, escolas e, por fim, uma sociedade mais compassiva, inclusiva e acolhedora para todos, onde a diversidade é não apenas aceita, mas celebrada como um tesouro inestimável que enriquece nossa humanidade coletiva.

Esta conclusão busca ressaltar a importância da aceitação, celebração da diversidade e compromisso contínuo com a criação de um ambiente mais inclusivo para todas as pessoas, independentemente de sua posição no espectro do autismo.

Referências

Lei n.o 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

SCHIMIT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. Psicologia em Estudo, v 22, n 2, p. 221-230, abr/jun., 2017. disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1102296. Acesso em 12 de out. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 120

Educação especial e inclusiva nos Institutos Federais de Educação

JOÃO PAULO DOS PASSOS SANTOS

Instituto Federal do Paraná

A educação especial e inclusiva nos Institutos Federais (IFs) brasileiros tem ganhado cada vez mais relevância dentro das políticas públicas voltadas para a inclusão educacional. Esse contexto é parte de um movimento mais amplo que visa assegurar o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais. A inclusão no ambiente escolar, especialmente em instituições de ensino superior e técnico, como os IFs, é um dos grandes desafios do sistema educacional. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) (Brasil, 2015), juntamente com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), regulamenta os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais ao acesso e permanência na educação, buscando eliminar barreiras e promover a equidade.

Os IFs, sendo instituições públicas voltadas para a educação técnica, tecnológica e de nível superior, têm o compromisso de atender a essa demanda por inclusão, dentre os demais públicos historicamente marginalizados. Esses institutos estão presentes em diversas regiões do país, desempenhando um papel fundamental na formação de jovens e adultos, especialmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, o que amplia a importância da inclusão em seus campi. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas e políticas de inclusão educacional nos IFs, focando nas ações voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. A pesquisa buscou compreender como essas instituições estão se estruturando para garantir o acesso, permanência e sucesso desses estudantes.

O método utilizado para esta análise envolveu uma pesquisa de caráter qualitativo, com a revisão bibliográfica do tipo narrativa e documental sobre as políticas de inclusão nos IFs. Foram analisados

documentos institucionais, relatórios de acessibilidade e inclusão, além de entrevistas com profissionais da área de educação inclusiva atuantes nos IFs. A pesquisa bibliográfica teve como base teórica autores que discutem o conceito de inclusão na educação, como Mantoan (2003), que defende a importância da escola inclusiva como espaço de diversidade, e Sassaki (1997), que propõe uma visão de inclusão que vai além da integração, promovendo a participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar. A análise documental foi realizada a partir de relatórios disponibilizados pelos próprios institutos e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), que orientam as práticas inclusivas nessas instituições.

Os resultados da pesquisa indicam que os Institutos Federais têm avançado no que diz respeito à implementação de políticas inclusivas, porém, ainda enfrentam desafios significativos. As políticas de inclusão, de modo geral, estão alinhadas com a legislação vigente, e os IFs têm criado núcleos de apoio à inclusão, como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) ou similares, que atuam em caráter consultivo, propositivo e de assessoramento, visando a elaboração de ações para melhorar as condições de acessibilidade e de ensino para esses estudantes. Contudo, apesar desses avanços, a pesquisa apontou que há uma grande disparidade entre os campi em termos de estrutura física e recursos humanos para o atendimento adequado das demandas inclusivas.

Um dos principais desafios identificados foi a falta de capacitação específica dos professores e demais profissionais da educação para lidar com a diversidade em sala de aula. Segundo os relatos obtidos nas entrevistas, muitos professores ainda encontram dificuldades para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de estudantes, especialmente em áreas de ensino técnico e tecnológico, que demandam

uma abordagem mais prática e especializada. Autores como Ferreira e Toman (2020) discutem a importância da formação continuada de professores para a efetiva implementação da inclusão, ressaltando que a falta de preparo adequado pode resultar em práticas excludentes, ainda que de forma não intencional. Além disso, a falta de materiais didáticos adaptados e de tecnologias assistivas também foi destacada como uma limitação frequente.

Outro ponto levantado pela pesquisa foi a questão da permanência dos estudantes com deficiência nos IFs. Embora a inclusão no acesso esteja se consolidando, com a realização de processos seletivos adaptados e a garantia de vagas para pessoas com deficiência, a permanência desses estudantes ainda é um grande desafio. Muitos abandonam os cursos devido à falta de apoio pedagógico contínuo, barreiras atitudinais por parte de colegas e professores, e dificuldades de acessibilidade física em alguns campi. Esses obstáculos são discutidos por autores como Mazzotta (2005), que aborda a necessidade de se construir uma escola verdadeiramente inclusiva, que vá além da inserção física do aluno, garantindo também seu sucesso acadêmico e social.

A questão da acessibilidade física foi outro aspecto central abordado no estudo. Muitos campi dos Institutos Federais ainda não possuem a infraestrutura necessária para atender plenamente às demandas de mobilidade e acessibilidade de estudantes com deficiência física. Rampas, elevadores, sinalização tátil, entre outros recursos, são fundamentais para garantir que esses estudantes possam circular com autonomia pelos espaços escolares. Autores como Dias e Macarenhas (2020) destacam que a acessibilidade física é um direito básico e deve ser garantida em todas as instituições de ensino, sendo um pré-requisito para a inclusão plena. A ausência de uma infraestrutura adequada compromete não apenas o acesso, mas também a dignidade e a

autonomia dos estudantes com deficiência.

No entanto, a pesquisa também identificou boas práticas que vêm sendo desenvolvidas em alguns campi dos IFs. Em alguns institutos, foram implementados projetos de tutoria e monitoria inclusiva, nos quais estudantes voluntários ou bolsistas auxiliam os colegas com deficiência nas atividades acadêmicas. Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e materiais em Braille, tem sido incorporado gradualmente, o que representa um avanço importante no processo de inclusão. O incentivo à participação desses estudantes em atividades extracurriculares, como projetos de pesquisa e extensão, também tem sido uma estratégia eficaz para promover a inclusão e a socialização.

Apesar dessas iniciativas, a pesquisa conclui que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os Institutos Federais alcancem uma educação plenamente inclusiva. A formação continuada de professores, a melhoria da infraestrutura e a aquisição de tecnologias assistivas são medidas fundamentais para o avanço desse processo. Além disso, é necessário que as políticas públicas de inclusão sejam constantemente revisadas e aperfeiçoadas, levando em conta as demandas específicas de cada região e campus.

As considerações finais indicam que, para que a inclusão seja de fato efetiva, é preciso uma mudança cultural nas instituições, onde a diversidade seja vista como uma riqueza e não como um obstáculo. A inclusão educacional não se resume apenas ao cumprimento de cotas ou à oferta de acessibilidade física, mas envolve também a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso para todos os estudantes. Nesse sentido, os IFs têm um papel crucial a desempenhar, como agentes de transformação social, garantindo que a educação de qualidade seja acessível a todos, sem distinção.

Os projetos de pesquisa e extensão que são atividades obrigatórias dos docentes, e que discutem em seu conteúdo a educação inclusiva, tendem a corroborar nesse aspecto, ao proporcionar aos estudantes desde o ensino médio possibilidades de pensar a educação especial e inclusiva como área de atuação, pesquisa e sensibilização da comunidade interna e externa. Nos IFs em que há professor de educação especial, espera-se que essas discussões sejam potencializas, haja vista que é a formação e área de atuação dos respectivos profissionais especializados.

Por fim, destaca-se a importância de se investir na formação de professores e técnicos administrativos, com programas de capacitação específicos voltados para a educação inclusiva, além de garantir que os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas tenham recursos suficientes para realizar suas atividades. Somente assim será possível avançar na construção de uma educação mais equitativa e inclusiva, capaz de responder às demandas da sociedade contemporânea.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

DIAS, Kátia Arruda; MASCARENHAS, Edicléa Fernandes. O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais: dialogando sobre ações inclusivas na rede. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 39618-39632, 2020.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada?. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 367-386, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 121

O uso da etnomatemática através de hortas didáticas contexto da educação especial na perspectiva da matemática inclusiva

CINTIA VIEIRA DA PAZ DOS SANTOS
Secretaria Municipal de Educação de Japeri

BÁRBARA DA SILVA MELATO
Secretaria Municipal de Educação de Resende

DANYELLE VIEIRA DE PAZ DOS SANTOS
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Introdução

A matemática está presente em todos os locais da vida cotidiana, seja para fazer uma receita, ir ao mercado ou realizar cálculos monetários simples. A etnomatemática explora as relações culturais e matemáticas, buscando valorizar as culturas locais. Como nos afirma D'Ambrósio (2005):

> *"Etnomatemática é a matemática praticada entre grupos culturais, tais como comunidades urbanas ou rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma determinada faixa etária, sociedades indígenas, e assim por diante. Ela examina os modos como esses grupos culturalmente diversos entendem, explicam e lidam com as realidades que os cercam" (D'Ambrosio, 2005).*

A etnomatemática, apresenta possibilidades aos grupos socioculturais que desenvolvem o ensino e a aprendizagem por meio de suas culturas locais, propiciando o crescimento intelectual do indivíduo. Desse modo, é necessário que os educadores criem estratégias que relacionem os conteúdos administrados em sala de aula com a realidade cotidiana dos discentes, tornando sua aprendizagem significativa.

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares é algo que está muito presente nas escolas brasileiras. Na maioria das vezes, se apresenta como um grande desafio para as instituições e professores da educação básica. No presente relato de experiência, a etnomatemática foi utilizada em um projeto envolvendo hortas didáticas, pensando na inclusão de alunos PCD's e no contexto do ensino da Matemática.

Tal pesquisa foi feita como conclusão de curso de pós-graduação em Pscicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial, apresentado a Faculdade Venda Nova do Imigrante.

Objetivos

Diante deste cenário, suscita-nos a seguinte pergunta de investigação: “Como o uso da etnomatemática através de hortas didáticas pode contribuir no contexto da Educação Especial na perspectiva da matemática inclusiva em sala de aula?”.

Respondendo tal pergunta, a pesquisa tem como objetivo utilizar a etnomatemática para proporcionar novos saberes aos alunos PCD´s, através das hortas didáticas e refletir como os alunos com deficiência são capazes de aprender matemática utilizando os recursos adequados.

Metodologia

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa voltada para a aprendizagem significativa com procedimentos bibliográficos, documentais e pesquisa-ação.

A etnomatemática apresenta contextos culturais que designam diferentes formas de conhecimentos, como o programa interdisciplinar de fazer/saber, pois a ideia de D’Ambrosio (2001), por meio da etnomatemática, é aplicar métodos culturais que desenvolvam o processo de aprendizagem através de suas culturas locais para o crescimento intelectual.

Na primeira etapa se deu o processo de conversação, na qual foi apresentado a temática da aula de simetria e geometria, com atividades que envolviam a teoria e prática com o uso da etnomatemática através da horta didática inclusiva. Para essa oficina seguimos algumas etapas metodológicas:

1° Preparo das sementeiras em formato geométrico (Figura 3);

2° Roda de conversa com a turma;

3° Trabalhando a teoria e a prática por meio das hortas didáticas inclusiva, fortalecendo a importância da inclusão e afetividade no ensino-aprendizagem em sala de aula. Como afirma (MANTOAN, 2003, p. 16) “O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”.

4° Trabalhando a teoria e a prática por meio das hortas didáticas inclusiva, fortalecendo a

importância da inclusão e afetividade no ensino-aprendizagem em sala de aula. Como afirma Freire (1989) “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 1989, p. 25)

Figura 1- Processos de semeadura



Fonte: Pesquisadora

Na segunda etapa se deu o processo de trabalhar a teoria e a prática (Figura 2), que possibilitou envolver os conteúdos matemáticos, possibilitando a exploração de habilidades pelos alunos PCDs, onde foram apresentadas as seguintes temáticas:

Conteúdo Teórico: Figuras geométricas.

Conteúdo Prático: Construção da horta didática inclusiva nos potinhos em formato geométrico.

Habilidades trabalhadas: Percepção visual, coordenação motora fina no processo de movimento com a terra, sensações, texturas, percepção tátil, memória tátil, textura da terra (mole, fina, grossa, pastosa).

Conteúdo Teórico: Simetrias.

Conteúdo prático: Carimbo com as folhas e frutos da horta.

Habilidades trabalhadas: Identidade.

Figura 2 - Teoria e a prática



Fonte: Pesquisadora

Esta terceira etapa foi o momento da participação direta da turma. A horta contribuiu significativamente no processo de desenvolvimento das habilidades dos alunos, como, por exemplo, no conteúdo de simetrias, no qual o aluno carimbou o papel ofício usando as folhas da horta e com frutos que foram utilizados para o plantio de sementes.

Figura 3- Momento de Prática



Fonte: Pesquisadora

Resultados

A utilização das hortas didáticas em formato geométrico com os alunos PCDs pode ofertar uma aprendizagem significativa dos conceitos matemáticos, a partir da qual os alunos puderam reconhecer alguns conceitos importantes como o perímetro, as medidas de comprimento na prática por meio dos lados dos potinhos que iriam ser plantados; os tipos de sementes; medida de volume e capacidade por meio da terra, dos adubos líquidos de beterraba e esterco bovino (Figura 3). Assim, confirmando que é possível relacionar os conteúdos escolares matemáticos e a realidade diária dos alunos por meio da etnomatemática, fortalecendo a inclusão e a afetividade, como afirma Mattos (2020), "[...] o sensorial, o emocional e o afetivo estão totalmente interligados na busca do saber matemático" (MATTOS, 2020, p. 7), onde este foi colocado em prática com os alunos por meio da horta didática inclusiva, possibilitando o aprendizado, inclusão dos alunos com deficiência e afetividades com toda turma.

Nos termos que a pesquisa apontou, referente os discentes terem dificuldades de interagir com os colegas PCDs em sala de aula: foi observado 30% dos alunos do 8° ano e 40% dos alunos do 7° ano.

Referente uma melhor socialização das turmas com os alunos PCDs por meio do uso da etnomatemática na elaboração de horta didática inclusiva, foi possível averiguar uma melhora de 95% em cada turma. Foi constatado que, 98% das turmas apresentou um melhor socialização e afeto de maneira inclusiva, envolvendo assim, os alunos PCDs no processo de ensino aprendizagem. Ao investigar se os professores relacionam os conceitos da matemática escolar com a realidade cotidiana dos alunos como um instrumento para educação inclusiva em sala de aula, foi observado 100%, já que a principal pesquisadora é a própria professora regente das turmas investigada.

Considerações finais

A pesquisa aborda o uso da etnomatemática com hortas didáticas no contexto da matemática inclusiva em uma escola de Japeri, na Baixada Fluminense, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa e inclusiva. A aplicabilidade da etnomatemática visa não apenas o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também a superação de dificuldades, com foco na inclusão dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, “os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender” (Pletsch e Souza, 2021, p. 1288), reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem os saberes e fazeres culturais locais para promover a equidade educacional.

A proposta possibilitou uma abordagem qualitativa, em que utilizou uma intervenção pedagógica com a etnomatemática, por meio de horta didática, para analisar a relação entre a matemática acadêmica e os conhecimentos cotidianos dos alunos, a fim de proporcionar aos discentes uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000), trabalhando

os conhecimentos matemáticos por meio da realidade social e cultural de cada um, fortalecendo assim a inclusão em sala de aula.

Descobriu-se por meio destas análises, que a etnomatemática pode inovar o ensino e a aprendizagem da matemática no contexto da Educação Especial na perspectiva da matemática inclusiva em sala de aula, concluindo que é possível aprender utilizando uma proposta de intervenção pedagógica que proporcione aos discentes uma aprendizagem significativa, quando se trabalha a matemática escolar inclusiva por meio da realidade cotidiana do aluno.

Referências

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Trad. Ligia Teopisto. Lisboa: Edições Técnicas, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: um elo entre as tradições e a modernidade. 2.edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou Técnica de explicar e conhecer. 5. Edição. Editora Ática, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Ed.Paz e Terra (coleção leitura), 1996. 25p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por que? Como fazer?** 1. ed. Editora Moderna, 2003.

MATTOS, Sandra M. N. **O sentido da matemática e a matemática do sentido**: aproximações com o programa etnomatemática. 1. ed. Editora Livraria da Física, 2020.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. **Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras**. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021. Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 122

Caracterização do repertório de socialização em crianças com T21

GIOVANA MANCINI
Universidade Federal de São Carlos

JOICE DAIANE MUNIZ
Universidade Federal de São Carlos

MÁRCIA DUARTE GALVANI
Universidade Federal de São Carlos

A síndrome de Down, também chamada de Trissomia 21, é uma condição genética resultante da presença de um cromossomo 21 extra, o que resulta em uma contagem total de 47 cromossomos. A Trissomia 21 (T21) é a causa genética mais comum de défice cognitivo (Buckley, 2000; Gupta; Kabra, 2014), e está associada a diversas alterações da linguagem, da memória de curto prazo, da memória de trabalho e da produção de fala (Madhavan et al., 2023). A Trissomia 21 é geralmente identificável logo após o nascimento, com base em características físicas. No entanto, para confirmar o diagnóstico, é necessário realizar um exame de cariótipo, que analisa os cromossomos da célula para verificar a presença de um terceiro cromossomo no par 21.

A socialização de crianças com T21 é um tema complexo que envolve não apenas a família, mas também a escola e a comunidade em geral. Segundo Peñuelas (2018), os pais dessas crianças muitas vezes enfrentam dificuldades em inseri-las no convívio social, especialmente na escola, devido a medos e preocupações com as possíveis frustrações que possam enfrentar.

Como dito, a socialização de crianças com Trissomia 21 - T21 representa um desafio que requer abordagens específicas e adaptadas às necessidades individuais dessas crianças. De acordo com Ramos e Müller (2020), há uma diferença estatisticamente significativa na execução de algumas atividades, como, por exemplo, mandar beijo e bater palmas, mesmo com a estimulação precoce proporcionada a essas crianças. Isso ressalta a importância de compreender as particularidades da comunicação e interação social desses indivíduos.

O Inventário Portage Operacionalizado pode ser uma ferramenta valiosa para avaliar diferentes áreas do desenvolvimento da criança. O instrumento possui um guia de descrição de comportamentos de crianças de 0 a 6 anos de idade, composto por 580 comportamentos

organizados em cinco áreas do desenvolvimento: Desenvolvimento motor, Autocuidados, Cognição, Socialização e Linguagem, além disso, possui uma área denominada Estimulação infantil, que foi desenvolvida para a faixa etária de zero a quatro meses de idade (Williams; Aiello, 2018). Este instrumento permite detectar dificuldades e potencialidades em crianças, para que a partir disso, sejam traçadas estratégias específicas para auxiliar no seu desenvolvimento.

Murta et al. (2011), utilizou o Inventário Portage para avaliar 48 crianças em uma creche no Estado de Minas Gerais utilizando as cinco áreas principais do instrumento, o estudo concluiu que o uso do inventário contribuiu significativamente para favorecer a melhoria nas interações entre as crianças e seus pais ou cuidadores, garantindo que essas interações fossem mais adequadas e benéficas para o desenvolvimento das crianças que participaram do estudo.

Nesse seguimento Anunciação, Costa e Denari (2015) utilizaram o Inventário Portage Operacionalizado para avaliar o desenvolvimento motor de uma criança com síndrome de Down na fase inicial de escolarização. A pesquisa revelou que a criança apresentava um desenvolvimento motor inferior à idade cronológica, o que motivou a implementação de intervenções na escola para estimular seu progresso. As atividades realizadas incluíram brincadeiras, deslocamentos, dinâmicas em sala de aula, hora da história, visitas ao parque e jogos de montar, todas focadas em aprimorar a coordenação motora, a interação social e o aprendizado. O estudo concluiu que as intervenções baseadas nesse inventário tiveram um impacto positivo no desenvolvimento motor do aluno, destacando a importância e a eficácia do instrumento.

Embora a literatura utilize o Inventário Portage em diversos contextos e com crianças tanto com quanto sem deficiência, é importante ressaltar que ainda existem poucas evidências relacionadas à socializa-

ção. Essa lacuna se torna ainda mais evidente ao considerarmos populações específicas, como a do presente estudo, que se concentra em crianças com Trissomia 21.

O objetivo deste estudo foi identificar o nível de desenvolvimento social das crianças com T21, por meio da aplicação do Inventário Portage Operacionalizado. Este estudo caracteriza-se como descritivo no qual os comportamentos de um indivíduo são observados e registrados em situação natural (Cozby, 2003) com a finalidade de classificá-los de acordo com critérios previamente estabelecidos.

A pesquisa envolveu quatro mães de crianças com Trissomia 21 (T21), com idades entre 3 e 6 anos, que se mostraram interessadas em participar. As mães, residentes em três cidades do interior de São Paulo, foram contatadas de forma online após a aprovação ética do projeto. A pesquisadora forneceu informações sobre a pesquisa e, após confirmação do interesse, agendou a coleta de dados conforme a disponibilidade de cada mãe. Para preservar a identidade dos participantes, foram atribuídos nomes fictícios. Assim, as mães serão identificadas como Eliane, Paula, Maria e Amanda. E seus filhos identificados como Arthur, Bianca, Henry e João, respectivamente.

Para a coleta de dados, foi utilizado o Inventário Portage Operacionalizado (IPO) na área de Socialização. A coleta ocorreu por meio de reuniões individuais com cada mãe participante da pesquisa, essas reuniões foram transcritas para assegurar a fidelidade das respostas e a precisão na análise. Os dados qualitativos quantitativos, provenientes do Portage Operacionalizado, foram avaliados por métodos descritivos e pela porcentagem de comportamentos emitidos.

Arthur, um menino de 6 anos, participa de acompanhamento na APAE, recebendo suporte de psicólogo, fisioterapia, terapia ocupacional, além de atendimento na Sala de Recurso Multifuncional na escola onde

está no 1º ano do Ensino Fundamental. Ao ser avaliado pelo Inventário Portage Operacionalizado (IPO), ele realizou 56% das habilidades para sua faixa etária, o que corresponde a cinco itens, mas não atingiu o critério necessário para avançar. Por isso, foram revisadas habilidades da faixa etária de 3 a 4 anos, nas quais Arthur realizou 91,7%, sendo que 41,7% dessas atividades foram realizadas com o auxílio de um adulto, geralmente sua mãe.

Bianca, uma menina de 3 anos que não frequenta escola, está em acompanhamento com fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e recentemente iniciou sessões com uma psicopedagoga. Ao ser avaliada pelo Inventário Portage Operacionalizado (IPO), ela demonstrou um desempenho excelente, realizando 100% das habilidades de socialização esperadas para sua faixa etária, o que lhe permitiu avançar para a avaliação de habilidades de socialização de 2 a 3 anos. Nessa etapa, Bianca concluiu 87,5% das atividades, correspondendo a 7 das 8 habilidades avaliadas.

Henry, um menino de 5 anos com diagnóstico de T21 e Transtorno do Espectro Autista (TEA), frequenta a educação infantil em uma escola pública e recebe acompanhamento na APAE, com terapias de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, terapia ABA e terapia ocular. Na avaliação das habilidades para sua faixa etária de 3 a 4 anos, ele conseguiu realizar apenas 33%, o que levou à necessidade de retroceder para habilidades de faixas etárias anteriores. Avaliado para a faixa de 2 a 3 anos, Henry obteve um desempenho de 50%, ainda abaixo do esperado. Quando analisado nas habilidades de 1 a 2 anos, conseguiu realizar 53,3%, com o auxílio de um adulto em algumas tarefas, indicando atrasos significativos no desenvolvimento social e comportamental.

João, de 4 anos, frequenta a educação infantil em uma escola

pública e recebe acompanhamento com fisioterapia, terapia ocupacional comportamental (ABA), fonoaudiologia e psicopedagogia. Na avaliação das habilidades para a faixa etária de 3 a 4 anos, ele obteve 84% de acertos, mas ainda precisa de apoio de um adulto para realizar metade dessas habilidades. Como alcançou os 75% necessários, avançou para a avaliação de habilidades de 4 a 5 anos, sua faixa etária cronológica, onde demonstrou um desempenho de 78%, necessitando de ajuda em apenas uma habilidade, o que reflete um excelente progresso e crescente independência.

Este estudo investigou o desenvolvimento social de crianças com Trissomia 21 (T21) através do Inventário Portage Operacionalizado. O Inventário Portage se mostrou útil para identificar áreas que precisam de intervenção, mas a pesquisa sobre a socialização de crianças com T21 é limitada, destacando a necessidade de mais estudos para melhorar as práticas de intervenção e promover a inclusão social.

Referências

ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L.; COSTA, M. P. R.; DENARI, F. E. Educação infantil e práticas pedagógicas para o aluno com Síndrome de Down: o enfoque no desenvolvimento motor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 229-244, 2015.

BUCKLEY, S. **Speech, language and communication for individuals with Down syndrome: an overview**. DSE Enterprises, 2000.

COZBY, P. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** São Paulo: Atlas, 2003.

GUPTA, N. A.; KABRA, M. **Diagnosis and management of Down syndrome. The Indian Journal of Pediatrics**, v. 81, n. 6, p. 560-567, 2014.

MADHAVAN, A.; LAM, L.; ETTER, N. M.; WILKINSON, K. M. A biophysiological framework exploring factors affecting speech and swallowing in clinical populations: focus on individuals with Down syndrome. **Frontiers in Psychology**,

v. 14, 2023.

MURTA, A. M. G. et al. Cognição, motricidade, autocuidados, linguagem e socialização no desenvolvimento de crianças em creche. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 21, n. 2, p. 220-229, 2011.

PEÑUELAS, B. G. Como promover a autonomia pessoal do meu filho com Síndrome de Down. **Revista Virtual de Síndrome de Down,** n. 201, 2018. Disponível em: https://www.down21.org/revista-virtual/1743-revista-virtual-2018/revista-virtual-sindrome-de-down -fevereiro-2018-n-201/3158-articulo-profesional-como-favorecer-la-autonomia-personal-de-mi-hijo .html.

RAMOS, B. B.; MÜLLER, A. B. Marcos motores e sociais de crianças com Síndrome de Down na estimulação precoce. **Revista Interdisciplinar Ciências Médicas**, v. 4, n. 1, p. 37-43, 2020.

SILVA, E. S. da; MOREIRA, M. A.; ALMEIDA, P. R. A importância das atividades ao ar livre no desenvolvimento infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 2, p. 245-259, 2016.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **O Inventário Portage Operacionalizado: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos**. Curitiba: Juruá, 2018.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 123

Estudantes com transtorno do espectro autista e os processos de escolarização em um município de Goiás

ISABELA TAVARES DA SILVA
Universidade Federal de Catalão

RAFAELA APARECIDA SILVA FERREIRA DINIZ
Universidade Federal de Catalão

Introdução

Historicamente, a vida social e escolar das pessoas com deficiência, foi marcada pela exclusão e segregação. O olhar capacitista sobre essas pessoas ainda é uma realidade, pensar uma escola inclusiva, demandaria problematizar o conceito de inclusão de uma sociedade capitalista, na qual o indivíduo é pautado pelo que ele produz.

Contudo, indicar uma mudança no paradigma de uma sociedade tão arcaica no sentido inclusivo, é um desafio que está em construção, entre avanços e retrocessos, o direito à educação, cultura, espaço físico arquitetônico e outros direitos básicos à vida, vem sendo garantido. “O estranhamento ao que não é semelhante, ao que não está de acordo com o que não foi convencionado pelos grupos dominantes como norma padrão, acaba determinando e estabelecendo no social os meios e as formas de ver e lidar, bem como crenças, costumes e valores” (Goffman, 1978; Amaral, 1992; Velho, 1999; Heller,1992).

De acordo com dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação do município de Catalão, localizado no estado de Goiás, atualmente há cerca de 400 crianças diagnosticadas e laudadas, regularmente matriculadas na rede. Esse número pode ser ainda maior, visto a quantidade de crianças que não possuem diagnóstico fechado.

No âmbito das instituições escolares a inclusão ainda é uma realidade relativamente nova no que se refere à formação de professores especializados. A presença de alunos com necessidades educacionais especiais tem provocado nos educadores sentimento de impotência, frustração e angústia frente as limitações dos alunos e das próprias limitações, por não conseguirem oferecer atendimento individualizado a esses alunos (Matos; Mendes, 2014).

Considerando o significativo número de estudantes autistas na

rede regular de ensino, é que este projeto de pesquisa se justifica pela necessidade de se intensificar as discussões ao que tange o processo de escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, e a formação de professores na perspectiva da educação especial. A partir desta afirmativa esta pesquisa se justifica por meio da relevância da inclusão social, bem como a escolarização de pessoas autistas em nossa sociedade, uma vez que de acordo com a pesquisa de prevalência de autismo (2024 e 2023) mostra que 1 em cada 36 crianças de 8 anos e autista, no Brasil o número estimado é de 5,96 milhões de autistas (https://portal.afya.com.br/psiquiatria/prevalencia-do-autismo-em-criancas). Indicando uma parcela significativa da população, o que nos leva a uma preocupação genuína sobre como é o processo de aprendizado dessas pessoas, a forma com que vem sendo feito e como pode ser intensificado.

Em relação ao Transtorno do Espectro Autista a literatura descreve característica que incluem: dificuldades de relacionamento, interpessoal, aversão a contato físico e manifestação de carinho, atraso ou ausência de linguagem verbal, mímica gestual, movimentos repetitivos, pouca resposta a estímulos sonoros, fala e solicitação de interação, pouco contato visual, pouca expressividade facial para expressar emoções, comportamentos repetidos ritualizados e estereotipados , dificuldades para aceitar mudanças e novidades nas rotinas de interação (Gonsalves, 2010; Silva; Mulick,2009; Assumpção; Pimentel, 2000; Schwarzman; Assumoção Júnior. 1995).

Estas características se fazem presentes logo nos primeiros anos de vida, e o diagnostico antes dos 6 anos de idade pode auxiliar na reabilitação dessas crianças, trazendo assim uma melhor qualidade de vida. A importância da descoberta precoce do Transtorno do Espectro Autista e destacada nas Diretrizes de Atenção e Reabilitação da Pessoa

com Transtorno do Espectro Autista, documento feito em 2013 pelo ministério da saúde. Portanto, torna-se indispensável que a formação inicial bem como a formação continuada possa proporcionar momentos de reflexão e aprofundamento teórico no que tange os processos de escolarização de estudantes com autistimo.

Objetivos

Partindo da presente discussão é que pretendemos como objetivo geral: Analisar e descrever o processo de escolarização e os serviços de atendimento escolar, ofertado para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino do município de Catalão – Go. Os objetivos específicos são: Mapear a quantidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), regularmente matriculados na rede municipal de ensino e selecionar uma instituição escolar para; Verificar quais são os serviços e recursos humanos e didáticos disponibilizados/utilizados pela instituição, no processo de escolarização destes estudantes; Verificar e analisar o modo de organização da escola para o Atendimento Educacional Especializado; Descrever e analisar os processos de escolarização dos estudantes com TEA nos diferentes tempos e espaço do ambiente escolar.

Metodologia

O presente projeto de pesquisa está pautado na abordagem qualitativa e será realizado a partir de levantamento bibliográfico em base de dados digitais como Google Acadêmico, SciELO e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Com vista a verificar as produções de conhecimento que abordem a temática e revelem quais são os serviços de apoio a escolarização, ofertado pelo município para o atendimento

dos estudantes com TEA. Posteriormente será realizada entrevista semi-estruturada com uma/um professora/or regente de sala, e demais profissionais de apoio (se houver), para compreender como acontece o atendimento aos estudantes autistas.

Resultados Esperados

Diante da proposta apresentada, os resultados esperados são, apresentar o quantitativo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista regularmente matriculados na rede municipal de ensino, e quais são os serviços de apoio a escolarização destes estudantes, considerando os direitos legais presentes na Constituição Federal de 1988, na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2008, que prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

Considerações Finais

A educação é um tema repleto de desafios. Desempenhar a função de professor com qualidade, na perspectiva da educação especial, requer competências, conhecimento e formação teórica que associada a prática, sejam capazes de ultrapassar paradigmas exclusivos. Um dos aspectos que justifica esse fato refere-se à inclusão escolar, que impõe às escolas a necessidade de se adaptar diante da diversidade dos alunos.

Desta forma, considera-se que a inclusão escolar esteja vinculada à atenção personalizada, bem como às características individuais de cada educando, buscando criar e oferecer oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças (Lemos, Salomão, Aquino, & AgripinoRamos, 2016).

Dada a importância da participação da criança com autismo em

conceitos sociais que possibilitem a interação com outras crianças da mesma faixa etária esse é um caminho para ampliar as suas capacidades interativas. Destacamos que a convivência proporciona modelos de interação e oportunidades de vivenciar uma variedade de situações. Nesse sentido, a escola deve ser um ambiente privilegiado para promover espaços de aprendizagem e convivência.

Referências

BARBOSA, Marily Oliveira. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012 VALORES, (GOFFMAN, 1978; AMARAL, 1992; VELHO, 1999; HELLER,1992.)

Estudo completo de prevalência do CDC: **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years, 2020**

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 689-715, 2006.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

MATOS; S. N.; MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr. 2014. Disponível: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8796/pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especialchegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 2 out. 2024.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 124

Xadrez, inteligência artificial e inclusão: acessibilidade com um jogo cognitivo no ambiente escolar

VITOR HUGO SILVESTRE BORGES
Universidade Estadual de Ponta Grossa

ALICE EULÁLIA DE OLIVEIRA LIMA
Universidade Estadual de Ponta Grossa

O xadrez, assim como outros esportes, auxilia em diversas áreas do conhecimento, contribuindo nas questões cognitivas e pedagógicas dos seus jogadores, demandando a utilização de competências mentais complexas para que os jogadores alcancem êxitos satisfatórios. O xadrez, além de ser um jogo de pura estratégia, possui uma longa história ligada ao avanço da Inteligência Artificial (IA), tendo um papel fundamental na elaboração e aprimoramento de algoritmos avançados. Um marco significativo nesse contexto ocorreu em 1997, quando o programa Deep Blue, da IBM, derrotou o campeão mundial Garry Kasparov, um feito simbólico na evolução da IA. Desde então, a Inteligência Artificial se estabeleceu como um recurso sólido, benéfico para jogadores e treinadores, pois algoritmos de busca e aprendizado de máquina são aptos a detectar falhas, sugerir estratégias alternativas e antecipar cenários futuros de forma ágil e precisa.

Nesse contexto, o xadrez digital mediado por IA pode se mostrar uma ferramenta lúdica e personalizada, mas a problemática surge quando se constata a falta de estudos que avaliem sua eficácia no desenvolvimento cognitivo e inclusão desses estudantes destacando assim, a necessidade de pesquisas que abordem essa lacuna. Diante disso, levanta-se o questionamento: De que maneira o uso do xadrez digital, mediado pela Inteligência Artificial, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar? A incorporação de jogos no contexto educacional é frequentemente vista como uma opção eficiente em relação aos métodos convencionais de ensino, particularmente para o público infantil, que é naturalmente cativado pela interação oferecida pelos jogos. Devido às suas propriedades intrínsecas, o xadrez tem o potencial de aprimorar várias competências cognitivas, tais como observação, atenção, foco, memória e tomada de decisões,

proporcionando uma chance única para estudantes que enfrentam obstáculos de aprendizado no ambiente tradicional.

O objetivo deste estudo é promover o desenvolvimento cognitivo de alunos com necessidades educacionais especiais por meio do xadrez de forma digital; explorar como a Inteligência Artificial pode contribuir para o processo de aprendizagem desses estudantes; e avaliar o impacto da prática de xadrez no aprimoramento das habilidades cognitivas e na independência desses estudantes. Adicionalmente, a pesquisa busca avaliar a efetividade do ensino do xadrez no ambiente digital com uma metodologia lúdica, em relação aos métodos convencionais e práticas com os materiais e jogos de forma concreta, examinando a função da Inteligência Artificial como um recurso complementar para docentes e educadores no processo de ensino-aprendizagem, trabalhando as possibilidades de lances e indicações de melhores jogadas, para assim os praticantes possuírem uma melhor visualização e clareza do desenvolvimento do jogo.

O procedimento utilizado é exploratório, utilizando uma metodologia mista de acordo com as autoras Leite e Carmo (2021), que destacam que a metodologia mista combina características das abordagens qualitativa e quantitativa para ampliar a compreensão dos fenômenos. Desta forma, essa abordagem não apenas enriquece o processo de investigação, mas também abre novas possibilidades para pesquisas em diversas áreas. Assim, ao combinar o subjetivo com o objetivo, a metodologia mista se destaca como um marco nas ciências sociais e humanas, fornecendo um suporte fundamental para a realização de estudos mais profundos e precisos. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases.

Na primeira etapa, foi conduzido um estudo bibliográfico sobre os benefícios da prática do jogo de xadrez, o Desenvolvimento Cognitivo,

a aplicação da Inteligência Artificial em jogos educativos e a Inclusão Escolar. Entre as referências consultadas, Blanco (2008), Postman (1994) que discutem a função dos jogos e da tecnologia no contexto educacional. Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento cognitivo humano, fundamentada na interação social e no uso de ferramentas culturais. E uma visão ampla sobre o conceito de inclusão nas escolas, questionando o sistema educacional tradicional e propondo transformações profundas com Mantoan (2003). Na segunda etapa, foram criadas e estão sendo desenvolvidas estratégias de ensino que empregam um jogo de xadrez adaptado com Inteligência Artificial para estudantes que precisam de assistência educacional especializada, em um centro de atendimentos que proporciona esse tipo de atividade.

A amostra consiste em 40 estudantes, divididos em dois grupos: um está seguindo a metodologia tradicional de ensino do xadrez e com o material físico, enquanto o outro foi submetido ao jogo digital de maneira lúdica com auxílio de Inteligência Artificial, no desenvolvimento das atividades e sequências de ensino. Os dados iniciais estão sendo coletados por meio de observações diretas. As observações iniciais indicam que os estudantes envolvidos na metodologia lúdica mediada por Inteligência Artificial através do meio digital, tiveram um aprimoramento considerável em suas competências cognitivas, particularmente em aspectos como concentração, memória e tomada de decisões, quando comparados ao grupo que está submetido a métodos convencionais do ensino do xadrez de maneira física.

Embora a pesquisa ainda esteja em curso, a utilização do ambiente digital com o apoio da Inteligência Artificial na resolução de atividades e exercícios, provou ser um recurso eficiente para auxiliar os estudantes a ultrapassar obstáculos cognitivos, detectando falhas, apontando erros, decisões falhas e propondo soluções mais eficazes e com um

grau de êxito maior, de forma rápida e automática. Ao contrário do que muitos acreditam, isso também fomenta o pensamento crítico dos jogadores, pois mesmo com a IA mostrando os melhores lances e jogadas a serem executadas, os alunos tem que compreender o motivo do lance a ser realizado, fazendo com que ele pense o porquê dos movimentos das peças. Uma avaliação prévia como docente, revela que a aplicação da Inteligência Artificial no ensino do xadrez simplifica o processo de ensino-aprendizagem, incentivando maior autonomia dos estudantes e diminuindo a demanda por intervenções contínuas dos educadores.

A IA pode ser considerada como um suporte no ensino, mantendo o papel do professor como uma ferramenta importante no processo, acompanhado a evolução e auxiliando nas dificuldades dos alunos, verificando que estejam compreendendo e internalizando os conceitos desenvolvidos. Outro ponto relevante observado foi que a metodologia lúdica e tecnológica do meio digital captou mais a atenção dos alunos, incentivando um maior envolvimento e motivação para participar das atividades, o que teve um impacto positivo no rendimento geral dos alunos. A aplicação do formato digital com auxílio da Inteligência Artificial no xadrez não só melhorou as competências cognitivas dos estudantes com necessidades educacionais especiais, como também se revelou um recurso inclusivo, capaz de ajustar o ensino às especificidades de cada pessoa.

Assim, a proposta atingiu uma audiência mais vasta, incluindo estudantes com potencial para se continuarem como enxadristas e aqueles que têm problemas para manter a concentração e finalizar tarefas complexas de forma eficiente, devido às suas circunstâncias particulares. Baseado nessas descobertas, conclui-se que a integração de xadrez digital, Inteligência Artificial e métodos lúdicos no ensino de estudantes com necessidades educacionais especiais é uma tática

eficiente e promissora para fomentar o progresso cognitivo e a inclusão no ambiente escolar. A Inteligência Artificial não só aprimora a experiência de aprendizado dos estudantes, como também proporciona um apoio crucial aos docentes, otimizando o processo de ensino e tornando-o mais eficaz e individualizado.

O jogo de xadrez digital, auxiliado pela Inteligência Artificial, destaca a relevância de investigar novas metodologias e tecnologias no campo educacional, particularmente no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades específicas. Com base nos resultados preliminares alcançados, sugere-se a expansão de projetos similares em outras instituições de ensino, além da continuação de estudos que avaliem o efeito a longo prazo do uso do xadrez digital com auxílio da Inteligência Artificial no progresso cognitivo e acadêmico de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2023.

BLANCO, R. **Os benefícios cognitivos do xadrez na educação especial**. Revista de Educação Inclusiva, v. 12, n. 3, p. 45-60, 2008.

LEITE, Joici de Carvalho; CARMO, Tânia do. Metodologia mista. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências.** Maringá: UEM, 2021. p. 35-46.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**: o impacto da mídia nas crianças e nos adolescentes. Rio de Janeiro: Edições Loyolla, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 125

Educação inclusiva em Moçambique:

uma revisão de artigos científicos

ALSÉNIA DAS DORES FRANCISCA JAMAL
Universidade Federal de Campina Grande

DORIVALDO ALVES SALUSTIANO
Universidade Federal de Campina Grande

O presente resumo é um recorte de uma pesquisa de mestrado acadêmico em Educação que versa sobre a educação inclusiva em Moçambique, política que o Governo assume desde 1998, com apoio da UNESCO, visando combater a exclusão educacional e promover a escolaridade para todas crianças e jovens. A educação é um direito de todo o cidadão Moçambicano (Constituição da República de 2004), devendo ser garantida a todos, independentemente da sua condição ou particularidade. Segundo Silva (2021), a educação inclusiva é uma abordagem que busca transformar os sistemas e estruturas de ensino para que possam responder às necessidades de todos os alunos, assegurando a inclusão e a participação em um ambiente de aprendizagem comum.

Em Moçambique, a ausência de políticas inclusivas concorria para que muitas crianças em idade escolar desistissem da escola. Sendo a educação um processo constante de criação de conhecimentos e de busca da transformação – reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana (Freire, 2016), a participação no processo educativo escolar é importante para a formação do aluno cidadão, bem como para a garantia de sua permanência na escola e conclusão da escolarização. O presente trabalho busca compreender a efetividade do princípio da educação como direito todos na realidade moçambicana mediante uma revisão de artigos científicos que abordam o tema educação inclusiva em Moçambique, publicados em revistas científicas no período de 2014 a 2023.

A razão da escolha do recorte temporal entre 2014 e 2023 prende-se ao fato de que 2014 foi o ano em que teve início a implementação de políticas públicas relevantes para a educação inclusiva em Moçambique, tais como a implementação da Lei da Educação Inclusiva (2014) e a Estratégia Nacional para a Educação Inclusiva, em 2018, segundo

explica Chambal (2014). Segundo a Actionaid, Educational International, Light for the World (2021-2023), o ano de 2022 foi o da introdução do “Plano do Sector da Educação, 2020 –2029” que, através do Plano Económico Educacional (PEE) alocou, no período de 2020 a 2022, quase 2 bilhões Mts de meticais (equivalente a U$ 27 milhões), cerca de 10% do orçamento total da educação, para atividades que visam melhorar práticas inclusivas realizadas pelos professores e centradas nos alunos com deficiência e sem deficiência.

Para o estudo, utilizamos como termo de busca a expressão “educação inclusiva em Moçambique” no Google Acadêmico, tendo por referência artigos escritos em língua portuguesa. Excluídos os títulos repetidos e os que se referem a outros tipos de trabalho acadêmico, foram identificados oito artigos publicados em revistas, sendo três no extra A (1 A1, 1 A2 e 1 A4) e cinco no extrato B (2 B1, 1 B2, 1 B3 e 1B4), que foram lidos integralmente. Essa classificação foi feita, tomando por base a classificação do Qualis Periódico no quadriênio 2017-2020.

A análise dos artigos publicados no período de 2014 a 2023 permite identificar um avanços em termos de legislação e políticas públicas, mas também destaca a necessidade de investimentos contínuos para garantir a efetividade da inclusão, (Vinete, Costa, Gavani, 2019; Freia; Gomundanhe, 2023). Outrossim, observa-se que a educação especial e a educação de jovens e adultos, fazem parte da legislação dos países como modalidade escolar [...] e integram diferentes sistemas de ensino. Por sua vez, Reginaldo (2018, pág. 2) afirma que apesar dos marcos legais, a existência de barreiras que passam pela ausência de orientações legais, assim como a exiguidade de professores e colaboradores devidamente capacitados para atender a demanda influência na qualidade da inclusão.

A discussão dos resultados possibilitou-nos conhecer de forma

mais aprofundada as demandas que vem acontecendo em Moçambique, no âmbito da educação inclusiva, em vários espectros do processo educativo formal. Desse manancial, destacamos, primariamente, segundo abordam (António; Almeida, Farias, 2023); a maior parte dos estudos prioriza a inclusão voltada ao contexto especial. Urge, portanto, a necessidade de promover uma educação mais inclusiva [...] e garantir que todos tenham acesso à educação e à igualdade de oportunidades. Adicionalmente, (Guebert; Rodrigues, 2021) o estado deve garantir um processo educativo educacional de qualidade, que amplie as relações intersociais por meio de práticas pedagógicas alicerçadas no princípio da equidade [...] que interponha a construção de uma escola democrática.

Por último, (Mozambique S, 2021) destaca que o rácio professor – aluno, tem sido outra dificuldade na execução efetiva da inclusão, pois o número exagerado de alunos em sala de aulas faz com que o professor, sozinho, não tenha tempo e espaço para atender as dificuldades encaradas, algo que se complica ainda mais com a existência de alunos com deficiência em sala de aulas.

Os autores Cambial e Bueno (2014), afirmam que a formação inicial de professores nos institutos de formação de professores tem muito pouco conteúdo sobre o processo de inclusão de alunos com diferentes deficiências. Com efeito, Silva (2021) dita que, embora se tenha introduzido, em 2019, conteúdos relacionados com o estudo das línguas de sinais, necessidades educativas especiais e grafia Braille no currículo, tal não permite saber a dimensão real do enfoque sobre a inclusão. Outrossim, os resultados demonstram que as políticas educacionais são abrangentes, mas se pensarmos no contexto da inclusão de alunos com necessidades especiais, ainda não respondem a demanda.

Não obstante, os autores destacam como principais recomendações, a necessidade de uma intensificação de campanhas de

conscientização para combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas contra alunos com deficiência, incluindo pessoas com albinismo, bem como a necessidade de melhoria da planificação, orçamentação, execução e monitoria das actividades ligadas à inclusão da pessoa com deficiência.

Referências

CHAMBAL, Luís A., José G. S. BUENO, A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique: uma perspectiva crítica. **Cad. Cedes,** Campinas, v.34, n.93, p.225-239, maio-ago.2014. Disponivel em: https://.scielo.br/j/ccedes/a/JRBKwPRhzkwYGtHDpB6pbL/. Acesso em: 14 Out. 2024.

FREIA, A. C. B.; GOMUNDANHE, A. M. Avaliação da aprendizagem e inclusão de alunos no espaço escolar em Moçambique: uma análise com base em documentos normativos. **Horizontes**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. e023009, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1476. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1476. Acesso em: 14 out. 2024.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: Saberes a Prática educativa, 30 edição, São Paulo:Paz e Terra, 1996 (coleção Lima).

VINETE, S.;COSTA,M.P.R.;GALVANI, M.D.;linterface entre educação especial e educação de jovens e adultos no Brasil e Moçambique . **Colloquium Humanarum**. **ISSN**: **1809-8207**, *[S.l.]*, v. 16, n. 1, p. 76–86, 2019. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2443. Acesso em: 14 out. 2024.

GUEBERT, M. C. C.; RODRIGUES, M. A. Sistema educativo em Moçambique: as estratégias internacionais de inclusão. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 255–274, 2021. DOI: 10.5016/ridh.v9i1.51. Disponível em: https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/51. Acesso em: 14 out. 2024.

MOÇAMBIQUE. Constituição (Aprovada em 21 de Janeiro de 2005) Constituição da República de Moçambique: Disponivel em http:// www.portal/governo.gov.moz/legisla/constituição - Republica/Constituição.pdf Http://www. Acesso em: 14 de Out. 2024.

MOZAMBIQUE, Study – Summary report (Portuguese);Marco 2021.Disponivel em: [http://mozambique.actionaid.org.pdf]

SALINAS, José Reginaldo, Educação Inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique, **UDZIWI**. Disponivel em: https://pt.scribd.com/document, 2010. Acesso em 14 de out. 2024.

SILVA, Delfina Massangaie, Percurso histórico da educação especial a educação inclusiva em Moçambique: análise de políticas educacionais 1990 – 2019. **Revista Cadernos da Aplicação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 249 -262, jan./jun.2021. Disponivel em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicação/article/view/114007/64956. Acesso em 14 out. 2024

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 126

O Atendimento Educacional Especializado a estudantes com deficiência intelectual durante a pandemia da Covid-19: o caso do CEEBA

MARIA LUÍZA DE SOUZA

Secretaria da Educação - BA

Introdução

A pandemia de Covid-19 trouxe impactos nas esferas econômica, social e de saúde, levando ao isolamento social recomendado pela OMS. Na educação, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto, com mudanças na dinâmica pedagógica. Famílias, estudantes e educadores enfrentaram desafios pedagógicos, técnicos, sanitários e emocionais para adaptar as práticas de ensino. As tecnologias digitais desempenharam importante papel na superação dessas barreiras, inovando a prática docente e criando novos espaços de aprendizagem. Atualmente, a transição da sociedade contemporânea, caracterizada por diversidade econômica e sociocultural, além do impacto das novas tecnologias de comunicação, está transformando as relações de poder. Essas mudanças têm gerado novas formas de organização social e participação política dos indivíduos, parafraseando Linhares (2006, p. 160).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) teve que se reinventar e ressignificar a presença de estudantes e professores no ambiente escolar após o surgimento da COVID-19 e sua rápida disseminação, que provocou mudanças profundas na forma de viver da sociedade. O Conselho Nacional de Educação emitiu orientações para os sistemas e redes de ensino, sugerindo a reorganização das atividades acadêmicas em todos os níveis e modalidades de maneira remota. Alves (2020), em seu texto “Educação remota: entre a ilusão e a realidade”, discute o impacto da pandemia da COVID-19 em diversos setores da sociedade, ressaltando que a educação, tanto privada quanto pública, foi profundamente afetada.

Oliveira (2021, p. 119) enfatiza sobre essa particularidade, em que a inclusão de crianças e adolescentes com Deficiência Intelectual no

ambiente escolar durante a pandemia exigiu uma mudança no paradigma educacional. Em que estes enfrentaram atrasos no desenvolvimento cognitivo, dificuldades de aprendizado, desafios nas tarefas cotidianas e na interação social. Esse contexto destacou as fragilidades históricas dos sistemas educacionais, acentuadas pelas desigualdades no desempenho escolar e pela dificuldade financeira das famílias, para o ensino remoto. A internet, antes elitizada, tornou-se um espaço universal para o AEE de estudantes com DI. A pesquisa proposta se relaciona com a trajetória profissional da autora e suas experiências na área, motivada pelo interesse em práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo é: Identificar nas narrativas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, suas famílias e a professora durante o ensino remoto na pandemia. Para complementar, foram estabelecidos dois objetivos específicos: analisar as narrativas dos educandos com DI, atendidos pelo CEEBA durante o ensino remoto e suas famílias sobre as práticas pedagógicas da docente; e caracterizar as dificuldades enfrentadas por alunos e suas famílias ao longo do ensino remoto.

Método

A pesquisa é explicativa, de natureza aplicada ou prática, com abordagem qualitativa, com procedimento de estudo de caso no Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA, instituição de natureza pública, criada em junho de 1992, a partir da portaria de número 3065, Diário Oficial de 03/06/1992, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Os sujeitos da pesquisa são os estudantes atendidos pelo AEE, um total

de 15 estudantes. Todos possuem DI, com idade entre 11 e 20 anos - 09 do gênero masculino e 06 do feminino. Foi feito assinatura do Termo Consentido Livre Esclarecido – TCLE pelos responsáveis. Os Instrumentos de pesquisa foram entrevistas e autorrelatos. Os dados coletados foram analisados a partir das transcrições escritas das entrevistas pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Resultados

Destaca-se que existe um arcabouço legal - Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Brasil, a Conferência Mundial da Educação para Todos, e a Conferência Mundial da Educação Especial, entre outras - que ressaltam o valor na democratização do ensino, proporcionando aos estudantes meios para poder atingir a formação dentro do próprio sistema bem como a educação especial, e, também, no período da pandemia, em que o ensino foi ofertado de forma remota.

Em 17 de março de 2020 - Decreto de n.º 19.529 de 16 de março de 2020, tendo sido prorrogado por diversas vezes, “Art. 7.º- ficam suspensos, pelo período de 30 (trinta) dias: II - as atividades (Bahia, 2020). Houve a interrupção das aulas, que retornaria, abruptamente, no início de 2021 com proposta de um ensino continuum pedagógico 2020/2021, seguindo orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE) “junção dos anos letivos de maneira que competências e habilidades que seriam trabalhadas em 2020 fossem abordadas em 2021 juntamente com aquelas do ano corrente” (Dantas; Nonato; Valente; 2021, p. 04). Contudo, “os estudantes, na sua maioria, oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso às tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar

para estudar" (Alves, 2020, p. 06) impacta na qualidade dessa oferta.

Através do *Whatsapp* foi feita a comunicação com os estudantes, garantindo os atendimentos, e seu registro (fotos, *prints*, vídeos dos atendimentos, entre outros). As principais ações pedagógicas concretizadas neste período remoto foram: o mapeamento dos estudantes; o contato com as famílias; a organização dos horários para iniciar os atendimentos; a realização dos registros; produção de material para banco de dados e produção de caderno de exercícios para os estudantes.

As palavras e expressões que mais surgiram nas entrevistas, foram: "perdeu o emprego", "não tinha celular", "precisava trabalhar", que remete à condição socioeconômica de nossos estudantes, e como interfere na sua aprendizagem. Em sequência: preocupação, cuidado, "as filhas são muito bonitas", orgulho, "boa desenvoltura", recorda-me imediatamente ao que sinaliza a pedagogia freiriana a respeito da amorosidade, do lugar do afeto no ato de educar (Freire, 1996, p. 11).

Aspectos que interferiram na aprendizagem foram situações relatadas sobre momentos de tristeza e incompreensão. Também sobre os estudantes não terem o aparelho celular para as aulas remotas, ou sobre a qualidade do equipamento para acessar as aulas. Alguns conheciam a tecnologia demonstrando habilidade. As famílias apesar das s limitações se mostraram colaborativas para adaptação dos seus filhos na nova rotina. Estudos de Fachinetti; Spinazola; Carneiro (2021) também apontam nessa direção. As perdas, dos entes queridos, bem como o receio grande em contrair COVID, foram desafios para a aprendizagem dos estudantes, segundo as famílias.

A socialização, para quem atua no AEE, é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes da educação especial, para que haja inclusão. E, foi desafiador emocionalmente, já que foi a primeira a ser

restrita com o isolamento social. Levando os estudantes a retrocederem para "seu mundo separado" e viver novamente isolado (Cury et al., 2020). Sobre questões socioeconômicas a pandemia desvelou as desigualdade existentes na sociedade, na educação e no acesso tanto à informação quanto à tecnologia.

Conclusão

A pesquisa revelou no contexto do Ensino Remoto uma realidade de exclusão, especialmente para o público da Educação Especial, que já enfrenta desafios históricos na escolarização. A condição socioeconômica dos estudantes e suas famílias foi um fator a considerar, em que a falta de equipamentos, como celulares e notebooks, comprometeu a aprendizagem, durante a pandemia da COVID-19.

Referências

ALVES, L. *Educação remota*: entre a ilusão e a realidade. *Educação*, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365 Acesso em: 27 mar. 2022.

BAHIA. Casa Civil. Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020. Acesso em: 30 mar. 2022.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M.; FERREIRA, L. G. F.; REZENDE, A. M. S. S. O aluno com deficiência e a pandemia. Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: https://freemind.com.br/blog/wp-content/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%AAnciana-pandemia-I.pdf Acesso em: 05 set. 2022.

DANTAS, A. B. S.; NONATO, E. R.; VALENTE, K. S. S. T. V. Reflexões ambientais nas atividades curriculares complementares (ACC) em tempos de pandemia. *Revista*

Estudos IAT, v. 6, 2021. Disponível em: http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/303 Acesso em: 28 mar. 2022.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, n. 01, p. 151-166, 2021. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992. Acesso em: 11 jul. 2022.

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

OLIVEIRA, M. M. Inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência intelectual em tempos de pandemia. In: PEREIRA, P. C. (Org.). *Diálogos entre construções de novos saberes: educação a distância, o ensino remoto e a formação do professor*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2021.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 127

Capacitação de educadores para superar os desafios na elaboração de planos de ensino individualizado

CARLA C. MARÇAL Y GUTHIERREZ
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RITA DE CÁSSIA CRUZ RODRIGUES
Colégio Pedro II (CPII) - Rio de Janeiro

DANIELA PEREIRA DA SILVA
Colégio Pedro II (CPII) - Rio de Janeiro

Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é amplamente debatida. Apesar do aumento de estudantes nessa condição ser positivo, a falta de recursos adequados ainda compromete a aprendizagem. Segundo Mittler (2003), a inclusão deve transformar as escolas em ambientes responsivos às necessidades de todos.

Dados do IBGE (2019) mostram que 8,4% da população brasileira tem algum tipo de deficiência, muitos com baixo nível de instrução. Apesar das garantias legais, a prática enfrenta desafios como falta de recursos e formação inadequada de educadores. No que se refere especialmente ao processo de formação de professores, podemos identificar alguns avanços, como a proposta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que teve a iniciativa de implementar políticas públicas que possibilitam a formação continuada de professores, sobretudo na modalidade remota. (Brasil, 2009).

Apesar de tais iniciativas serem valiosas, contudo, não são capazes de reparar o déficit na formação de docentes. Ademais, acompanhamos a ausência de medidas que devem ser tomadas para atenuar o descompasso existente entre a formação inicial de educadores e as situações de ordem prática provocadas com o processo de inclusão escolar.

Como uma tentativa de resposta propositiva ao contexto escolar ressaltado, o Plano de Ensino Individualizado tem se configurado como um instrumento capaz de oportunizar aprendizagens considerando as singularidades e potencialidades dos estudantes com deficiência. Porém, devido aos aspectos já elencados em relação à formação inicial e continuada dos docentes, a elaboração do PEI não tem sido considerada

tarefa simples.

Estudos de Tannus-Valadão e Mendes (2018), apontam que em relação às políticas públicas necessárias para a implantação do PEI, o Brasil ainda não possui dispositivos na legislação para garantir aos estudantes um planejamento baseado nas suas especificidades. Afirmam que o PEI resulta de uma proposta de trabalho mais centralizada nos serviços oferecidos pela instituição do que nas necessidades dos estudantes.

Na instituição de ensino em questão, o Plano de Ensino Individualizado começou a ser utilizado em 2018. Deste então, o PEI vivenciou diversas alterações tanto em relação aos aspectos estruturais como em relação às práticas adotadas para sua elaboração. Esses movimentos e abordagens têm se configurado num processo de formação continuada, por meio da análise e reflexão da diversidade presente na realidade apresentada e dos sujeitos, dos professores e dos estudantes que a constituem.

É essencial que a formação de professores inclua disciplinas sobre educação especial e inclusiva, reconhecendo seu papel no ensino-aprendizagem. Este relato apresenta aspectos da primeira etapa de um programa de formação continuada para educadores em uma escola pública da rede federal de ensino.

Objetivo

Intuito refletir sobre algumas abordagens de formação continuada, na perspectiva da acessibilidade, realizadas numa instituição de ensino pública federal que atende a educação básica. A proposta deste texto é compartilhar as ações que estão sendo desenvolvidas nessa instituição com a equipe docente visando o desenvolvimento de

práticas que promovam a construção e aplicação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) para os estudantes com deficiência.

Método

A atividade é realizada em uma escola pública federal no Rio de Janeiro, atendendo estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, muitos em vulnerabilidade social. Uma particularidade relevante é a de que essa instituição, de acordo com o levantamento feito pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), com base no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) pertence a região com o menor IDH do Rio de Janeiro.

Participaram 50 educadores, incluindo professores e coordenadores. O Plano de Ensino Individualizado (PEI) foi implantado, nessa instituição em 2018 para atender um estudante com deficiência severa, exigindo alterações curriculares. As reuniões de Caso de Ensino discutiram as necessidades do estudante e abordaram Atividades de Vida Diária (AVD) e demandas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse procedimento provocou duas situações que impactaram na efetiva construção do documento, a saber: a impossibilidade de participação, na nas reuniões, da maioria dos profissionais envolvidos na ação. A baixa frequência dos professores prejudicou a construção coletiva dos objetivos.

Apesar disso, as reuniões de Casos de Ensino foram essenciais para a formação continuada, promovendo a troca de experiências entre os profissionais da educação. Depois, esses encontros passaram a incluir discussões sobre estudantes sem laudo, focando em suas habilidades sociais.

A realização dos Estudos de Caso também contribuiu para apontar novas demandas ainda não abordadas, como a necessidade de aprofundamento do processo de adaptação das atividades avaliativas que resultou na organização de uma oficina específica a respeito do tema.

Com o aumento de estudantes com deficiência, as discussões se expandiram para Reuniões de Planejamento Semanal (RPS) e Conselhos de Classe (COC). Em 2023, a Reunião de Planejamento Geral (RPG) abordou a acessibilidade dos estudantes, gerando novas demandas.

Baseados na Metodologia da Problematização (Berbel, 1998), percebemos que novas questões se apresentaram e apontam outros caminhos para o processo de formação continuada, posto que, "após o estudo de um problema poderão surgir outros, como desdobramentos do primeiro" (Berbel, 1998). Portanto, novos "pontos-chaves" precisam ser definidos com o intuito de abarcar a complexidade e abrangência das questões elencadas até o momento.

Um documento intitulado "Orientações para a construção do Plano de Ensino Individualizado" foi criado, registrando o processo de elaboração do PEI e atendendo à necessidade de formação continuada. Este documento inclui definições do PEI, histórico de implantação e a importância do AEE.

Cinco sessões de formação foram realizadas, com educadores participando da elaboração do PEI e relatando experiências. As sessões, com duração de três horas, foram presenciais, utilizando recursos audiovisuais. Todos os encontros foram documentados em atas.

Considerações Finais

A formação inicial e continuada de profissionais da educação

para a inclusão de estudantes com deficiência é uma temática emergente, impulsionada por avanços legislativos e pelo aumento de alunos nas escolas. Souza (2022) destaca que estamos em transição no entendimento da inclusão, onde o desenvolvimento acadêmico é reforçado.

Baseada na Metodologia da Problematização (Berbel, 1998), a formação continuada permite uma análise reflexiva da realidade escolar e busca desenvolver competências para implementar o PEI. Essa abordagem reconhece os saberes acumulados pelos professores na prática.

O processo formativo estimulou debates entre docentes, enriquecendo a compreensão sobre o desenvolvimento pedagógico dos estudantes com deficiência. O compartilhamento do documento gerou unidade na elaboração do PEI e visa fortalecer as práticas desenvolvidas, consolidando um grupo de trabalho permanente.

Referências

Berbel, N. A. N. (1998) A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. v.2, n.2.

Brasil. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

Brasil. (2001) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (2009) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4.

IBGE. (2019) Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Saúde.

Menezes, A., & Cruz, G. C. (2013) Estratégias de formação de professores para a

inclusão escolar de alunos com autismo. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Mittler, Peter. (2003) Educação Inclusiva: contextos sociais. (1ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Pletsch, M. D. (2005) professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro] Repositório Aberto da UERJ http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/17229.

Pletsch, M. D. (2009) A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista [online].

Tannús-Valadão, G., & Gonçalve Mendes, E. (2018). Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação, 23 ( ),1-18.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 128

Acessibilidade metodológica nas práticas pedagógicas com discentes surdos

ALINE MENDES MEDEIROS
Universidade Federal do Piauí

SILVANA MARIA DE MOURA DA SILVA
Universidade Federal do Maranhão

Introdução

A demanda de discentes surdos na Educação Superior tem aumentado nos últimos anos. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2020, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o número de matrículas em cursos de graduação o quantitativo de alunos com surdez é de 2.798, correspondendo a 4,7% do total de matrículas (Brasil, 2022a).

A inclusão deles nas instituições de ensino depende de vários fatores que perpassam desde o acesso às informações até as práticas pedagógicas que serão aplicadas pelos docentes com eles para sua permanência na instituição. Considerando esses aspectos, busca-se destacar alguns aspectos da acessibilidade metodológica utilizada pelos docentes de discentes surdos nas IES.

Objetivo

Este trabalho teve como objetivo analisar a operacionalização da acessibilidade metodológica nas práticas pedagógicas para inclusão de discentes surdos na educação superior no curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais

Método

Esta pesquisa é parte integrante da dissertação de mestrado da autora. Para sua organização optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo descritiva, exploratória e de campo por meio de estudo de caso. Foi realizada na Universidade Federal do Piauí, campus Universitário Ministro Petrônio Portella, em Teresina-PI, com 7 docentes do curso de

Letras-LIBRAS que foram denominados de D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e os dados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016).

Resultados

Os docentes foram questionados por meio das entrevistas sobre como eles operacionalizam a acessibilidade metodológica com os discentes surdos, e após a análise das respostas obteve-se as seguintes subcategorias: Operacionalização em LIBRAS, operacionalização com participação efetiva dos discentes e operacionalização para visualização.

A subcategoria **operacionalização em LIBRAS** está constituída pelas falas dos docentes D1 e D3, ambos descreveram a língua de sinais como o meio fundamental de comunicação fator esse que possibilitou a comunicação sem barreiras e facilitou a operacionalização da acessibilidade metodológica, como disposto a seguir:

> **D1**: **Planejo a aula pensando em ministrar em língua de sinais**, *mas eu tento também sempre que necessário dar traduções em português para os surdos e eles participam igual [...] (grifo nosso).*
> **D3**: *Como eu* **sou um professor fluente em língua de sinais** *também facilita muito processo, porque aí não é uma barreira comunicacional entre mim e os alunos, eles* **podem conversar comigo em LIBRAS** *e eu respondo em LIBRAS [...] (grifo nosso).*

A comunicação em LIBRAS é uma ferramenta fundamental de operacionalização nas vidas social e acadêmica dos discentes surdos, e a valorização desse aspecto cognitivo possibilita a compreensão das diversas temáticas abordadas nas instituições de ensino e, consequentemente, favorecem o desenvolvimento social desses discentes.

Assim, pela descrição dos docentes e pelo disposto na Lei da LIBRAS nº 10.436/2002 sobre sua relevância e conforme Dorziat (2009) que a considera imprescindível para o desenvolvimento linguístico dos surdos e base de sustentação para as relações sociais, notou-se o seu valor para a comunidade surda, tornando-a um dos primeiros aspectos a ser considerado na educação dos surdos, pois é por meio da LIBRAS que eles terão suporte teórico para descobrir a si mesmos e o mundo que os cercam, sendo participantes ativos com a compreensão adequada do meio acadêmico ou social no qual estão inseridos.

Já a subcategoria **operacionalização com participação efetiva dos discentes** emergiu das falas dos docentes D2, D4, D6 e D7 e além de citarem a utilização da língua de sinais como um aspecto comum para a organização e desenvolvimento das atividades, possibilitaram a participação dos discentes no processo de construção dessas atividades conforme relatos das falas:

> **D2**: **A respeito dos trabalhos com surdos eu deixo para eles a opção de responder a atividade e os trabalhos em vídeo,** *eu estimulo muito a produção de material, produção de vídeos por parte dos surdos, só que não é aquele vídeo de celular não, tem que ser aquele* **vídeo com regras***: o tamanho da janela, o plano de fundo, o vestuário, tudo bem organizado (grifo nosso).*
> **D4***: [...] eu operacionalizo quando lanço as condições [...] e eu acabo promovendo também momentos de* **debates** *na sala para que os* **alunos apresentem seus achados** *(grifo nosso).*
> **D6***: Então é mostrar para o aluno, explicar o que vai acontecer do início ao fim da disciplina [...] também vamos propor* **minicursos onde os alunos vão criar algo, fazer uma micro aula toda sinalizada***, sempre utilizando também essa questão da* **língua de sinais** *[...] (grifo nosso).*
> **D7***: Às vezes eu separo os alunos em 3 grupos: A, B e C, então eu tento organizar em 3 grupos para que eles interajam e um influencie no aprendizado do outro,* **faço atividades específicas para cada grupo de alunos***, justamente por causa dos níveis e perfis diferentes de cada aluno que aquela turma me oferece (grifo nosso).*

Notou-se pelas respostas que D2, por exemplo, oferece aos alunos a opção de responder às atividades propostas em forma de vídeos, além de estimular que produzam materiais em vídeo e que eles precisam ter regras. O referido docente citou a utilização da Revista Brasileira de Vídeo-Registros da UFSC como modelo, pois contempla a construção de materiais em vídeo e a explicação sobre a estrutura dos artigos, duração dos vídeos, características do fundo e iluminação, imagens do sinalizante, posição e filmagem são acessíveis em Língua Brasileira de Sinais (Universidade Federal de São Carlos, 2023).

Os docentes D4 e D6 afirmaram que explicam aos discentes o que acontecerá na disciplina do início ao fim, colocando-se à disposição dos mesmos, além de proporem momentos de debates, minicursos e aulas que serão sinalizados por ele. Dessa forma, dão aos discentes a possibilidade de se colocarem como sujeitos participantes e construtores de suas práticas profissionais. A respeito desse processo de oportunizar a participação dos discentes surdos em atividades e projetos, Barboza (2019) destaca que esses fatores propiciam a eles novos conhecimentos e novas experiências de aprendizagem, possibilitando também a construção dessa prática, para que saiam da universidade com requisitos de um professor qualificado que também pensa na individualidade dos seus alunos.

O D7 relatou que considera os perfis diferentes dos alunos surdos e ouvintes e que após essa avaliação faz atividades diferentes para cada grupo, e mesmo fazendo essa distinção possibilita que esses alunos interajam entre si e que um influencie no aprendizado do outro, de forma que aquele com mais prática ou fluência ajude os demais. Barboza (2019) destaca, ainda, esse olhar diferenciado que deve existir para a organização das atividades dos estudantes surdos, não no sentido de facilitar, mas no sentido de existir um processo educacional pensado

nas diferenças e que essas particularidades sejam potencializadas, inclusive a diferença surda que requer um olhar diferenciado para as experiências visuais e o contexto da língua de sinais.

A subcategoria **operacionalização para visualização** compreendeu a fala do docente D5, explicando o que coloca nos slides e busca sempre organizar a aula de uma forma que priorize os recursos visuais e, assim, possibilitar o entendimento dos discentes surdos, como descrito a seguir:

> **D5**: *[...]* **eu vou lendo e vou comentando**, *porque eu não tive, ou melhor nem foi me avisado, [...] que eu tinha que mandar, se eu fizesse o PowerPoint, para os intérpretes [...]Foi a descoberta pela vivência, eu coloco sempre* **imagens***[...] então eu sempre operacionalizo de uma forma que eles consigam* **visualizar** *(grifo nosso).*

O D5 foi o único a fazer menção sobre a leitura das atividades e que dispunha de imagens nos slides para que os discentes surdos conseguissem visualizar. Tal docente não tem formação específica na área da LIBRAS ou da educação especial, provavelmente esses sejam os motivos para o estranhamento sobre o envio e a tradução dos materiais pelos intérpretes de LIBRAS. Esse docente relatou que com a convivência foi percebendo a necessidade dos recursos visuais para os discentes surdos e foi modificando a sua prática, de modo a compreender do que precisavam. A atitude do D5 está relacionada ao que afirmam Gonçalves e Festa (2013), ao tratarem da necessidade que os docentes de discentes surdos têm ao reconhecerem a necessidade de elaborar novas estratégias e métodos de ensino adequados ao modo como os discentes surdos aprendem. Refletindo assim sobre sua ação, o docente conseguirá aperfeiçoar sua prática e trará benefícios e suporte para que os discentes sejam melhor compreendidos.

Considerações finais

Portanto, a operacionalização da acessibilidade metodológica pelos docentes de discentes surdos era realizada por meio da participação ativa dos discentes por meio de imagens, por outros recursos visuais e materiais em vídeos com legendas, sendo um convite para a descoberta e mais uma via possível e coerente para aquisição de informações e para a comunicação entre os docentes e os discentes surdos.

Referências

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

BARBOZA, Polliana. **O lugar das diferenças surdas no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 3 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. **Censo da Educação superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep,
2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estat isticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras**. São Carlos: UFSC, 2023. Disponível em: https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br. Acesso em: 21 set. 2023.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 129

Desenho universal para aprendizagem:

o trabalho colaborativo entre professor de língua portuguesa e o professor de educação especial com vistas à inclusão

CARMEN FRANTZ KLIEMANN
Universidade Estadual de Ponta Grossa

ALBINO SZESZ JUNIOR
Universidade Estadual de Ponta Grossa

SANDRA APARECIDA MACHADO
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Introdução

Ao longo da evolução da Educação Especial no Brasil, diversas abordagens foram adotadas para apoiar a escolarização de pessoas com deficiência. Essa evolução culminou no conceito de Educação Inclusiva, estabelecido a partir da adoção de seus princípios pelo Ministério da Educação em 2001, objetivando o acesso equitativo à educação, respeitando e valorizando a diversidade e as diferenças individuais.

Nesse contexto, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem inovadora que visa atender às variadas formas de aprendizado dos alunos, considerando suas necessidades específicas, as barreiras existentes e as estratégias para superá-las, partindo de princípios de Engajamento, Representação e Ação e Expressão, busca-se a valorização do indivíduo e seu senso de pertencimento no ambiente educacional.

Neste estudo, enfrentamos os desafios de inclusão e acesso ao currículo para estudantes do sexto ano A do Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi, município de Toledo - PR, que são público-alvo da Educação Especial. Em colaboração com a professora de Língua Portuguesa, buscamos analisar e aplicar as ferramentas, metodologias e estratégias de ensino que o DUA oferece.

Objetivo

Reorganizar as aulas de Língua Portuguesa de forma a promover o engajamento dos estudantes, oferecer múltiplas formas de apresentação de conteúdos e fomentar a expressão estudantil, valorizando suas capacidades individuais.

Metodologia

Este estudo adotou a abordagem de pesquisa-ação, realizada no Colégio Estadual do Campo Novo Sarandi, localizado no distrito de Toledo/PR. A pesquisa envolveu 17 estudantes do 6º ano A que apresentavam defasagem nos conteúdos e dificuldades de aprendizado devido à pandemia do COVID 19, que afetou seu período de alfabetização em modalidade online. Entre esses alunos, seis foram diagnosticados com transtornos do neurodesenvolvimento, como TDAH, dislexia e distúrbios globais de aprendizagem. O objetivo foi superar as barreiras educacionais enfrentadas por essa turma, adequando o processo de ensino às suas necessidades específicas e promovendo efetivamente seu acesso ao conhecimento.

A intervenção pedagógica (Figura 1) foi planejada após um levantamento bibliográfico sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), e uma subsequente troca de informações com a professora de Língua Portuguesa do grupo. Identificamos as principais barreiras de acesso ao currículo e adaptamos as aulas de acordo com os princípios do DUA. A intervenção ocorreu ao longo de 10 aulas entre 13 de março e 10 de abril de 2024, aproveitando sessões de aulas consecutivas para realizar duas horas de atividades por semana.

Figura 1 - Registros das intervenções.



Fonte: O autor, 2024.

Durante as duas primeiras aulas, focamos no Princípio da Representação, utilizando o gênero textual “Diário Íntimo” para promover múltiplas formas de acesso ao conteúdo. Os alunos foram incentivados a explorar e expressar suas opiniões sobre o tema. A atividade incluiu a leitura e interpretação de um trecho do diário de Anne Frank, realizada individualmente, em duplas e em grupo, com a professora. Utilizamos a metodologia da Sala de Aula Invertida, desafiando os alunos a pesquisar sobre Anne Frank e trazer perguntas ou curiosidades na aula seguinte.

Na terceira e quarta aula, implementamos os Princípios do Engajamento e da Ação e Expressão, começando com perguntas engajadoras para motivar e envolver os alunos. Eles exploraram virtualmente o esconderijo de Anne Frank e receberam diários para prática de escrita, promovendo a expressão em diversas formas.

Nas aulas subsequentes, tratamos de temas gramaticais como pronomes, utilizando metodologias baseadas em jogos para facilitar a aprendizagem e manter o engajamento. As atividades foram projetadas para serem inclusivas e acessíveis, respeitando as diversas necessidades dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades específicas como dislexia e TDAH.

O estudo concluiu com aulas sobre o gênero notícia, onde os conceitos de bullying e discriminação foram explorados, usando a técnica KWL para incentivar os alunos a gerenciarem seu aprendizado. Esta abordagem ajudou a garantir que todos os estudantes pudessem participar ativamente e se beneficiar das atividades propostas, refletindo sobre o que aprenderam e identificando o que ainda precisam descobrir.

Resultados

Este estudo buscou apoiar a professora de Língua Portuguesa no

entendimento das características de seus alunos do 6º ano, identificando seus potenciais de aprendizagem para que pudessem acompanhar adequadamente os conteúdos programáticos da série.

O reconhecimento das características, necessidades e habilidades dos estudantes, além das barreiras à aprendizagem, provou ser crucial para o planejamento eficaz das ações. Este planejamento permitiu a adaptação das aulas para promover a participação ativa e o engajamento dos alunos, oferecendo diferentes formas de representação e expressão que correspondessem aos variados estilos de aprendizagem.

Durante as intervenções, observou-se um notável engajamento dos alunos nas atividades propostas. Estratégias para despertar o pensamento crítico foram empregadas através de questões provocativas, permitindo a observação de variadas formas de expressão e diferentes níveis de compreensão entre os estudantes. Todos se sentiram confortáveis para participar, expressar suas ideias e sentir-se acolhidos em suas formas de pensar. A promoção de espaços para discussão e o desenvolvimento do interesse e criatividade partiram do conhecimento prévio dos estudantes. Assim, Segundo Braun e Marin (2018):

> *"pedindo para demonstrar sua ideia por esquemas, desenhos, ou falar a respeito do assunto, compreenderá melhor o que o estudante sabe e o que não sabe, como está organizado seu pensamento, onde está errando. E poderá, a partir dessa avaliação, favorecer sua aprendizagem com propostas de ensino adequadas às suas demandas" (BRAUN; MARIN, 2018, p. 117).*

A integração da história de Anne Frank nas aulas buscou dar significado à aprendizagem. Relatos de alunos sobre a experiência de manter diários refletiram a importância dessa atividade para a expressão de emoções pessoais, com um estudante imaginando-se no lugar de Anne, o que tornou a escrita uma prática mais interessante e significativa. Este aspecto menos formal da escrita foi igualmente

valorizado nas avaliações dos aspectos gramaticais e estruturais pelo docente.

A aprendizagem na escola, como salienta Franco (2012), é intencional e requer planejamento cuidadoso, que, contudo, não deve limitar-se às possibilidades pré-estabelecidas, pois as variadas oportunidades de aprendizagem podem ser tanto desafiadoras quanto enriquecedoras para os alunos.

Este aspecto foi evidenciado durante a intervenção, particularmente nos momentos dedicados à ação e expressão dos alunos, onde as respostas variadas em atividades de avaliação contínua mostraram diferentes níveis de entendimento e nos impulsionaram a buscar novas abordagens para expandir a percepção e expressão dos conteúdos trabalhados. A implementação de jogos mostrou-se eficaz no reforço de novos conceitos, permitindo revisões e uma exploração mais lúdica do material de estudo. Estratégias visuais foram especialmente úteis, ajudando estudantes com dislexia, além de outros que relataram sentir-se mais seguros e capazes de acompanhar a evolução do aprendizado graças aos recursos disponibilizados.

Considerações finais

É indiscutível que a atuação dos docentes tem um impacto direto e significativo sobre a participação dos alunos em sala de aula. O Desenho Universal para Aprendizagem oferece aos estudantes diversos modos de engajamento nas práticas educativas, que estão intrinsecamente ligados à maneira como o professor conduz o processo educativo. O DUA "amplia o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento (...) pensando e projetando cursos e currículos adequados" (Bock, Silva e Souza, 2013, p. 148).

Portanto, é fundamental que o docente reconheça os diferentes estilos de aprendizagem presentes na sala, contribuindo assim para o desenvolvimento efetivo dos estudantes, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. Todos são únicos em sua maneira de pensar e interagir com o mundo. Mantoan (2015, p. 83) enfatiza que "a inclusão pedagogicamente implica a consideração da diferença, em processos educacionais que sejam iguais para todos".

Além disso, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre os docentes das diversas disciplinas e o professor de atendimento educacional especializado. Essa colaboração é uma estratégia fundamental para facilitar o processo de inclusão, permitindo a mediação efetiva em sala de aula, o reconhecimento das habilidades dos estudantes e a identificação de barreiras ao aprendizado. Isso possibilita um planejamento mais assertivo e adaptado às necessidades de todos os alunos, assegurando que as práticas pedagógicas promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Referências

BOCK, G. L. K.; SILVA, S. C.; SOUZA, C. P. **Perspectivas do Desenho Universal para Aprendizagem na Construção de Materiais Pedagógicos para o Curso de Pedagogia a Distância do CEAD/UDES**C. In: Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa: Comunicar para Incluir, 5., 2013, Gramado. Anais... Gramado: ISAAC, 2013. p. 01-04.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. (Org.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-135.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 130

Inclusão de crianças autistas:

um olhar sobre a função do semelhante

REBEKA NÍNIVE GODOY
Universidade Federal de Santa Maria

TAÍS GUARESCHI DE SOUZA
Universidade Federal de Santa Maria

Este texto apresenta a pesquisa de trabalho de conclusão de curso, finalizado em 2023, no curso de Pedagogia – Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, tendo como tema a função do semelhante nos processos de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil. No contexto da educação inclusiva, compreende-se a importância das outras crianças para a criança autista, a fim de que possam interagir e compartilhar experiências e brincadeiras. Sendo assim, o outro semelhante, ou seja, essa outra criança, esse colega servirá como referência nas ações e relações cotidianas. É interessante salientar que "são muitas as situações escolares que colocam em jogo a função do semelhante. Com os pequenos, na época do desfralde, é bastante comum aproveitar a ida ao banheiro de um colega para estimular toda a turma a fazer como ele". (Fonseca; Lacet; Baroukh, 2022, p. 190). Tendo em vista esses pressupostos, a pesquisa utilizou como referencial de leitura o instrumento Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em escolas, grupos e instituições (APEGI), construído a partir da teoria psicanalítica, que "[...] busca situar o movimento da constituição do sujeito na criança a partir de quatro anos, acompanhando seu desenrolar", a fim de compreender se a criança está enfrentando problemas de desenvolvimento ou se está diante de dificuldades estruturais em sua constituição psíquica (Kupfer; Bernardino, 2022, p. 43).

O APEGI possui cinco eixos teóricos que o embasam, a saber, presença/reconhecimento de sujeito, o brincar e a fantasia, o corpo e sua imagem, a manifestação diante das normas e posição frente à lei (função paterna) e a função do semelhante, sendo este último o eixo que norteou esse estudo. A investigação teve como objetivo observar a função do semelhante na vida escolar de uma criança autista incluída na Educação Infantil. A partir desse objetivo geral foram delimitados os seguintes objetivos específicos: constatar como ocorre a relação entre

a criança autista e as outras crianças em uma escola do município de Santa Maria; e verificar se a professora estimula e sustenta a relação entre a criança autista e as demais. A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, realizado em uma turma de Pré-A, composta pelo grupo de crianças com idade entre 4 e 5 anos, professora regente, auxiliar da turma e monitora da criança incluída.

Os instrumentos de coleta de dados foram observações e entrevista com a professora da turma. As observações foram realizadas na sala referência, tendo como norte o eixo "função do semelhante". Esse eixo possui indicadores que possibilitam o acompanhamento da função do outro semelhante: a criança tem amigos, a criança tem interesses em comum com os amigos, a criança tem independência em relação aos pares, a criança responde ao chamado de um amigo para brincar, a criança compartilha objetos com outras crianças, a criança é chamada por outras crianças para brincar, a criança inclui o outro na brincadeira, a criança se dirige aos adultos, mas não brinca com as outras crianças, a criança não tem independência em relação aos pares (Fonseca; Lacet; Baroukh, 2022). Sendo assim, procurouse ao longo das observações nortear-se por esses indicadores, a fim de compreender e conhecer as relações estabelecidas entre a criança autista e as demais crianças em suas atividades diárias e rotina da educação infantil. Dessa forma, verificou-se como ocorriam as interações, se a criança participava das brincadeiras, se os colegas a convidavam, se ela possuía interesse em algum colega em especial. Além disso, observou-se a forma como a professora estimulava a interação entre as crianças. A entrevista com a professora regente da turma foi realizada através da plataforma Google Meet. O roteiro de entrevista continha seis questões retiradas do APEGI, no eixo Função do Semelhante (FS), e outras três elaboradas pela pesquisadora. Destaca-se que não houve a intenção de avaliar a criança,

no sentido de constatar problemas do desenvolvimento ou entraves estruturais em sua constituição psíquica, pois tal avaliação deve ser feita por um profissional capacitado. O APEGI foi utilizado como referencial de leitura para observar a função do semelhante no processo de inclusão escolar dessa criança autista.

A discussão dos dados ocorreu a partir da análise das informações coletadas durante a pesquisa, com base na entrevista com a professora regente da turma, nas observações e nos registros diários realizados pela pesquisadora. Por meio da análise de dados, notou-se que as relações com as demais crianças eram estabelecidas diariamente em um processo de afeto e empatia, construído coletivamente, a partir da mediação da professora, que os incentivava e estimulava em suas interações diárias. No que tange à relação com os colegas, verificou-se que o lugar em que essa criança se sentia mais confortável e confiante para estabelecer algum tipo de contato era o pátio da escola, onde caminhava e corria livremente. Nesses momentos, aproximava-se de um colega, tocando-o com seu dedo indicador e exclamando “pin, pin” para depois se afastar correndo e ser pego pela outra criança. Assim, iniciava-se sua brincadeira preferida, o “pega-pega”. Em sua fala a professora menciona a importância da função das outras crianças na construção de aprendizagens desse menino, ressaltando que ele demonstrava mais interesse nas atividades que envolviam os colegas.

A professora descreve uma cena em que o menino dirigiu-se ao quadro para fazer seus registros escritos porque ela e outras crianças estavam escrevendo. Assim, é possível perceber o quanto o exemplo de outra criança incentivou a criança autista a participar de algum momento ou brincadeira com o grupo, além da importância de a professora estar estimulando diariamente tais interações. Desse modo, foi a partir do exemplo dos colegas que ele se sentiu seguro para se aproximar do

quadro também. No que diz respeito às relações estabelecidas entre as crianças, a docente afirma que elas vão se constituindo enquanto grupo no dia a dia, nas brincadeiras e vivências da Educação Infantil. Algumas já eram colegas do menino no ano anterior, outras o conheceram no ano de 2023. Dessa forma, a cada dia as crianças aprendiam a respeitar o seu modo de se apresentar na escola, construindo laços de afeto e amizade. Nesse sentido, destaca-se que a "heterogeneidade em um grupo de crianças é um fator facilitador para a operatividade da função do semelhante, uma vez que o encontro com a diferença na semelhança promove a busca por respostas novas para lidar com as situações e seus possíveis impasses" (Fonseca; Lacet; Baroukh, 2022, p. 192).

Ao longo das observações foi possível perceber que o menino ainda não conseguia constituir brincadeiras com os colegas em sala de aula. Ele conseguia estabelecer algumas brincadeiras no pátio, local em que se aproximava dos colegas para brincar de pega-pega e esconde-esconde. No ambiente da pracinha da escola também parecia se sentir mais confortável a interagir com os colegas, sentando no "gira-gira", enquanto as demais crianças giravam. Em sua fala a professora reitera que, em sala de aula, o menino não brincava com as outras crianças nem as chamava para brincar. Seu interesse era pelos brinquedos ou objetos que os colegas estavam manipulando, mas não pelo brincar em si. Em relação à imitação, a professora afirmou que o menino não imitava as outras crianças. Ao ser questionada sobre como estimulava a relação entre a criança autista e as demais, a docente enfatizou que realizava essa mediação o tempo todo propondo atividades que favorecessem essa interação e participando das brincadeiras com as crianças. A professora salientou a importância de dar sentido aos gestos da criança, dizendo às demais que ela estava convidando para brincar, por exemplo.

Por meio dessa pesquisa pode-se concluir que a escola tem papel

fundamental na vida das crianças, pois é a partir dela que aprendem a conviver com as diferenças, compartilham momentos e experiências. Sendo assim, "a diversidade decorrente da heterogeneidade na sala de aula é um princípio ético de uma escola pensada como espaço para todos" (Fonseca; Lacet; Baroukh, 2022, p. 193). Além disso, foi possível compreender o quão necessárias são as relações da criança autista com as demais, tornando-a mais confiante e parte do grupo, da escola e da sociedade como um todo. Por fim, é preciso destacar a importância do professor que conduz o grupo, sendo ele o adulto que incentivará e mediará as relações, interações e conflitos que ocorrerão diariamente entre as crianças.

Referências

FONSECA, P.F.; LACET, C.; BAROUKH, J.A. A função do semelhante: o que só uma criança pode fazer pela outra? *In:* KUPFER, M.C.; BERNARDINO, L.F. (org.). **APEGI – Acompanhamento Psicanalítico de crianças em escolas grupos e instituições**: Um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito. São Paulo, 2022, p. 181-197.

KUPFER, M.C.; BERNARDINO, L.F. Manual de aplicação para o instrumento APEGI. *In:* KUPFER, M.C.; BERNARDINO, L.F. (org.). **APEGI – Acompanhamento Psicanalítico de crianças em escolas grupos e instituições:** Um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito. São Paulo, 2022, p. 43-73.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 131

Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) no município de Naviraí-MS

MARIANA RITA DE PAULO
Universidade Federal da Grande Dourados

ELISANGELA APARECIDA CASTILHO CABREIRA SILVA
Anhanguera

ELISÂNGELA MOREIRA BEZERRA DA SILVA
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

MATHEUS KASHYAMA PESSOA
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade abordar especificamente sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Apoio Pedagógico Especializado, no município e Naviraí-MS, com intuito de promover a inclusão e principalmente a equidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A educação especial é uma modalidade de ensino que busca atender às necessidades de indivíduos com deficiência, garantindo sua inclusão social e o pleno exercício de seus direitos como cidadãos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma ferramenta essencial dentro dessa modalidade, pois complementa o ensino regular, oferecendo recursos pedagógicos e de acessibilidade adaptados às especificidades de cada aluno. O foco principal do AEE é promover o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e psicossociais, visando à autonomia e inclusão.

No município de Naviraí, Mato Grosso do Sul, o AEE desempenha um papel crucial nos atendimentos aos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, sendo implementado no Núcleo de Educação Especial e Inclusiva da prefeitura. Regido por legislações municipais, estaduais e federais, o AEE é realizado de forma transversal, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com o objetivo de assegurar o acesso equitativo à educação para todos os alunos. Neste contexto, este trabalho aborda o papel do AEE no desenvolvimento dessas crianças, destacando as práticas pedagógicas e os resultados observados nas Salas de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), que são fundamentais para o progresso educacional e emocional dos estudantes.

Atendimento educacional especializado na Educação Especial

A educação especial, é uma modalidade de ensino, que visa promover o desempenho global aos indivíduos que possuem deficiência, em que necessita de um atendimento especializado, respeitando as diferenças e especificidades individuais, de modo que lhe garante o pleno exercício dos direitos básicos como cidadãos e a inclusão social. Afim de propor as pessoas que possuem deficiência (PcD) a promoção de sua capacidade, que envolve o desenvolvimento pleno de sua personalidade, como na participação da vida social, e no mundo do trabalho, tendo como objetivo maior na educação especial, o desenvolvimento integral dos indivíduos, em todas suas potencialidades, sejam estas cognitivas, afetivas, psicomotoras, psicossociais, para assim promover a autonomia, sempre levando em consideração os limites do desenvolvimento atípico do indivíduo (Silva, 2002).

Deste modo, destacamos neste cenário o atendimento educacional especializado com crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento no município de Naviraí especialmente no Núcleo de Educação Especial e Incluiva mantida pela prefeitura municipal de Naviraí. Como já dito a Educação Especial é considerada transversal, atuando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e realiza o Atendimento Educacional Especializado. Assim o atendimento educacional especializado é definido na política da seguinte forma:

> *O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciamse daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento com-*

> *plementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p.10).*

Com base nessa definição, pode-se entender que o Atendimento Educacional Especializado é disponibilizado aos alunos de maneira complementar ou suplementar ao ensino regular, levando em conta suas necessidades específicas. Fica claro, portanto, que esse atendimento não substitui a educação regular.

No município de Naviraí, Mato Grosso do Sul O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está regido por várias leis e decretos da esfera federal, estadual e municipal sendo organizado sua regulamentação através da Resolução Nº17 de 22 março de 2021. Que dispõem em seus artigos 8º e 9º:

> *Art. 8º A Gerência Municipal de Educação e Cultura de Naviraí deve garantir aos estudantes público-alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino a igualdade de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que promovam a inclusão plena, assegurando:*
> *I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, flexibilizados e adequados conforme a necessidade;*
> *II- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo a etapa escolar para os estudantes que apresentarem altas habilidades/superdotação;*
> *III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações necessárias para atender as características dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade.*
> *Art. 9º Considera-se como púbico alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Naviraí:*
> *I - Estudantes com Deficiência: Intelectual, Física e Sensorial,*

Síndromes e Transtornos, (surdez, cegueira);
II - Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
III - Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.
IV - Déficit cognitivo; D
V - istúrbio de atividade e de atenção;
VI - Transtorno específico de leitura;
VII - Atraso cognitivo leve e dificuldade acadêmica;
VIII - Transtorno do desenvolvimento acadêmico e hiperatividade;
IX-Microcefalia;
X- Distrofia muscular de Duchenne.
IX- Síndrome de Down;
VII- Transtorno Opositor Desafiador; (NAVIRAÍ, 2021).

Desse modo, o atendimento especializado vem para complementar as necessidades do estudante por meio de adequações de atividades, desenvolvendo as habilidades necessárias na mediação da construção do saber. Assim, a intervenção principal da sala de apoio pedagógico deve ser focada nas dificuldades, (falta de atenção/ concentração, impulsividade, hiperatividade) e suas questões emocionais (baixa autoestima, baixa tolerância a frustração, ansiedade, entre outros) através de jogos voltados para leitura e escrita voltada para alfabetização, porém de maneira lúdica que gerem melhorias nos aspectos cognitivo, afetivo e escolar.

Metodologia

Diante dos objetivos que implica o assunto, foi desenvolvido uma pesquisa de natureza qualitativa, para uma melhor compreensão do que será apresentado nesse trabalho segue o detalhamento das etapas que contribuíram para a realização do mesmo. Na primeira etapa foi realizado o levantamento bibliográfico acerca de autores relacionados com a temática a ser trabalhada através de, artigos e textos. Em seguida foi realizada uma pesquisa por meio de observações nas salas

SAPE (Sala de Apoio Pedagógico Especializado), com intuito de analisar as intervenções pedagógicas realizadas pelas professoras de AEE, que visam garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes, em suas necessidades específicas.

Resultados e discussão

O atendimento aos estudantes nas Salas de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), ocorre em contraturno no período de 4h semanais em dias alternados e definidos pelos professores responsáveis, no qual atende os estudantes do ensino fundamental e educação infantil (pré-escola). Esses professores da (SAPE), são orientados pela psicopedagoga da Rede Municipal de Ensino de Naviraí – MS, com intuito de elaborar as estratégias e intervenções pedagógicas efetivas, pautadas nas necessidades específicas dos estudantes.

Dessa forma, no decorrer dos atendimentos realizados na Sala de Apoio Pedagógico Especializado, o professor, elabora o plano de atendimento educacional especializado (PEI), objetivando o avanço do estudante, bem como acompanhar o desenvolvimento do mesmo, por meio de registros sistemáticos para subsidiar o trabalho. No entanto, em suas intervenções o professor busca fundamentar suas práticas pedagógicas partindo das vivências dos estudantes, trabalhando de forma lúdica, com materiais pedagógicos diversificados, visando a potencialidade e a superação das dificuldades apresentadas.

Com base nas observações realizadas, foi possível notar que as intervenções realizadas pelas professoras de AEE, foram de fundamental importância para o desenvolvimento dos estudantes, tantos nos aspectos cognitivos quantos nos aspectos emocionais e comportamentais, no qual todo esse trabalho, trouxe reflexos significativos no processo de

aprendizagem destes. De forma específica, o trabalho realizado pelas professoras, proporcionou aos estudantes melhor gerenciamento das emoções e do comportamento impulsivo, além de melhorar os aspectos atencionais, que refletem significativamente nas dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização, na aquisição de conceitos básicos matemáticos e raciocínio lógico.

Algumas imagens dos atendimentos realizados no Núcleo de Educação Especial e Inclusiva de Naviraí- MS.





(Fonte: Arquivo Pessoal)

Considerações finais

O atendimento educacional especializado (AEE) desempenha um papel crucial na inclusão de estudantes com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, garantindo que eles tenham acesso a um ensino adaptado às suas necessidades específicas. No município de Naviraí, o AEE é regulamentado por políticas que asseguram a igualdade de acesso e o pleno desenvolvimento das capacidades desses estudantes, desde a educação infantil até o ensino fundamental.

No entanto o trabalho realizado nas Salas de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) tem mostrado resultados positivos, especialmente ao utilizar metodologias lúdicas e materiais pedagógicos diversificados, que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. A elaboração de um plano individual de atendimento (PEI) personalizado para cada aluno ajuda a monitorar e promover avanços nas áreas de maior dificuldade, como a alfabetização, raciocínio lógico e controle de impulsividade.

Neste sentido o AEE complementa a educação regular ao proporcionar um suporte adaptado que auxilia no desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo sua autonomia, inclusão social e melhor desempenho acadêmico. A atuação das professoras de AEE, em conjunto com a equipe pedagógica e de apoio psicopedagógico, tem sido fundamental para garantir o sucesso dessas intervenções, refletindo diretamente na melhoria da qualidade de vida e aprendizagem dos alunos atendidos.

Referências

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto

n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 set. 2008b.

NAVIRAÍ, **Resolução Nº 17. de 22 de março de 2021**. Regulamentação da Educação Especial e Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS. Disponível em: https://www.diariooficialms.com.br/assomasul?pagina=filtro-avancado. Acesso em: 15 out. 2024.

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. **A educação especial da criança com Síndrome de Down**. Pedagogia em foco. Rio de Janeiro, 2002.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 132

Plataforma QUIZIZZ:

os alunos com Altas Habilidades e Superdotação no desenvolvimento de atividades do Programa Desafio Paraná

CARLOS MATHEUS MARI FARIA

CRISTINA OLIVEIRA DOS SANTOS

O campo da educação especial está sendo cada vez mais estudado, devido as necessidades de profissionais capacitados para atender a propostas da educação. Nesse prisma, cria-se a necessidade de observar o contexto escolar, em busca de metodologias de ensino, que promovam o ensino aprendizagem aos estudantes. O estudo tem por base, as práticas pedagógicas nas aulas do componente curricular de Estudo Orientado. A proposta do estudo, foi realizar averiguação da participação dos alunos nas atividades do Desafio Paraná, por meio da plataforma Quizizz que, propõe, desenvolver habilidades, bem como imergidos, com a sala de aula virtual no Google Clasossroom. Nesse interim, trabalho está sendo acompanhado e foi e está sendo acompanhado pela professora AEE da turma que contribui para promoção da metodologia de ensino na consonância com as características da turma.

As práticas pedagógicas estão em constante transformações visando atender a pluralidade de pensamentos e as necessidades discentes. O docente é a figura central quando a tangente é ponderar a aplicabilidade das atividades para que as diferenças sejam atendidas. O olhar contextualizado do caráter heterogêneo de uma turma é fundamental para o planejamento docente.

O programa Desafio Paraná, por meio da plataforma Quizizz, proporciona aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências aliadas aos conteúdos da base curricular de forma gamificada. Essa gamificação, ocorre de maneiras criativas onde proporciona o engajamento dos discentes para com o ensino aprendizagem.

A análise faz parte da observação e fundamentação acerca das altas habilidades no contexto educacional observando no município de Engenheiro Beltrão no estado do Paraná durante o ano letivo de 2024 em consonância ao planejamento escolar e o atendimento educacional especializado.

Más, afinal o que é o aluno como é o aluno da categoria AH/SD?

> *Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15).*

É fundamental a definição delineada dos estudantes com essas habilidades e não esquecer, suas facilidades e a inserção na educação especial e logicamente no atendimento especializado.

Segundo Garcia, (2015) os discentes compreenderam por meio da prática escolar os colegas com alguma dificuldade e a partir desse entendimento é fundamental a atividades em grupo partilha de saberes e a gamificação.

Um dos objetivos do estudo tem por finalidade foi observar e fundamentar e exemplificar a prática docente perante ao contexto de gamificação conciliado as discentes com altas habilidades. Com isso, a análise criteriosa das aulas, propiciou uma resultante nas formas de ensino em salas de aulas de múltiplas habilidades.

Outro objetivo foi é o acompanhamento dos alunos com atendimento especializado na realização de atividades gamificadas e a contribuição dos integrantes de altas habilidades na realização colaborativa. O principal metodo a ser utilizado será analisar e observar no período de abril de 2024 até o presente momento. O trabalho foi conciliado com a professora de Atendimento Especializado Cristina Oliveira dos Santos, no Colégio Estadual Padre Antonio Vieira no município de Engenheiro Beltrão no Paraná.

Tendo por finalidade conciliar a pós-graduação em andamento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). O estudo ocorreu durante as aulas ministradas na

disciplina de Estudo Orientado.

Com o olhar a legislação, o atendimento deverá ser em sala de aula, ou em contra turno, ofertando a partir dos recursos humanos e tecnológicos tendo por finalidade a acoplar-se, ao currículo do aluno (SEED, 2006). Sendo a escola pertencente ao programa Paraná integral o acompanhamento especializado ocorre durante as aulas com o professor da disciplina.

Os quizizz são atividades contextualizadas representadas aos alunos de maneira divertida síncronas ou assíncronas dependendo da metodologia empregada pelo docente. Todavia fica disposto ao discente a realização dessas atividades durante os dias letivos nas 3 aulas do componente curricular. As postagens ocorrem semanalmente conciliando os conteúdos adquiridos em sala exemplificados nos quizizz.

Durante as aulas da disciplina, observado o programa do Desafio Paraná segundo o Informativo 010/2024 – SEED, onde é consolidado o uso dos recursos digitais e as principais plataformas digitais no ensino no estado do Paraná:

> *2.4 Sobre a avaliação, o professor de Estudo Orientado desenvolve um processo avaliativo formativo, garantido o desenvolvimento dos estudantes de maneira progressiva e contínua.*
>
> *2.4.1 No que se refere a mensuração desse processo, sugere-se considerar:*
>
> *a) 50% da nota trimestral referente às atividades presentes no recurso digital Desafio Paraná. (SEED, 2024, p. 3).*

Durante as aulas os alunos com altas habilidades desenvolviam as atividades com agilidade, concomitante a isso ficara tempo ocioso durante a aula. A parir disso, tais alunos foram convidados nas aulas posteriores a desenvolverem as atividades com demais colegas de classe tendo por finalidade.

A avaliação e observação dos discentes com AH/SD deve ser continua e tendo por finalidade valorizar as habilidades e maximizar seu desempenho integro e plural, não tendo por resultante um mero laudo e sim uma compreensão de tais habilidades, pois a limitação doas alunos com altas habilidades é limitadora a prática docente (PEDRO, 2023).

Com essa análise surge a questão, como avaliar de forma justa os 50% da nota trimestral como diz mantenedora, possuindo alunos com necessidades diferentes ensino com a mesma configuração de atividade? Nessa vertente o professor deverá ponderar a produção e não somente os acertos ou a pontuação final das atividades, pois esperar os resultados iguais seria condicionar o mesmo princípio para alunos diferentes, assim é de suma importância a representação em notas do progresso dos alunos e seu engajamento não levando em consideração somente números.

Os alunos com altas habilidades com o trabalho colaborativo perceberá a importância das suas habilidades e a contribuição delas ao trabalho pedagógico. Em desenvolvimento da proposta obtivemos os principais resultados, a partir do ágil desempenho dos discentes com altas habilidades nas atividades proposta, foi observado que a mentoria, ou seja, o trabalho em pares com colegas de classe com mais dificuldades resultou no sucesso das atividades docentes. O trabalho colaborativo facilitou a desenvolvimento dos alunos de atendimento especializado uma vez realizado em conjunto. Outro aspecto a ser considerado é o fato da intensificação do aprendizado dos alunos de altas habilidades ao auxiliar os demais colegas de sala.

O resultado obtido foi o emprego de metodologias ativas em atividades do Desafio Paraná na realização em pares foi fundamental para o progresso da turma analisada como um todo não somente aos discentes do atendimento especializado. Além da gamificação ser uma

atividade lúdica e prazerosa promove a interação entre os colegas e o engajamento dos alunos. Conclui-se que o trabalho em pares é fundamental, não somente o acompanhamento da professora AEE, mas sim do trabalho conjunto entre pares, nas mais variadas habilidades presentes em sala.

Observou-se também a mediação da professora AEE, com os denominados alunos monitores. O trabalho foi justamente conciliar os alunos com maior facilidade no desenvolvimento das atividades propostas, com os que possuem maior tempo e ou dificuldade na realização dos quizizz.

Por mais que a realização dos quizizz, possa ser remota à domicilio, percebe-se o engajamento pelos estudantes a realizarem na escola, pelo falo do trabalho colaborativo entre pares, sendo uma metodologia ativa no processo de ensino aprendizagem.

O trabalho continuará a ser desenvolvido, todavia com outras abordagens tendo por finalidade a sala de aula como um campo de pesquisa e representatividade de dados. O trabalho abre um campo grandioso de discussões a respeito das plataformas e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Referências

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

GARCIA, Adriana. **Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2015.

PEDRO, Mayra, Ketilin **Altas habilidade/Superdotação: características, identificação e atendimento**. Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar,

São Carlos, 2023.

SEED, **Informativo010_2024_Ed_Integral_Recursos_Ed_Digitais**. Cristiane de Jesus Jakymiu e Marytta Renno Vilela Perez Masseli assinado em 10/05/2024.

SEED, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos,** Curitiba, 2006.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 133

Geografia e inclusão:

práticas pedagógicas na educação especial do IFSC – Campus Canoinhas

JOANDERSON FERNANDES SIMÕES
Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Canoinhas

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES
Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Canoinhas

Este trabalho tem como foco experiências escolares no contexto da educação inclusiva. A pesquisa abrange a disciplina de Geografia, que integra os aspectos humanos, históricos e sociais, além de englobar as questões físicas do ambiente, como as paisagens, os relevos, as vegetações e os solos. Assim, tem-se como objetivo realizar uma análise a partir das práticas pedagógicas e inclusivas nas aulas de Geografia do IFSC – Campus Canoinhas. Assim, como aspectos introdutórios, destacam-se práticas as quais aspirem a inclusão e respeitem a diversidade, com vistas à formação de um espaço que valorize indivíduos com suas diversas características. Nesse sentido, destaca-se o papel do professor como um agente potencializador no processo de ensino e aprendizagem, sendo um dos seus principais papeis a adoção de estratégias que contemplem todos os estudantes, incluindo em suas atividades pedagógicas às quais assistem pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, destacam-se autores como Braun e Marin (2018), que enfatizam as práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, colocando em pauta docentes comprometidos com sua tarefa de ensinar e estabelecendo uma relação entre três campos: deficiência intelectual, escolarização e práticas pedagógicas. Ainda segundo autoras, é durante as práticas cotidianas que mediações se concretizam através de diálogos, escutas, orientações e elaborações colaborativas que se tornam em atividades propostas por professores. Assim sendo, incorpora-se a presente discussão as práticas docentes desenvolvidas durante as aulas de Geografia que, muitas vezes, são taxadas erroneamente por apresentar conteúdos “decorados” e abstratos, não conseguindo tocar o estudante e fazer com que reflitam sobre a sua realidade a partir de perspectivas que discutam o ser humano frente às discussões geopolíticas, problemas ambientais e incitação da formação de um sujeito crítico-reflexivo e que faz parte de

um território.

A adoção de recursos inclusivos e interdisciplinares torna-se indispensável nessa discussão. À vista disso, Magalhães e Viecheneski (2023) estabelece esforços para pensar em um ensino igualitário em que cada estudante é único, tendo como foco a diversidade e adoção de condições para um espaço educativo inclusivo que proporcione a socialização, integrando e interagindo com as diversas áreas do conhecimento. Ainda como fundamentação teórica, Sousa et al. (2015) coloca a escola como um espaço de aprendizagem de todos, estando os sujeitos com necessidades específicas condições de atuar profissionalmente, independente da sua deficiência. A escola, nesse caso, é o espaço onde os alunos participam ativamente das atividades de ensino e expressam suas ideias livremente, a todo momento sendo estimulados para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos reflexivos. Já na área da Geografia, destaca-se as contribuições de Santiago e Alves (2019), devendo a inclusão ser pensada como acesso e permanência, oportunizando a todos independente de suas realidades econômicas, físicas, sociais, étnicas e raciais. Ainda na visão desses autores, não há muitas pesquisas sobre a inclusão escolar no ensino de Geografia, tornando essa temática escassa e com poucas contribuições teóricas.

Metodologicamente, esta pesquisa qualitativa envolveu os seguintes sujeitos: professor de Geografia, profissionais da coordenadoria de acessibilidade educacional e estudantes com os seguintes diagnósticos de deficiência: Transtorno do Espectro Autista, Distrofia Muscular de Steinert, Distrofia Muscular Congênita Merosina Negativa, Altas Habilidades / Superdotação, Deficiência Visual – baixa acuidade visual e Deficiência intelectual. Os respectivos diagnósticos foram elaborados por profissionais da saúde e disponibilizados pelo Núcleo de Necessidades Educacionais (NAE) do IFSC – Campus Canoinhas. As atividades foram

devidamente planejadas e aplicadas em salas de aulas envolvendo alunos no primeiro e segundo ano, dos cursos técnicos integrados de nível médio em Alimentos e Edificações. Como resultados, menciona-se a realização de atividades pedagógicas, as quais visaram à inclusão e igualdade de oportunidades para todos os estudantes. A busca por equidade no processo de ensino e aprendizagem foi o principal norteador das ações propostas. Dessa forma, vislumbra-se uma pesquisa, que contempla a participação e engajamento de todos, ficando claro o interesse dos estudantes nas temáticas propostas.

A relação entre as práticas pedagógicas inclusivas e as diferentes metodologias ativas de ensino foi clara. Para a realização das atividades, foram elaborados jogos interativos como: bingo geográfico, kahoot e debates. Os temas trabalhados envolveram as seguintes discussões: o espaço geográfico, a dinâmica natural da terra e suas características gerais, o caso das enchentes no Rio Grande do Sul, processos internos e externos da formação da paisagem, a urbanização, as populações migrantes e desafios à xenofobia e o capitalismo. No que se refere especificamente ao estudante com deficiência visual, foi utilizado o programa DOSVOX, que dispõe de um leitor de tela livre e aberto para Microsoft Windows e que permite ao estudante baixar arquivos enviados em formato word, além de acessar sua caixa de email e navegar pelo seu computador. No caso específico do bingo geográfico, o estudante recebeu uma cartela e foi assinalando as respostas correspondentes às perguntas que foram propostas. A única diferença é que seus colegas estavam utilizando cartelas impressas. Verificou-se, dessa forma, que todos os estudantes participaram das atividades propostas, independente das suas dificuldades de aprendizagem.

Os resultados apontam que todas as atividades foram executadas e planejadas de forma integrativa, ou seja, que envolvesse

todos os educandos, despertando a inovação didática e estimulando a inclusão da Educação Especial nas aulas de Geografia, auxiliando nas estratégias de êxito e permanência dos estudantes no ambiente escolar. Como considerações finais, enfatiza-se que a importância de estratégias que favoreçam a inclusão de estudantes com necessidades especiais, propondo reflexões sobre os desafios e oportunidades enfrentadas pelos educadores no desenvolvimento de um ambiente escolar inclusivo e essencial para a formação integral de todos os alunos. Assim sendo, incluir é acreditar, respeitar e contemplar diferentes tipos de públicos, exigindo do professor a busca constante por novas metodologias e, assim, consiga sensibilizar e garantir a participação de todos os estudantes. Portanto, finda-se com a reflexão de que todos os envolvidos (professores, alunos e demais integrantes do ambiente escolar) realizam uma prática pedagógica para compartilhar ideias e trocas de experiências que visem a inclusão. Este relato de experiência mostrou a adoção de estratégias simples e exequíveis que podem ser utilizadas por parte dos professores.

Referências

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Práticas Pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 113 – 135.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; VIECHENESKI, Juliana Pinto. Recursos pedagógicos acessíveis na perspectiva de educação inclusiva. **Anais** do 4º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Assistiva, Florianópolis/SC, 2023.

RIBEIRO, Solange Lucas; SANTOS, Juliana Oliveira dos. Ensino de Geografia no contexto da diversidade e da inclusão educacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 11. n. 21, Campinas/SP, 2021.

SANTIAGO, Izis; ALVES, Grace Bungentab. Ensino de Geografia na perspectiva da inclusão escolar: escassez de pesquisas e demandas em profusão. **Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia**. Campinas/SP, 2019.

SOUSA, Ana Eliza de Mesquita; LOPES, Barbara Braga; MAIA, Maryland Bessa Pereira. Educação inclusiva na educação profissional: um estudo de caso à luz da experiência em uma Escola Estadual de Educação Profissional no município de Santa Quitéria-CE. **Anais** do III Colóquio Nacional: a produção do conhecimento em Educação Profissional, Natal/RN, 2015.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 134

Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar: desafios para uma prática pedagógica inclusiva

JOANDERSON FERNANDES SIMÕES
Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Canoinhas

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES
Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Canoinhas

Este artigo originou-se a partir da prática pedagógica como docente na Educação Especial, cujo objetivo buscou analisar a temática proposta no âmbito das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com estudantes de TEA, no Instituto Federal de Santa Catarina IFSC, campus Canoinhas. Nesse sentido, surge o questionamento de pesquisa: Como trabalhar habilidades sociais no contexto pedagógico para uma formação humana integral, em estudantes com TEA, através do atendimento educacional especializado? Esta pesquisa de abordagem qualitativa, realizou uma análise dos documentos acerca das atividades desenvolvidas com estudantes com TEA, no AEE, no IFSC, campus Canoinhas.

Realizou-se a investigação acerca das discussões, apreciações proferidas por meio das técnicas de análise de conteúdo. Nos resultados destaca-se que a realização de uma prática pedagógica na perspectiva educação integral para estudantes com TEA, no IFSC, campus Canoinhas, deve primar pela qualidade do ensino, pela valorização do sujeito e, sobretudo, pela emancipação humana por meio de uma educação inclusiva.

Na introdução, aborda-se o Atendimento Educacional Especializado que foi criado como suporte pedagógico à estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), bem como, a acessibilidade ao currículo, através do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que nos faz pensar, acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), no âmbito escolar, sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica, através do surgimento de vários questionamentos a serem discutidos no trabalho docente a ser realizado em sala de aula. Portanto, ao abordar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no IFSC, no campus Canoinhas, ampliam-se as possibilidades de análise acerca da formação humana integral de estudante com TEA, assim buscando a emancipação

e garantia de direitos como cidadão ao espaço escolar. Neste trabalho, busca-se discutir questões inerentes à Educação Especial através do acesso à uma educação inclusiva como um direito humano garantido constitucionalmente a todos os cidadãos.

Numa prática pedagógica inclusiva é necessário criar condições que garantam a efetivação da acessibilidade e permanência dos estudantes com TEA, a uma educação de qualidade, através ensino e estratégias a serem utilizadas no ambiente escolar e no AEE, para integração nas atividades referentes ao ensino e pesquisa e extensão, nos diferentes componentes curriculares dos cursos ofertados, tanto no ensino médio integrado e no Superior em Tecnologia, do Instituto Federal de Santa Catarina IFSC, mais precisamente no campus Canoinhas.

Como aspectos da fundamentação teórica, destaca-se que um trabalho de inclusão necessita ocorrer a partir da forma de ingresso dos estudantes público da Educação Especial, nos Institutos Federais por meio das políticas afirmativas que devem prevê o acesso e permanência dos mesmos, com práticas inclusivas exitosas, contudo esse acesso e permanência ainda não é garantido com excelência, isto é, este ainda não é um direito garantido a todos. Para realização de uma educação inclusiva aos estudantes com TEA, torna-se relevante realizar uma prática pedagógica, através do AEE, a partir de uma Educação Integral no âmbito educacional, pois será preciso "[...] investir num conceito de educação integral que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar (PARO, 2009, p. 19).

Em se tratar do tema Transtorno do Espectro Autista (TEA), este está ligado a questões de comportamento, comunicação e habilidades socias desenvolvidas por estes sujeitos no seu cotidiano, mas que no ambiente escolar, a sua permanência no espaço educativo, seja realizada com fazeres pedagógicos, que desenvolvam suas habilidades cognitivas

ou de linguagem, no seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. No espaço educacional o estudante com TEA, tem o seu direito garantido a partir das legislações que amparam a sua inserção e permanência no ambiente escolar, tais como: Lei nº 9394 de 1996; Lei nº 13.146, na LBI de 2015; e a Lei 12.764/12, que gerou sobre a pessoa com transtorno do espectro autista ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Discutir acerca dos processos pedagógicos a serem realizados nas atividades em sala de aula, com estudantes do TEA é preciso considerar que, cada estudante no seu espectro é heterógeno, pois cada sujeito carrega suas especificidades e dificuldades, em determinada área do conhecimento, ou nas relações sociais cotidianas. Nessa direção: "[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas". (BRASIL, 2002, p.04).

Como aspectos metodológicos, esta pesquisa de abordagem qualitativa, apontou como sujeitos envolvidos: professora de Educação Especial, em sete estudantes com diagnósticos de TEA, (documentos apresentados no ato da matrícula), nos cursos de: Ensino Médio técnico integrados em alimentos e Edificações; superior em Tecnologia de Alimentos e Análise de desenvolvimento de Sistemas, do campus Canoinhas, com diagnósticos de nível de suporte 1 e 2. Para realização das atividades foi realizado inicialmente uma entrevista com os familiares ou próprio estudante, no intuito de uma melhor compreensão do seu diagnóstico e contexto educacional já vivido pelos envolvidos nesta pesquisa. As atividades desenvolvidas com os sete estudantes com TEA, que frequentam o AEE. Atividades como tecnologia assistiva, foram utilizadas como: jogos de memória, atenção e de comunicação sociais

e afetivas, comunicação aumentativa e alternativa para auxílios na vida diária e acadêmica dos estudantes.

Os recursos metodológicos utilizados foram inseridos em cada encontro, (iniciou-se em março de 2024), a partir da devolutiva dos estudantes em cada atividade realizada. Como resultados e discussões, apontamos a criação de um espaço de discussão sobre o transtorno do Espectro do autismo em Atendimento Educacional Especializado (AEE), com estudantes de TEA, no Instituto Federal de Santa Catarina IFSC, campus Canoinhas do em sala de aula. Revelou-se também que, a importância de desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos para uma prática pedagógica inclusiva, não só através do AEE, mas no contexto de sala de aula em o estudante de TEA está inserido. Construção de recursos pedagógicos acessíveis, na perspectiva da educação inclusiva, possibilitaram uma interação dos estudantes de TEA, com atividades de recursos e estratégias inclusivas.

Como considerações finais, a realização do AEE, com estudantes de TEA mostrou-se como forma de observação e discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem bem como a relação, com os demais professores dos estudantes mencionados na pesquisa, do Instituto Federal de Santa Catarina IFSC, campus Canoinhas, desde o horário de reuniões do colegiado, ou em reuniões marcadas pela professora da Educação Especial do campus. Mostra-se a necessidade de a serem repensados, os componentes curriculares em que estes são matriculados, de uma maneira que apresentem flexibilização curricular, nas áreas do conhecimento para o estudante com TEA. Foi apontado também destas constatações em momentos de reuniões marcadas pela coordenação pedagógica e NAE do campus, mas a realização do acompanhamento do estudante em uma sala de aula é imprescindível, pois potencializam como intervenção à inclusão dos estudantes com

Transtorno do Espectro Autista no cotidiano escolar, permitindo o desenvolvimento das capacidades: cognitiva, comunicacional e motora e social. Nesse sentido, o trabalho colaborativo e entre os professores da classe regular e a professora de Educação Especial; torna-se imprescindível para conduzir o trabalho pedagógico de ensino inclusivo com o estudante TEA na sala de aula. Foi analisado durante a pesquisa que, para o desenvolvimento dos estudantes pesquisados, torna-se necessário a presença regular no atendimento Educacional Especializado, como forma de garantir a continuidades das sequências didáticas de aprendizagem. Outro ponto a ser observado nesta pesquisa foi a importância do contato permanente com as famílias dos estudantes de TEA, bem como, a relação de parceria com outros profissionais, em que o aluno realiza outros processos para o seu desenvolvimento e autonomia.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2011/ decreto/d7611.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Ministério da Educação/SECADI. **Orientações para Implementação da Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://bit.ly/37MN9Jy. Acesso em: jul. 2016.pecial -

Brasília: MEC: SEESP, 2002.

PARO, Vitor. **Escola em Tempo Integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez, 2009.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 135

Meias trocadas

DANIELA DOS SANTOS MORALES

8ª CRE, São João do Polêsine

BRUNA ROSSO CAMARGO

Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho apresenta a ação Meias Trocadas, ocorrida no dia 21 de março de 2024, em duas Escolas Estaduais da cidade de São João do Polêsine com a finalidade de dar visibilidade na região ao Dia Internacional da Pessoa com Síndrome de Down. Esta prática pedagógica foi construída em duas Escolas Estaduais através de conversas participativas com os alunos das Escolas explicando do que se trata a Trissomia do cromossomo 21, Síndrome de Down e as implicações que tem para as pessoas afetadas.

A proposta foi abraçada pelas comunidades escolares tendo sua culminância o dia 21 de março, dia Internacional da Pessoa com Síndrome de Down, nas Escolas envolvidas os alunos foram convidados a vir com meias coloridas e trocadas, uma diferente da outra. Foi realizado desfile e muitas fotografias. Em uma das Escola houve a participação de um menino de 2 anos que apresenta a trissomia do 21.

Apesar da trissomia do 21, Síndrome de Down, apresentar 1 a cada 700 nascidos vivos (informação Federação Down) nossa sociedade ainda necessita de informações e aprender a conviver com essas pessoas. Para tanto este trabalho foi realizado nas Escolas com a intenção de dar visibilidade a Trissomia 21, Síndrome de Down. Construir junto aos alunos conhecimentos acerca da síndrome e também sobre o capacitismo. Justificamos este trabalho realizado nas Escolas através das matrizes curriculares do Estado do Rio Grande do Sul onde suas habilidades inserem que devemos construir junto aos alunos valores sociais, culturais e humanos e compreender sobre as diferentes identidades.

Outra motivação para a realização deste trabalho é o filho de uma das educadoras especiais que apresenta trissomia 21, Síndrome de Down. O menino que está com dois anos de idade frequenta a Educação Infantil, mas se faz presente nas festas e comemorações de ambas as Escolas e todos os alunos conhecem o Miguel. Sua participação no dia

21/03 em uma das Escolas foi solicitada por um aluno do Ensino Médio.

Salientamos que estas duas Escolas são instituições nas quais buscamos realizar processos de Inclusão de alunos com deficiências em seu cotidiano escolar. Os objetivos traçados para a realização deste trabalho junto aos alunos das Escolas foram:

- Abordar a importância da Inclusão de todas as pessoas;
- Desenvolver o aprendizado sobre capacitismo;
- Conhecer as características da Trissomia 21.

Assim, o objetivo deste trabalho é demonstrar uma prática pedagógica realizada em Escola Pública que se transformou em ação na comunidade escolar. Apresentamos o resultado de uma prática pedagógica realizada em duas Escolas Estaduais da cidade de São João do Polêsine pelas educadoras especiais das Escolas. Envolveu uma Escola de Ensino Fundamental de 1º ano ao 9º ano e uma Escola de Educação Básica, envolvendo alunos do Ensino Fundamental do 1º ano ao 9º ano e Ensino Médio, do 1º ano ao 3º ano, totalizando mais de 300 alunos.

Outra motivação para a realização deste trabalho é o filho de uma das educadoras especiais que apresenta trissomia 21, Síndrome de Down. O menino que está com dois anos de idade frequenta a Educação Infantil, mas se faz presente nas festas e comemorações de ambas as Escolas e todos os alunos conhecem o menino. Sua participação no dia 21 em uma das Escolas foi solicitada por um aluno do Ensino Médio.

A prática pedagógica iniciou com uma fala elaborada pelas professoras pensando no público a ser atingido, suas idades e conhecimentos. Realizamos assim conversa com todas as turmas, respeitando as diferenças de cada turma, ou seja, quando possível se falava na trissomia 21 e as explicações e implicações genéticas dessa, outras vezes somente nas características físicas, a finalidade era sempre que os alunos conseguissem conhecer, respeitar e acreditar no potencial

de cada pessoa, tendo deficiência ou não. Ressaltamos para os alunos que essas são características das pessoas com Síndrome de Down, que podem ou não aparecer e não se tratam da totalidade da pessoa, pois as características genéticas de sua família também estão presentes nessas.

Esta fala ocorreu de forma informal com a visita das educadoras especiais as saladas de aula, observou-se, neste momento, a necessidade de falar como podemos e devemos respeitar as pessoas que apresentam a trissomia do 21, abordamos então o capacitismo, algumas formas de agir para não praticar em nossa vida cotidiana.

Os alunos tiveram uma explanação do significado de capacitismo, muitas curiosidades surgiram, muitas reflexões e análises das ações diárias foram reestabelecidas, pois nesta conversa comum e afetiva foi entendido pelos alunos que capacitismo é a discriminação ocorrida por meio de determinados tratamentos, formas de comunicação, práticas, barreiras físicas e arquitetônicas que impedem o pleno exercício da cidadania, da pessoa com deficiência.

A partir deste conhecimento e das ações propostas, os alunos conseguiram moldar sua maneira de ver e viver as situações diárias inseridas na sociedade. Pensamos que a habilidade proposta pelas matrizes curriculares estaduais de “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo. Olhares sobre as identidades” foi alcançada.

Após essas conversas foi realizado o convite para a participação dos alunos na ação “meias trocadas”. Que consistia em ir na Escola com meias diferentes, desparceiradas, indicamos que fossem coloridas para chamar a atenção, para dar visibilidade às pessoas com Síndrome de Down e ensinarmos a população em geral que todos somos diferentes.

Assim, no dia 21 de março os alunos das Escolas chegaram com suas meias trocadas e coloridas, todos queriam mostrar suas meias e

falar que estavam fazendo parte, inclusive levantando a calça para mostrar. Podemos dizer que iniciamos o trabalho com o desejo de fazer com que todos fossem alcançados, mas não tínhamos a real noção da força de uma conversa, uma explicação pode causar nos nossos alunos.

Durante nossa conversa falamos o porquê foram escolhidas meias e também o dia 21 de março. As meias representam os pares cromossômicos e apresentam semelhança visual e estarem diferentes, representam a Trissomia que ocorre no par 21 das pessoas afetadas pela Síndrome de Down, sendo 21/03 a data escolhida por fazer referência a trissomia no cromossomo 21, causando a Síndrome de Down.

A saber, as meias podem fazer com que a pessoa que as usa sinta como é ser observada, observe qual o julgamento dos olhares, entendendo assim como as pessoas com deficiência aparente, especialmente a Síndrome de Down sentem-se ao serem observadas por apresentarem características físicas diferentes aos demais.

No dia 21 de março a ação tomou conta das Escolas envolvidas, todos os alunos queriam mostrar suas meias coloridas e diferentes e sabiam que as estavam usando para explicar o que era a Síndrome de Down e que essas pessoas podem, devem ter as mesmas oportunidades que somente apresentam características diferentes, assim como todos nós.

Acreditamos que essa prática pedagógica tenha contribuído para a inclusão, pois pode ser observado na ação o desenvolvimento de uma escola “eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática” (...) assim como nos afirma CARDOSO.

Como resultado mais significativo atingimos o nosso objetivo de dar visibilidade e ensinar sobre a Síndrome de Down e capacitismo. As explicações dadas aos alunos chegaram em casa, e se estenderam para a comunidade escolar. Ao serem perguntados os alunos puderam explicar

o porquê estavam de meias trocadas e falavam sobre a Síndrome de Down, suas características e como devemos respeitar a todos.

Como constatamos este fato? A maioria dos alunos, mesmo os menores, dos anos iniciais vieram com as meias trocadas. Algumas famílias relataram às professoras dos anos iniciais que a criança chegou em casa falando da Síndrome de Down e que tinha que ir de meias diferentes.

Alguns momentos as falas iniciais das educadoras especiais foram atravessadas por questionamentos e colocações dos alunos tornando a fala em uma grande conversa. Assim foi possível ouvir alunos, alguns contaram que tem em suas famílias pessoas com síndrome de Down e outras patologias, como eles se sentem em relação às pessoas com deficiência e pudemos perceber que construíram conhecimentos sobre inclusão e equidade.

Esta pequena prática pedagógica tomou proporções maiores do que imaginávamos, pois, os alunos envolveram-se e souberam explicar o porquê estavam com meias diferentes. A comunidade escolar construiu novos olhares acerca das pessoas com Trissomia 21, Síndrome de Down e pensamos que também sobre outras deficiências.

Destacamos que foi realizado um convite aos alunos, não foram obrigados a participar do desfile realizado no dia ou contar em casa, mas entendemos que mesmo aqueles que não participaram efetivamente, vindo de meias trocadas, foram tocados por esta ação.

O convite se estendeu a comunidade escolar da EMEI onde o Miguestuda, seus colegas foram de meias trocadas, bem como todas as professoras daquela instituição, amigos mandaram fotos de meias trocadas por vários lugares, de diferentes cidades, uma prática pedagógica que tornou-se ação, pois acreditamos ter atingido, afetado a várias pessoas que neste dia pensaram e praticaram a inclusão. Nosso

município tem aproximadamente 3 mil habitantes alcançamos com as duas escolas 300 alunos, mais a comunidade escolar, a escola de educação infantil, quantas pessoas neste dia 21/03 pensaram e falaram sobre a Síndrome de Down? Quantos olhares foram modificados, temos a certeza que se fosse somente os dos alunos já faria diferença, mas certamente são muitos mais.

Concluímos que são com as pequenas ações que podemos modificar as possibilidades e formas de ver as pessoas com deficiência, é no dia-a-dia que transformamos e construímos novos olhares. Devemos respeitar a todos da maneira com que cada um é, sendo importante salientar que CABE TODO MUNDO NO MUNDO[1].

Referências

CARDOSO, M. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada. In: STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J. J. M. (org.). Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p.15-26.

RIO GRANDE DO SUL. Matrizes de referência RS 2024, Língua Portuguesa Ensino Fundamental, Anos Finais.

SAMPEDRO, Maria Fernández; BLASCO, Glória M. González; HERNÁNDEZ, Ana Maria Martínez. A criança com Síndrome de Down. IN: BAUTISTA, Rafael. Lisboa: Dinalivro, 1997.

SANTOS, G. C. M. DOS, SANTOS, P. P. B. DOS, PRINCIPE, G. A. M. S., VALIM, R., & ALMEIDA, V. E. de. (2023). Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. Revista Educação Especial, 36(1), e46/1–28. https://doi.org/10.5902/1984686X72183 (acesso em setembro 2024).

https://federacaodown.org.br/sindrome-de-down/

https://www.tjdft.jus.br/informacoes/programas-projetos-e-acoes/pro-vida/dicas-de -saude/pilulas-de-saude/dia-internacional-da-sindrome-de-down-entenda-a-origem -e-a-importancia-desta-data.

1 A expressão CABE TODO MUNDO NO MUNDO é utilizada por Raquel Cabral, mãe de Marcello Meninim (@marcellomeninim)

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 136

Uma prática pedagógica sob o olhar da inclusão:

a perspectiva da psicomotricidade no desenvolvimento do ensino ortográfico-alfabético

NAYANE CAMILA SILVA CAVALCANTI
Centro Universitário Leonardo da Vinci

CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO
Universidade Federal de Pernambuco

CAMILA MAMEDE DOS SANTOS
Centro Universitário Internacional

ANA LUIZA MIRANDA DOS SANTOS NEVES
Universidade Federal de Pernambuco

A psicomotricidade é uma ciência que visa estimular o desenvolvimento cognitivo, biofísico dos estudantes que estão no seu processo de aprendizagens. Nas últimas décadas tem sido usada em áreas multidisciplinares seja na temática da saúde como também na perspectiva educacional. A partir desse pressuposto, a psicomotricidade é capaz de desenvolver a noção espacial do corpo de um indivíduo sobre em determinado espaço geográfico. Pesquisas de Oliveira et al. (2019), tem apontado o benefício da psicomotricidade para crianças que detém atrasos no desenvolvimento, como é o caso das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), essas crianças detém atrasos no neurodesenvolvimento, têm dificuldades de interações sociais, na linguagem verbal e não verbal, além de disfuncionamentos comportamentais.

Destarte, também manifestam movimentos repetitivos e estereotipados. Apesar do modelo biomédico caracterizar essas crianças com deficiências com consideráveis impedimentos sensoriais, adaptativos e comportamentais, o olhar na perspectiva da educação inclusiva deve-se pautar numa perspectiva que considere as potencialidades educacionais e psicológicas desses estudantes (Orrú, 2017). Embora a existência de leis, regulamentos e decretos que garantam uma educação democrática para as crianças com deficiência, o processo prático de inclusão nas escolas de ensino regular, ocorrem de forma tímida. Por exemplo, apesar da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatizar a importância na existência das salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), só cerca de 40% das escolas brasileiras possuem salas de AEE (ANPED, 2024).

Outra dualidade enfrentada pelas crianças autistas, refere-se à respeito da Política Nacional da Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista que enfatiza a importância da existência dos acompanhantes especializados no ambiente escolar, contudo o decreto 8369/14, não deixa claro as funções especificadas desse acompanhante. Dessa maneira, para obter o direito a assistência deste profissional, o estudante deve comprovar a sua necessidade. Além do mais, de acordo com Tibyriça et.al (2024) não há uma especificação da função do acompanhante educacional, caracterizando exclusivamente a respeito da locomoção, higiene e alimentação, deixando de lado funções relacionadas aos aspectos educacionais dos estudantes. No que se refere as diretrizes curriculares, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) pontua a importância de trabalhar as habilidades de corpo e movimento já desde as séries iniciais (BNCC, 2017).

Dessa forma, apesar de tímidas, as pesquisas na temática da psicomotricidade e de suas relações com o desenvolvimento da leitura e escrita nas séries iniciais, têm apontado que a psicomotricidade tem sido uma ciência capaz de desenvolver as potencialidades psicomentais e motoras de alunos típicos, ou até daqueles que detém atrasos no desenvolvimento, como é o caso das pessoas com deficiência, especificamente do lócus dessa pesquisa, dos estudantes autistas (Arcas, 2022), (Oliveira et al., 2019). Por exemplo, a pesquisa de Oliveira et al.(2019) apontou que crianças que detinham um maior desenvolvimento psicomotor, tinham facilidades com as atividades pedagógicas de leitura e escrita.

Objetivos

A presente pesquisa teve como objetivo realizar uma prática pedagógica sob o panorama da Educação Inclusiva. Fazendo uso de uma abordagem sob o olhar da psicomotricidade, instrumento capaz

de desenvolver habilidades do conhecimento ortográfico-alfabético, de crianças atípicas e típicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, numa escola municipal do Recife.

Metodologia

Para atingir o referido objetivo da pesquisa, utilizamos o método qualitativo, que diz respeito, sobre uma análise que se fundamenta em um sistema dialético da realidade, estruturada numa relação ativa entre sujeito e objeto (Paulo Neto, 2011). Dito isso, além da análise qualitativa, fizemos uso de uma análise bibliográfica, com o objetivo de inferir apontamentos dos pesquisadores que tem trabalhado com a ciência da psicomotricidade, levando em consideração sobre o aporte da aquisição do sistema de leitura e escrita nas séries inicias do Ensino Fundamental.

Utilizou-se os seguintes procedimentos metodológicos a saber: 1-revisão bibliográfica, no site de busca de Pesquisas Acadêmica, intitulado “ BDTD”, após este processo, adicionamos as palavras chaves : Educação Inclusiva, Psicomotricidade e Leitura e Escrita. 2: Com o obtenção dos resultados do filtro de busca, tivemos acesso a três trabalhos científicos que consideravam a temática da nossa pesquisa; 3: Aplicação da prática pedagógica numa Escola Municipal da Prefeitura do Recife, no 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Resultados

A atividade pedagógica foi realizada no mês de maio do Ano de 2024. Ela ocorreu na Escola Municipal Novo Pina, localizada na cidade de Recife/PE, numa turma de 2ºano do ensino fundamental. A referida turma era composta por 20 alunos típicos e 3 crianças com Transtorno do Espectro Autista. As crianças TEA, tinham laudo médico, e só uma

dessas crianças tinha um acompanhante especializado. A prática consistiu em montar um circuito na sala de aula, utilizando bambolês, e uma folha de ofício com a letra B, e uma imagem de Baleia. Dessa forma, a estagiária que aplicou a atividade informou aos discentes que deveriam pular cada bambolê, que estavam localizados no chão, e no final da atividade, foi direcionado que os alunos pegassem as folhas de ofício, e identificassem a letra que se encontrava no papel. Após este processo foi solicitado que os alunos repetissem a letra B em voz alta, na sala de aula.

No decorrer da atividade a profissional da educação cantou a música "Vamos Cantar e Escrever" (Rivello, 2019). Notou-se que todos os alunos concluíram a atividade, alguns discentes necessitaram de apoio da profissional, pois detinham dificuldades de pular de forma correta, apresentando um atraso motor. A despeito disso, foi observado um maior engajamento das crianças atípicas com seus colegas de sala, o que pode contribuir para o aprimoramento do seu processo cognitivo e de habilidades sociais (Fonseca, 2010). Sendo assim, a psicomotricidade é um componente curricular essencial, podendo contribuir para uma educação inclusiva que leve em consideração as potencialidades dos estudantes com ou sem deficiências na escola. Por isso, faz-se necessário estimular atividades baseadas na psicomotricidade alinhadas a saberes que considerem o desenvolvimento ortográfico-alfabético das crianças, não só enfatizando a sua evolução da tecnologia da escrita. Mas, ponderando para a perspectiva do letramento, enfatizando como o processo de leitura e escrita são vivenciados nas práticas sociais. Esses pressupostos são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, embasada na equidade social.

Referências

ANPED. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: panoramas dos últimos 10 anos**. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/live/5e5M3N9mzUw?si=kYMllClNXKFtyk28 acesso em 10 out 2024.

ARCAS, F. S. Contribuições da Psicomotricidade na Educação Inclusiva.**Revista Gestão & Educação** -Outubro, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em:. Acesso em: 17 de julh. 2024.

FONSECA, V. Psicomotricidade uma Visão Pessoal. **Const. psicopedag**.v.18, n. 17, São Paulo, dez.2010.

OLIVEIRA, E.M. *et al.* O Impacto da Psicomotricidade no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista : revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. 2019.

ORRÚ, S. E. **O reinventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender** . Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 135 p.

PAULO NETTO, J. **Ao estudo do método de Marx**. São Paulo. Expressões Populares, 2011.

RIVELLO, C. **LETRA B! Vamos cantar e escrever?** 2019. Disponível em: https://youtu.be/SiOC2_IuyDo?si=4EKUeIEDflhbW-mH acesso em 10 out 2024.

TIBYRIÇÁ, R.F; MENDES, E.G. O apoio de auxiliares na escola para alunos com deficiênciaapósa Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. **Revista da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, São Paulo, b.5, n.2, p.9-24, 2023.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 137

Vivências das crianças com autismo nos espaços escolares e não escolares de Montes Claros/ MG:

um olhar social

ANDRÉA RUAS DA CRUZ NOGUEIRA

UNIMONTES

Introdução

Este resumo pretende apresentar um recorte de pesquisa de doutorado na área de educação sobre as vivências das crianças com autismo nos espaços escolares e não escolares de Montes Claros/ MG: um olhar social. Nesta pesquisa, defendemos a construção subjetiva e social da criança como sujeito que busca, de maneira participativa, constituir suas realidades e representações sociais, para além de um diagnóstico limitado às práticas positivistas das ciências médicas, na valorização de seus desejos e possibilidades. Discute em seus vieses a necessidade de reconhecermos e superarmos o olhar tecnicista e dualista dos laudos médicos e modelizadores psiquiátricos e neurobiológicos, que vêm permeando o sistema educacional nas últimas décadas, com relação às crianças com autismo, levando em consideração as contradições existentes nessas temáticas, e indo ao encontro de uma alteridade espacial nas escolas e nos espaços não escolares. Ao trazermos para essa discussão as categorias infância, autismo, espaços escolares e não escolares, traçarmos outros caminhos para além dos pensamentos estruturais que ainda circundam o imaginário das pessoas de um corpo patológico, muitas vezes "assujeitado", deficiente e dependente, que circula nos corredores das escolas e as infindáveis classificações nosológicas de doenças e síndromes neurobiológicas. Nossa proposta é levarmos em consideração, principalmente, os contextos sociais e dialogarmos sobre o crescente número de crianças com autismo, as múltiplas incertezas que permeiam estes sujeitos, os embaraços que ainda ocorrem em sala de aula, devido a incompreensão das demandas que advêm de suas necessidades de atendimentos especiais, e as dificuldades de interação social entre os atores que compõem os espaços escolares e não escolares. Segundo Lopes (2021, p. 130), esses espaços são percebidos

por meio dos sentidos humanos, através de relações "[...] intercorpóreas, interdiscursivas, intertemporais, onde o social e o pessoal se fazem em cultura". Desde a década de 90 do século passado, o estudo acerca das crianças, segundo Pinto e Sarmento (1997), vem superando os estudos tradicionais e hegemônicos limitados pela investigação positivistas e biológicas do campo médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, na busca de impor uma episteme que compreenda o fenômeno social da infância, enquanto categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social. No entanto, o que temos presenciado nos cotidianos profissionais é um aumento cada vez mais expressivo de um discurso fragmentado e patologizado quando o assunto é a infância, seus espaços e suas demandas educacionais, afetivas, sociais e políticas. Daí a importância de refletirmos nesta pesquisa as articulações entre a geografia da infância, a educação, a psicologia, a filosofia e a sociologia na intenção de nos apropriarmos das epistemologias destes conhecimentos, que se fazem interdisciplinares, para que possamos revisitar paradigmas tradicionais e potencializarmos as atuais realidades das dialéticas contraditórias da escola e da cultura e, assim, materializarmos outras formas e sentidos para as vivências das crianças e suas constituições sociais. A escolha por essa temática justifica-se, principalmente, pelo interesse em identificar e analisar as vivências das crianças com autismo nos espaços escolares e não escolares em interface com os aspectos sociais e, principalmente, visibilizarmos seus direitos, vozes, e linguagens e entender como esses espaços estão contribuindo na constituição dos seus processos de aprendizagens e de subjetivação. Justifica-se também pela necessidade de refletirmos sobre os impactos que a supervalorização e exposição dos diagnósticos estão intervindo no desenvolvimento dessas crianças, suas famílias e sociedade, diante do atual cenário educacional, marcado, de tempos em tempos, por cons-

tantes retrocessos, pelo uso abusivo de exclusões, pelos laudos médicos, pelas medicalizações dos corpos infantis e pela pouca ou restrita valorização ao campo social e cultural que perpassam os cotidianos e vivências dessas crianças. Este resumo tem como objetivo geral investigar as vivências das crianças com autismo em interface com as relações dos seus espaços escolares e não escolares de Montes Claros/ MG: um olhar social.

Método

A metodologia utilizada é a qualitativa por possibilitar apreender o fenômeno proposto e valorizar o contato direto e prolongado da pesquisadora com o ambiente e com a situação que está sendo estudada (Flick, 2013; André, 2021). Os sujeitos participantes dessa pesquisa serão oito crianças com autismo e suas respectivas mães e/ou cuidadores. Os instrumentos para investigação dos fenômenos pesquisados e dos dados da pesquisa serão a observação participante, o método visual da fotografia e a entrevista semiestruturada. O campo de pesquisa será composto por quatro escolas da rede municipal de Montes Claros / MG e pelo Parque Municipal Milton Prates, localizado na área urbana dessa cidade e a análise dos fenômenos, vivenciados em campo, serão perscrutados pelo viés da análise de conteúdo por permitir investigar criticamente o corpus da pesquisa e seus múltiplos contextos.

Resultados

Esta pesquisa encontra-se aprovada pela comissão de qualificação, ocorrida no mês de julho/2024 e está sendo analisada pelo comitê de ética para a execução dos próximos procedimentos.

Discussão

Com a proposta de alcançarmos o objetivo desta pesquisa, temos efetivado diálogos com diferentes epistemes, em particular com a teoria histórico-cultural do bielorrusso Lev Semionovich Vigotski (2000), por entendermos que esta teoria nos possibilitará sustentar o lugar da criança, enquanto sujeitos sociais, para além de um corpo biológico e patologizado das ciências médicas. Um dos conceitos mais importantes deste autor segundo Prestes (2010) é perejivanie, que na tradução do russo assume a conotação de vivência, o que permite o distanciamento das teorias hegemônicas da psicologia e da educação, por ser entendido como todas as particularidades da personalidade e do meio, ou seja, "aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com a personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possui em relação com dado acontecimento" (Vigotski, 2000, p. 686). Na vivência, sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e da situação representada, seres inteiros, constituídos de história, cultura e afetividades. Desde o ano de 1994, com o advento da Declaração de Salamanca até os dias atuais, os documentos sobre a Educação Especial e de Inclusão trouxeram três formas de se referirem a estas crianças. A primeira terminologia as especificou pela expressão de "condutas típicas" e foi instituída no ano de 1994, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994). A segunda tentativa de nomeação as classificou como crianças com "transtornos globais do desenvolvimento", por meio da publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), em alinhamento com os pressupostos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Unesco, 2006). E, finalmente, a

atual nomeação que, por meio da homologação da Lei 12.764 (Brasil, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, os definiu como sujeitos portadores de síndrome clínica.

Considerações Finais

Um dos maiores desafios que assistimos, cotidianamente, em nossas práticas profissionais, ao lidarmos com questões das aprendizagens, desenvolvimento e educação da criança com autismo, é com relação aos conceitos epistemológicos e abstratos que permeiam suas subjetividades, rotinas, linguagens e espaços. Por isso, a importância dos diálogos que buscamos sistematizar nesta pesquisa, ao ancorá-la com os campos da psicologia, educação, filosofia, sociologia e geografia da infância, em particular, as contribuições da teoria histórico-cultural e seus estudos da pedologia, meio e vivências, por serem conceitos que buscam transcender o lugar estigmatizado posto para estas crianças. Visibilizar seus direitos, demandas, vozes, corpos e múltiplas linguagens é um desafio que envolve muita responsabilidade ética e, será neste espaço de escuta afetiva que tentamos reconhecer, mas principalmente irmos além dos discursos hegemônicos e positivas que vem delimitando estas crianças.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC/ Autores Associados, n. 113, p. 51-64, 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Lei nº 12.764** de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista; e altera o 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 250, p. 02, 28 dez. 2012.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre; Artmed, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio** — Um livro para balbuciar e criançar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança / Universidade do Minho, 293 páginas, 1997.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de L.S. Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos. Org. por Michael Cole et al. 2000.

UNESCO. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas**. UNESCO: Nova York, 2006.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 138

O ensino da língua portuguesa e a surdez: mapeamento das publicações científicas no Brasil dos anos 90 até 2022

FRANCIÉLLE FAGUNDES DOS SANTOS

GUACIRA DE AZAMBUJA

Desde a Declaração de Salamanca no ano de 1994, os debates sobre a escolarização de alunos com deficiência se fazem presente no âmbito educacional e por isso este trabalho foi pensado abordando reflexões sobre a formação de professores de língua portuguesa ouvinte no Brasil para o ensino da língua aos alunos surdos. O objetivo deste estudo é conhecer as principais dificuldades vivenciadas por professores ouvintes de língua portuguesa em turmas de ensino comum com alunos surdos e descrever a prática do ensino dessa língua para alunos surdos em sala de aula por professores ouvintes, identificando assim as dificuldades que estes vivenciam desde os anos 90 até a atualidade. A metodologia selecionada para essa pesquisa é do tipo bibliográfica e caracteriza-se como um estado da arte onde a proposta é construir um mapeamento das publicações científicas acerca de temáticas que contemplam o tema proposto. O mapeamento foi construído através do método bibliográfico onde buscou-se discutir sobre os artigos encontrados na Plataforma Digital CAPES sob os descritores de "Educação de Surdos; Língua Portuguesa; Histórico; Professor ouvinte; Aluno surdo" resultando em 65 publicações do tipo artigo científico encontrados. Desses 65 artigos, apenas 20 atendiam os requisitos de busca sendo sobre educação de surdos e língua portuguesa. A seleção desses 20 artigos se deu a partir da leitura do título e resumo, com a organização do resultado dessa seleção em grupos temáticas semelhantes sendo eles: Iº Contribuição histórica sobre a educação de surdos, o 2º "Formação de Professores Ouvintes de Língua Portuguesa", o 3º "Metodologias de Ensino para a Educação de Surdos" e 4' "Bilinguismo na educação de surdos". A busca demonstrou que não há pesquisas publicadas sobre o tema nos anos de 1990, tendo o primeiro registro a partir do ano de 2005. Os resultados encontrados nessa pesquisa trazem os educadores de língua portuguesa, que atuam na sala

de aula de ensino comum, despreparados pedagogicamente para educar alunos com surdez. Uma hipótese levantada pela autora desse artigo tem a ver com a construção excludente do currículo pedagógicos que os cursos de licenciatura disponibilizar à sociedade que não preparam os futuros educadores a lidar com uma sala de aula diversa, apresentando como porto seguro a metodologia tradicional onde o professor detém o conhecimento. Portanto, é necessário que a inclusão comece na base formativa do professor da sala de aula do ensino comum. A pesquisa se encontra finalizada e contribui para a discussão a respeito da formação do professor de língua portuguesa frente aos desafios vivenciados em uma sala de aula diversa.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 139

A escolarização de estudantes surdos no ensino médio

KATIA MEDIANEIRA BARROSO DA SILVA
Unochapecó

TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI
Unochapecó

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes modelos de atendimento, passando pela exclusão, segregação, integração e, mais recentemente, pela inclusão, em um processo marcado por avanços e retrocessos. Como resultado, as pessoas surdas conquistaram o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, e, o direito à reestruturação do sistema educacional, que passa por uma profunda transformação cultural, marcada pela implementação de políticas de inclusão e acessibilidade. Essa nova perspectiva se baseia no reconhecimento da diferença como característica inerentemente humana e na compreensão da deficiência como fenômeno social.

Este trabalho, vinculado à dissertação de Mestrado em Educação cursado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Uno Chapecó, aborda o processo de escolarização de estudantes surdos no ensino médio. Andrade, nos diz que situar o tema da pesquisa é importante porque delimitar o campo teórico e político na realização da pesquisa possibilita "[...] elaborar perguntas e objetos de pesquisa, planejar a investigação, movimentar-se no processo de sua implementação, operar sobre o material empírico que nele produzimos e compor o texto que resulta da análise que dele fazemos" (2014, p. 51). A proposta de inclusão de estudantes surdos na escola, em especial no ensino médio, evidencia desafios de ser estudante surdo em uma sala de aula de maioria ouvintes. Para Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126), podemos entender inclusão como:

> ***[...] um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se auto representar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar.***

A inclusão escolar, portanto, transcende a simples inserção do estudante no ensino regular. Para ser efetiva, exige uma abordagem que valorize a diversidade e envolva a participação ativa de toda a comunidade escolar. Segundo Lockmann (2010), a inclusão possibilitou um exercício de aproximação e conhecimento de sujeitos antes afastados, segregados ou excluídos do convívio social. Ao incluí-los, a sociedade os torna observáveis, explicáveis e governáveis. No entanto, é crucial ressaltar que a inclusão não se limita a essa observação, mas deve promover a participação ativa de todos os envolvidos.

A pesquisa apresentada foi orientada pela seguinte pergunta: Como acontece o processo de escolarização de estudantes surdos no ensino médio na perspectiva desses estudantes?

Do problema de pesquisa derivam as seguintes perguntas de estudo: Como as políticas de inclusão reverberam na escolarização de surdos? Como os estudantes surdos de ensino médio narram seu processo de escolarização? Quais as dificuldades relatadas pelos estudantes surdos do ensino médio no processo de escolarização? Que estratégias a escola oferece para a inclusão e aprendizagem de estudantes surdos no ensino médio, na perspectiva estudantil?

Como objetivo geral a pesquisa se propôs a analisar como acontece o processo de escolarização de estudantes surdos em escolas regulares de ensino médio.

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, se propôs a ouvir as narrativas dos estudantes surdos em processo de escolarização no ensino médio, em escola comum. O locus da pesquisa se constituiu de três escolas da rede pública estadual, que comtemplam o ensino médio. Estas escolas representaram a totalidade de instituições que possuíam estudantes surdos matriculados localizadas no município de Chapecó (SC) no ano de 2021. A definição dos sujeitos da pesquisa

surgiu a partir da conversa com a integradora da Educação Especial na 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) via contato telefônico. Os critérios para a participação na pesquisa foram: a) Ser estudante surdo matriculado no ensino médio nas três escolas selecionadas; b) Aceitar participar da pesquisa; C) Ter mais de 18 anos.

No decorrer dos contatos com os profissionais das escolas foram identificados seis (6) estudantes surdos matriculados no ensino médio. Destes, cinco (5) estudantes participaram da pesquisa, considerando que um deles optou pela não participação. As entrevistas foram realizadas via Google Meet em decorrência da Pandemia da Covid 19.

Para a pesquisa foram realizadas entrevistas narrativas com os sujeitos da investigação. As materialidades empíricas geradas por meio das entrevistas foram organizadas em agrupamentos temáticos a examinadas por meio da análise do discurso na perspectiva foucaultiana. Segundo Andrade, é por meio da narrativa que é possível "[...] reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos" (2014, p. 176).

As entrevistas narrativas foram direcionadas por um roteiro e posteriormente transcritas, na estrutura da língua portuguesa e também mantendo a estrutura da língua de sinais, e organizadas por agrupamentos temáticos. Para Andrade, os agrupamentos temáticos surgem a partir da realização das entrevistas, em um movimento de "[...] ouvir as narrativas, ouvi-las outra vez (outras e muitas vezes)", e assim, "[...] dando-lhes significados a partir de ferramentas pensadas para a análise" (2014, p. 178). Posteriormente, estas narrativas foram analisadas pela perspectiva da análise do discurso, amparada na teorização foucaultiana, considerando-se os aspectos mais relevantes e recorrentes.

As narrativas dos estudantes surdos evidenciaram a percepção da importância da Libras para sua autonomia e para o processo de ensino e aprendizagem. A presença de profissionais habilitados e de uma comunidade escolar fluente na língua de sinais é fundamental para garantir que os estudantes surdos possam se expressar, construir conhecimentos e desenvolver suas potencialidades de forma plena. No entanto, a falta de domínio da Libras por parte das famílias é um desafio que precisa ser superado para fortalecer a comunicação e o vínculo familiar.

Estas narrativas, são fundamentais para a construção de políticas públicas e práticas educativas mais adequadas. Ao colocar em primeiro plano suas experiências e percepções, podemos identificar as necessidades e os desafios, contribuindo para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. Neste movimento, a escola representa um espaço fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, proporcionando experiências que vão além da aquisição de conhecimentos. Ao participar ativamente da vida escolar, os estudantes constroem conhecimentos e relações sociais que os acompanham por toda a vida. Bem como, os estudantes surdos se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem.

Os relatos dos estudantes surdos evidenciam a escola como um ambiente propício para a superação e o empoderamento. A convivência com seus pares facilitou a aquisição da Libras, transformando suas perspectivas sobre si mesmos. Essa experiência demonstra que a organização do conteúdo escolar de forma a atender à diversidade, especialmente à dos estudantes surdos, é fundamental para estimular a compreensão e promover a inclusão. Ao adaptar as aulas, os professores possibilitam que todos os alunos aprendam de forma equitativa, valorizando suas diferenças.

No ensino médio, os estudantes surdos, assim como seus pares ouvintes, já desenvolveram autonomia e conhecimentos significativos. No entanto, a necessidade de um suporte pedagógico específico permanece essencial para garantir a inclusão desses alunos. Um planejamento de aula adequado, o apoio de um intérprete de Libras e um ambiente escolar que valorize a comunicação em Libras são elementos cruciais para que os estudantes surdos possam desenvolver todo o seu potencial.

A consciência dos direitos linguísticos e culturais dos surdos, garantidos pela Lei nº 10.436/2002, está presente nas narrativas dos entrevistados. Essa lei representa um marco importante na luta pela inclusão, assegurando o direito à utilização da Libras e o respeito à cultura surda. A inclusão escolar, nesse contexto, é um processo dinâmico que se constrói a partir das experiências e interações dos estudantes. Ao promover o convívio entre surdos e ouvintes, a escola contribui para a valorização da diversidade e para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, em que todos tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pósestruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula Corrêa. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 29, p.189-198, jul./dez., 2010.

VEIGA–NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 140

Vivências da comunidade surda na educação

GABRIELLA PIRES VAZ
Universidade Federal de Santa Maria

JOCIELI FLORES BARCELOS
Universidade Federal de Santa Maria

THAINARA DE SENA LOPES
Universidade Federal de Santa Maria

ELISANE MARIA RAMPELOTTO
Universidade Federal de Santa Maria

Este resumo tem como objetivo relatar a visita à Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, uma instituição pioneira na educação de surdos em Santa Maria. A visita foi dividida em dois momentos principais. No primeiro, tivemos a oportunidade de observar a rotina dos alunos surdos e entender a realidade da comunidade surda na escola. Muitos alunos demonstraram interesse em interagir conosco, o que destacou a importância do acolhimento na convivência escolar. No segundo momento, assistimos a uma apresentação sobre os objetivos da escola, que se dedica à educação de surdos e à valorização da cultura surda. A instituição atende desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na estimulação das áreas cognitiva, afetiva, social e na comunicação por meio da Libras (Língua Brasileira de Sinais). Os atendimentos são realizados tanto em grupo quanto individualmente, visando promover o contato das crianças surdas com sua língua materna, incluindo aquelas com múltiplas deficiências. Foram apresentados materiais e metodologias diversificadas para o ensino, incluindo jogos e atividades adaptadas, que enriquecem o aprendizado dos estudantes. Durante as discussões com a equipe escolar, abordamos temas relevantes, como o preconceito que trata o sujeito surdo como doente, desvalorizando sua cultura e história. Para garantir a acessibilidade, a escola possui campainhas com sinalização luminosa, além de outras melhorias arquitetônicas, que facilitam a inclusão dos alunos. Essa visita nos proporcionou uma visão enriquecedora sobre a comunidade surda e as práticas educacionais que promovem sua inclusão e valorização cultural.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 141

Metodologias de ensino de Biologia para pessoas surdas

FERNANDA MELO FRANÇA
Universidade Estadual do Maranhão

FERNANDO LUCAS DA SILVA GOMES
Universidade Estadual do Maranhão

JACKSON RONIE SÁ-SILVA
Universidade Estadual do Maranhão

Introdução

Na sociedade contemporânea, o diálogo relacionado à inclusão educacional tem se tornado frequente, com discussões sobre metodologias de ensino para pessoas surdas ganhando cada vez mais destaque. Nesse contexto, a surdez, que se configura como uma deficiência sensorial que impacta diretamente a comunicação verbal e auditiva, torna o acesso ao conhecimento nas áreas das Ciências Biológicas um desafio, necessitando de práticas didático-pedagógicas específicas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Desse modo, se torna fundamental adotar uma abordagem centrada na heterogeneidade dos sujeitos, onde considere tanto as questões linguísticas e comunicativas como os aspectos sociais, emocionais e culturais envolvidos nas inter-relações. A promoção de uma educação inclusiva para pessoas surdas requer uma visão holística, que reconheça e valorize as identidades individuais, proporcionando oportunidades de desenvolvimento integral e considerando a subjetividade de cada estudante.

Metodologia

Esta pesquisa objetiva analisar as metodologias utilizadas no ensino de Biologia para pessoas surdas, visando compreender como essas abordagens contribuem para a inclusão efetiva e o aprimoramento do aprendizado desses estudantes no ambiente educacional.

No que se refere ao percurso metodológico, o estudo é de abordagem qualitativa, no qual dialoga com os aspectos sociais dos sujeitos, se distanciando de noções quantitativas (Minayo, 2016). Para tanto, utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica (Oliveira, 2008) para obter os dados necessários para realizarmos a análise e

discussão. Essa coleta se deu através da leitura crítica e sistematizada de produções selecionadas em bases de dados acadêmicos, como *Google Scholar, Scielo* e outras bibliotecas digitais.

Resultados e Discussão

Através das análises realizadas, construímos sete eixos que abordam as metodologias aplicadas no ensino de Biologia para pessoas surdas. Tais metodologias utilizadas em sala de aula assumem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, utilizando diversas estratégias que exploram os aspectos visuais e a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como ferramentas essenciais.

No eixo 1, que intitulamos *Utilização da LIBRAS*, notamos como a utilização dessa língua é fundamental no processo de educação de alunos surdos, proporcionando um meio de comunicação visual que facilita a compreensão e a interação no ambiente escolar. Logo, a adoção da LIBRAS no ensino de biologia, para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, é essencial para promover a inclusão e garantir que esses alunos compreendam os conteúdos ministrados (Nunes Silva, 2020).

O eixo 2, *Metodologias Visuais*, traz discussões onde reconhecem que a aprendizagem dos surdos se dá predominantemente por meios visuais (Costa e Silva, 2019). Assim, para atender às necessidades desses alunos, é importante adaptar determinadas estratégias de ensino, como realizar aulas práticas com demonstrações visuais claras e utilizar materiais manipuláveis.

Material Didático Adaptado, o eixo 3, dialoga a respeito de como os professores de Biologia devem desenvolver materiais didáticos específicos que priorizem a visualização dos conceitos para os estudantes

surdos. Isso porque, esses instrumentos potencializam o aprendizado, tornando-o mais acessível e interativo para esses alunos em específico.

Nomeado de *Abordagem Bilíngue*, o eixo 4 reflete sobre a combinação entre o ensino em LIBRAS e o ensino em português escrito, que é uma prática recomendada no processo de educação de estudantes surdos. Conforme destacado por Pires e Bornholdt (2022), essa metodologia visa garantir que os alunos desenvolvam competência em ambas as línguas, facilitando a comunicação e o entendimento dos conteúdos acadêmicos.

No eixo 5, nomeado de *Integração e Inclusão*, notamos como a inclusão de estudantes surdos na sala de aula, ou com alguma outra deficiência, vai além da simples presença física. Além de inserir o aluno surdo em uma turma, é preciso dispor de esforços para remover barreiras que impedem a sua participação ativa. Isso exige um trabalho colaborativo entre professores, intérpretes e profissionais especializados, a fim de desenvolver metodologias de ensino que atendam às necessidades específicas desses estudantes.

O eixo 6, *Aparelhos Tecnológicos*, traz diálogos a respeito de como os *softwares* educacionais desempenham um papel essencial no ensino de Biologia para surdos. Em consonância com esses aspectos, Nascimento (2020) afirma o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino-aprendizagem não só proporcionam acessibilidade, como também enriquecem a experiência educacional dos alunos surdos, tornando o aprendizado mais inclusivo e eficiente.

Por fim, no eixo 7, que intitulamos de *Formação e Sensibilização dos Professores*, identificamos que a formação e sensibilização de professores para o ensino de estudantes surdos é um elemento basilar para a concretização da educação inclusiva. Neste sentido Gadelha e

Fernandes (2024) ressaltam a importância de uma formação continuada que articule teoria e prática, capacitando os educadores para lidar com as realidades complexas da educação de surdos e garantindo que eles estejam preparados para implementar estratégias educacionais eficazes em um ambiente inclusivo.

Considerações finais

Desse modo, as conclusões deste estudo ressaltam a importância da implementação de metodologias inclusivas e adaptadas no ensino de Biologia para pessoas surdas. Essa abordagem multifacetada é essencial para garantir o acesso equitativo ao conhecimento científico e promover uma educação verdadeiramente inclusiva para esse público.

As análises realizadas evidenciam que a adoção de estratégias baseadas no uso da Língua Brasileira de Sinais é primordial para facilitar a comunicação e a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes surdos. Ademais, a utilização intensiva de recursos visuais, materiais didáticos adaptados e práticas de ensino diferenciadas demonstram-se eficazes para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Outro aspecto destacado nos estudos é a importância da formação docente e da atuação qualificada dos intérpretes de LIBRAS. É imprescindível que os professores de Biologia recebam capacitação adequada para lidar com as necessidades específicas dos alunos surdos, desenvolvendo competências para utilizar metodologias e recursos adaptados. Da mesma forma, a presença de intérpretes de LIBRAS capacitados é essencial para garantir a mediação eficaz entre o conteúdo curricular e a compreensão dos estudantes.

Logo, é fundamental que as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva priorizem o investimento em formação docente, no

desenvolvimento e na disponibilização de materiais didáticos adaptados e no fortalecimento da infraestrutura escolar. Dessa forma, será possível garantir uma educação de qualidade para todos, promovendo a inclusão efetiva e o sucesso acadêmico dos alunos surdos.

Referências

COSTA E SILVA, Bianca. **Estado da arte**: análise das dissertações sobre o ensino de biologia para surdos. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Biologia) - Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2019.

GADELHA, Rafaella Rodrigues Holanda; FERNANDES, Natal Lânia Roque. As Necessidades Formativas de Docentes para o Ensino de Surdos na Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. 1-18, 2024.

MINAYO, Maria Cecília Sousa. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NASCIMENTO, Suellen Teixeira. O uso de TDIC no processo de construção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior. **Anais CIET: Horizonte**, 2020.

NUNES SILVA, Thayza. **O ensino de ciências para alunos surdos ou com deficiência auditiva**: estudo de caso. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Biologia) - Instituto Federal de Brasília, Planaltina, 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIRES, Gabriele Raquel Schneider; BORNHOLDT, Renan. METODOLOGIA E ENSINO DE CIÊNCIAS PARA SURDOS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 1, p. 1238-1252, 2022.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 142

Educação inclusiva:

recursos alternativos para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino superior

CELMA REGINA BORGHI RODRIGUERO

Universidade Estadual de Maringá

Nas últimas décadas as políticas públicas têm preconizado o direito de todos à educação e orientado a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, incluindo o superior. Como marcos importantes nesse contexto destacamos: a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, "que orienta os sistemas educacionais para organização dos serviços e recursos da educação especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino", garantindo acesso ao ensino regular e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Assegura ainda, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior e a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) (Brasil, 2008); o Decreto Federal nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências, trazendo orientações para a implementação da política; e, a Lei Federal nº 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, a garantia dos direitos e liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, incluindo a educação (Brasil, 2015).

Diante desse contexto, as instituições de ensino superior são provocadas a rever suas políticas de acesso, permanência e conclusão dos estudos para o estudante com deficiência ou necessidades educacionais especiais (NEE). Há que se considerar que incluir no espaço universitário tem sido um grande desafio considerando a necessidade de adaptação de uma legislação constituída, a princípio, vislumbrando a educação básica. Outra questão importante nesse percurso, é a observância da dinâmica que perpassa o ensino superior com a diversidade de cursos e disciplinas aliada ao fato de se estar tratando com jovens adultos, com autonomia para decidir sobre querer ou não o atendimento, que por vezes, ele mesmo deve solicitar.

Lev S. Vigotski (1896-1934), representante maior da Teoria Histórico-Cultural, com trajetória e produção na área da deficiência, afirma em seus estudos que os processos humanos têm sua gênese nas relações sociais e, portanto, é no seu caráter históricocultural que precisam ser compreendidos (Vigotski, 2003). Para o teórico em questão, a criança, desde os primeiros dias de vida, depende do grupo social para se apropriar de conhecimentos, o que se deve à compreensão do homem enquanto um ser social e, tanto as aquisições mais simples, quanto as mais complexas são conquistadas pela mediação humana, nesta perspectiva, condição para a aprendizagem e desenvolvimento.

No que diz respeito ao processo de apropriação do conhecimento pode-se afirmar que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todos os sujeitos. No entanto, Góes (2006) tomando por base as ideias de Vigotski, afirma que há peculiaridades na organização sociopsicológica da pessoa com deficiência e por isso, sua aprendizagem e desenvolvimento requerem caminhos alternativos e recursos especiais. Em situação de deficiência ou de NEE permanentes ou temporárias, o sujeito precisa ativar mecanismos de compensação ou de superação. No entanto, o mecanismo de compensação não resulta, comumente, de um processo espontâneo, ao contrário, resulta de condições criadas pelo grupo social de modo que a aprendizagem e o desenvolvimento vão depender das condições reais e concretas disponibilizadas pelo grupo social, e essas podem se apresentar adequadas ou empobrecidas.

Nestes termos a compensação implica criar formas que promovam desenvolvimento, ou seja, caminhos indiretos utilizando vias sensoriais não comprometidas pela deficiência, além de recursos adaptados (materiais, curriculares, metodológicos). Com a mediação adequada, o aluno ressignifica o conhecimento transmitido pelo grupo social, definindo seu percurso de superação. É neste contexto que,

amparado nos pressuposto vigotskianos, na legislação inclusiva e comprometido com a promoção da acessibilidade pedagógica para os estudantes em condição de deficiência e NEE que o projeto de extensão "Recursos alternativos para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino superior", lotado no Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e vinculado ao Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educacionais Especiais (PROPAE) da mesma instituição, vem atuando desde 2016, ano de sua implementação.

O referido projeto tem como objetivo, constituir-se como espaço para o estudo, planejamento e execução de ações que voltadas à produção de recursos didáticos, possam favorecer a aprendizagem de alunos em condição de deficiência ou necessidades educacionais especiais (NEE).

A metodologia do projeto consiste em que os acadêmicos participantes, na condição de bolsistas ou voluntários, desenvolvam sob a orientação da coordenação, estudos e leituras referentes à deficiência e os possíveis recursos adaptativos capazes de promover a acessibilidade nos processos de ensino e aprendizagem; produzam materiais de estudo adaptados voltados às necessidades de estudantes com deficiência e NEE; realizem orientação aos acadêmicos com deficiência quanto ao uso dos recursos adaptados; participem em momentos de estudos com os acadêmicos com deficiência assistidos pelo projeto, de modo a conhecerem suas necessidades e possibilidades; e, elaborem relatórios sobre a condução e resultado das atividades desenvolvidas.

Como resultados, destacamos que o projeto tem oportunizado aos acadêmicos atendidos, o acesso a recursos desenvolvidos e/ou adaptados. As adaptações se materializam e se expressam na realização de impressões de textos e avaliações em fonte ampliada; textos

digitalizados e ajustados em formato acessível a alunos com baixa visão e cegueira; reprodução de tabelas, imagens e gráficos; áudios gravados com leitura de textos; atuação como ledores em atividades de estudo individuais ou coletivas. Dentre os participantes do projeto estão docentes, técnicos, discentes e comunidade externa e o público atendido direta ou indiretamente no ano letivo de 2023, foi de aproximadamente 90 estudantes.

Conforme os resultados apresentados, o número de estudantes atendidos, a recente transformação do projeto em permanente, é possível concluir que o mesmo tem se constituído em espaço de planejamento e desenvolvimento de ações que resultam na produção e adaptação de recursos e materiais possibilitam o acesso aos conteúdos por parte dos estudantes. Evidenciou-se que o projeto contribuiu na remoção ou minimização de barreiras pedagógicas, físicas e atitudinais, buscando promover a ampliação do acesso e melhoria nas condições de permanência dos estudantes em situação de deficiência e/ou NEE no espaço universitário, além de realizar intervenções pontuais em situações relacionadas a esse público.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011, p. 12. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 10 Ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 Ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, VYGOTSKY, LURIA. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

GOES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T. R. **Psicologia, Educação e as tendências da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Departamento de Teoria e Prática da Educação. **Recursos alternativos para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino superior** (Processo n. 4796/2016). Maringá, 2016.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 143

O que a escrita de alunos surdos do ensino médio atendidos no AEE de uma escola do Acre nos revela?

ANA CAROLINA FERREIRA DE BARROS

Universidade Federal do Acre

A presente pesquisa[1] investiga as particularidades das produções escritas de alunos surdos no Ensino Médio, especificamente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O trabalho é fundamentado na necessidade de uma análise mais profunda sobre os traços de sentidos expressos nas produções textuais de estudantes que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o Português escrito como segunda língua (L2). A problemática que permeia a investigação está diretamente relacionada às dificuldades que os alunos surdos enfrentam ao serem obrigados a produzir textos escritos em uma língua que não é natural para eles, ou seja, uma língua vocal auditiva, em contraste com sua forma visual de comunicação.

A relevância da pesquisa se justifica pela escassez de estudos que analisem a escrita de surdos em uma perspectiva que valorize suas especificidades linguísticas e culturais, e não as enquadre automaticamente como "errôneas" ou "deficientes" em comparação à norma culta padrão da língua portuguesa. A imposição do português escrito aos surdos, conforme estipulado pela Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, mas que não substitui a modalidade escrita do português, expõe os alunos surdos a um desafio contínuo no ambiente educacional. A pesquisa busca, assim, oferecer uma contribuição significativa ao discutir como os traços de sentido são configurados nas produções textuais desses alunos, considerando as múltiplas influências culturais e sociais que permeiam suas experiências.

O principal objetivo deste trabalho foi analisar os traços de sentido presentes nas produções textuais de alunos surdos do Ensino

1 Resultado da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade, da Universidade Federal do Acre – PPGLI/UFAC. Disponível em: https://posletrasufac.com/dissertacoes-e-teses/. Acesso em: 9 out. 2024.

Médio, com foco nas características textuais e de textualização manifestadas nos textos de estudantes da EJA. A investigação buscou responder à seguinte questão norteadora: É possível refletir sobre as formas específicas de mecanismos de configuração de sentidos em textos escritos por pessoas surdas no contexto da educação básica?

Os objetivos específicos incluíram: a) pontuar como os critérios de textualização se desenvolvem nas produções escritas dos alunos surdos; b) refletir sobre os processos de significação construídos pelos alunos em seus textos; e c) discutir a produção e a formação de traços de significação nas produções escritas dos estudantes surdos. A pesquisa foi capaz de alcançar esses objetivos ao demonstrar que as escritas dos alunos surdos são influenciadas não apenas por sua L1, mas também por fatores culturais e sociais que determinam o modo como constroem e expressam sentidos no português.

O referencial teórico utilizado é fundamentado em autores que abordam a questão da linguagem, textualidade e educação de surdos, oferecendo um panorama amplo e profundo sobre a complexidade dos fenômenos analisados. Marcuschi (2008), por exemplo, é um dos principais autores que embasam a discussão sobre a textualidade, com foco nos critérios que constituem um texto coerente e coeso. Sua obra ajuda a compreender como esses critérios se manifestam de maneiras particulares nos textos de alunos surdos. Bagno (2015) é outro autor relevante, contribuindo com discussões sobre os preconceitos linguísticos que cercam a escrita de minorias, incluindo os surdos. Para o autor, a visão normativa e prescritiva da língua portuguesa frequentemente invisibiliza as formas legítimas de expressão de grupos que utilizam a língua de maneiras distintas, como é o caso dos surdos.

Gnerre (1998), por sua vez, oferece uma perspectiva mais ampla sobre a relação entre linguagem e identidade, um aspecto crucial para

a análise dos textos de surdos, cuja identidade linguística é fortemente marcada pela Libras. Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2009) também são referências fundamentais, pois tratam do ensino de Libras e da formação linguística de pessoas surdas. Quadros, por exemplo, discute o bilinguismo na educação de surdos e a importância de reconhecer a Libras como uma língua completa, com sua própria estrutura gramatical e capacidade de expressar o pensamento abstrato e concreto. Gesser (2009) explora as especificidades do processo de aprendizagem da escrita para surdos, destacando os desafios que esses alunos enfrentam ao aprender uma língua que não possui uma relação natural com sua forma de comunicação primária.

Esses autores juntos formam a base teórica da pesquisa, oferecendo as ferramentas conceituais necessárias para compreender as peculiaridades da produção textual de surdos e como essas produções devem ser analisadas em seus próprios termos, em vez de comparadas diretamente com as produções de alunos ouvintes.

A metodologia adotada foi qualitativa, de natureza descritiva, com o método de estudo de caso. O foco do estudo foi a análise de textos escritos por quatro alunos surdos matriculados no Ensino Médio de uma escola estadual de Rio Branco, Acre, no contexto da EJA. A escolha desse contexto educacional foi relevante, pois a EJA representa um espaço em que os alunos, já adultos ou adolescentes, trazem consigo uma série de experiências e atravessamentos culturais e sociais que influenciam diretamente suas produções textuais.

A pesquisa envolveu a observação das aulas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde os alunos surdos recebem apoio educacional especializado para desenvolver suas habilidades linguísticas, especialmente na escrita do português. Durante o processo, foram realizadas observações diretas e foram coletados textos produzidos

pelos alunos, com temáticas sugeridas pela pesquisadora. As produções textuais foram então compiladas e analisadas à luz dos critérios de textualidade estabelecidos por Marcuschi (2008), com foco nos traços de sentido presentes nas escritas dos estudantes.

O estudo de caso permitiu uma análise detalhada de cada produção textual, buscando identificar os padrões recorrentes e as especificidades que marcam a escrita dos surdos, considerando seu contexto educacional e cultural. A pesquisa também se baseou em dados bibliográficos e documentais para construir a base teórica que sustentou a análise dos textos.

Os resultados da pesquisa confirmaram as hipóteses iniciais de que os alunos surdos apresentam características próprias em suas produções textuais, as quais não podem ser julgadas à luz dos padrões normativos do português escrito por ouvintes. A análise dos textos revelou que os alunos surdos tendem a reproduzir, em suas escritas, estruturas gramaticais e sintáticas oriundas da Libras, o que resulta em formas textuais que, muitas vezes, são vistas como “desvios” ou “erros” em relação à norma culta padrão. Contudo, esses desvios refletem a interrelação entre a Libras (L1) e o português (L2), e não devem ser tratados como falhas, mas sim como expressões legítimas de um bilinguismo que envolve diferentes modalidades de língua.

Os textos analisados mostraram que os alunos surdos enfrentam dificuldades especialmente no uso da coesão e da coerência textual, dois critérios essenciais para a textualidade em português. Essas dificuldades estão relacionadas ao fato de que a Libras é uma língua gestual espacial, enquanto o português escrito depende de estruturas vocais auditivas que não são naturais para os surdos. Mesmo assim, os alunos conseguiram produzir textos que comunicavam sentidos, ainda que de maneira distinta da norma culta padrão do português. A

pesquisa destacou a necessidade de que as escolas e os educadores compreendam essas particularidades e adotem práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a língua e a cultura dos surdos.

Entre as descobertas, a pesquisa revelou que os textos produzidos pelos alunos surdos são atravessados por suas experiências culturais e sociais, e que esses atravessamentos influenciam diretamente a forma como eles organizam e expressam seus pensamentos por escrito. O uso da Libras como L1 impacta não apenas a estrutura gramatical dos textos, mas também a forma como os alunos constroem sentidos e narrativas.

A pesquisa concluiu que, para que os alunos surdos possam desenvolver plenamente suas habilidades de escrita, é essencial que as políticas educacionais adotem uma abordagem bilíngue e multicultural, que reconheça a Libras como uma língua legítima e valorize as formas de expressão dos surdos em português. Somente assim será possível promover uma educação inclusiva e equitativa, que respeite as especificidades linguísticas e culturais de cada estudante.

Em suma, infere-se que o estudo traz contribuições importantes para o campo da educação de surdos, ao demonstrar que as produções textuais de alunos surdos não devem ser vistas sob uma ótica prescritiva e normativa, mas sim analisadas em suas próprias especificidades. O trabalho reforça a necessidade de que o ensino de português como L2 seja adaptado às realidades dos alunos surdos, considerando suas vivências e atravessamentos culturais.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola, 2015.

GESSER, A. **Libras?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

QUADROS, R. M. Aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 27-105.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 144

Estágio em uma instituição especializada e seus efeitos no percurso formativo em educação especial

ANA CAROLINI FRIEDRICH
Universidade Federal de Santa Maria

ELIANA DA COSTA PEREIRA DE MENEZES
Universidade Federal de Santa Maria

O presente trabalho constitui fragmento de uma pesquisa mais ampla, vinculada ao DEC _ Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/CNPq, constituído por pesquisadores da UFSM, que tem por intenção investigar diferentes discursos produzidos na articulação entre inclusão e educação especial, procurando compreender e problematizar seus efeitos na produção de subjetividades. No recorte ora apresentado, interessa-nos realizar uma discussão que considere a perspectiva da educação inclusiva e análise dos efeitos das vivências em uma instituição especializada no percurso formativo em Educação Especial. Trata-se de uma discussão acerca da reaproximação do Curso de Educação Especial (Diurno) da Universidade Federal de Santa Maria com espaços de atendimento especializados em Educação Especial. Tal reaproximação passa a ocorrer com a implementação da atual matriz curricular do referido Curso, que prevê o encaminhamento dos estudantes em formação para esses espaços especializados com a finalidade de realização de estágio curricular, após longos anos de realização das práticas de estágio na escola comum.

Na proposição da atual matriz são previstos 2 estágios supervisionados, sendo um deles, a ser desenvolvido em contextos específicos de Educação Especial. Como efeito desta reestruturação curricular, as atividades práticas das/dos professoras/es da Educação Especial integram-se aos diferentes contextos de abrangência da atuação docente, deslocando-se da ênfase de atendimentos educacionais individualizados, preferencialmente, no contexto de escola regular, para contemplar os diferentes espaços educacionais. Dessa forma, a proposta de estágio com atuação em instituições especializadas implica no deslocamento dos modos de compreender a formação e a prática das/dos professoras/es de Educação Especial.

A partir dessa contextualização introdutória, indicamos a Asso-

ciação Colibri como uma das instituições em que os estágios acontecem. A Associação Colibri foi fundada em 1988 por um grupo de pais preocupados em oferecer um espaço de apoio para seus filhos, pessoas com deficiência. Inicialmente, a Associação atendia apenas 10 indivíduos, com a missão de promover a habilitação, reabilitação e inclusão social dessas pessoas, visando garantir que pudessem participar plenamente da vida comunitária. Em 2000, em colaboração com a Universidade Federal de Santa Maria, a Associação Colibri conduziu um levantamento abrangente sobre as condições biopsicossociais de adultos com deficiência na região. Esse estudo revelou uma realidade alarmante: muitos desses indivíduos estavam isolados e enfrentavam situações de vulnerabilidade significativa, sem acesso a recursos e suporte adequados. Diante desse cenário, a Colibri tomou a iniciativa de se transformar em uma entidade assistencial, educacional e de saúde, sem fins lucrativos. Atualmente, a Associação atende 65 pessoas com deficiência, abrangendo diferentes faixas etárias, e realiza seu trabalho por meio de parcerias com órgãos públicos e privados, além de contar com doações da comunidade local. Desde a sua criação, a Associação Colibri tem se empenhado em formar cidadãos conscientes de seu potencial, implementando práticas que promovem a aprendizagem significativa, a geração de trabalho e renda, e uma nova visão da comunidade em relação à inclusão social de pessoas com deficiência.

E a partir das vivências nessa instituição, na condição de estagiária de educação especial e de professora orientadora do Estágio, que as reflexões aqui apresentadas foram construídas. Ao olhar para tais vivências, estamos compreendendo esse espaço como um espaço dedicado à inclusão dos sujeitos que o frequentam, e que oferece diversas oportunidades para o enfrentamento dos desafios que o atual contexto político e educacional apresenta. Entendemos que a experiência pode

produzir impactos na formação dos professores em Educação Especial quando esses passam a compreender a necessidade de priorizarmos, na relação com a pessoa com deficiência, a atenção à singularidade, à empatia e ao compromisso no processo de aprendizagem de todos os sujeitos, e não apenas daqueles que respondem com mais agilidade ou produtividade às demandas curriculares das escolas comuns. Nesse sentido, visualizamos que a realização de atividades acadêmicas práticas na Associação Colibri pode humanizar a formação de professores em Educação Especial, afinal por meio das interações durante as práticas, busca-se compreender as realidades e os desafios enfrentados pelos sujeitos e suas famílias; compreender suas histórias de vida; refletir coletivamente sobre capacitismo e seus efeitos em termos de infantilização e assistencialismo, entre outros aspectos, para que seja possível por fim, falar em inclusão.

Segundo BINS (2013, p. 51), "A infantilização das pessoas com deficiência intelectual é um (pré)conceito cristalizado e perpetuado, não apenas socialmente construído, como também, algumas vezes, pontuado por concepções médicopsicológicas que determinam que estas pessoas serão "sempre crianças", que sua idade mental sempre será comparativa à idade mental de uma criança e, assim, vislumbrá-los como adultos torna-se uma tarefa dificil." Esse olhar, por sua vez, é efeito do capacitismo que opera como princípio estrutural da sociedade na relação com as pessoas com deficiência. No Glossário de Acessibilidade da Câmara de Deputados do Distrito Federal ,capacitismo é conceituado como um ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoa com deficiência. E barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais. O capacitismo está focalizado nas supostas 'capacidades das pessoas sem deficiência' como referência para mostrar as supostas

‘limitações das pessoas com deficiência’. No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas ‘pessoas capazes’, as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas ‘normais’.

Nessa esteira, a partir das vivências na instituição, intensifica-se a compreensão da necessidade de assumirmos coletivamente o olhar anticapacitista. E necessário que se proporcione experiências que permitam aos adultos com deficiência assumir responsabilidades e participar de forma ativa da vida cotidiana, e entendemos que os profissionais da Colibri se esforçam para realizar tais atividades diariamente, contudo esse compromisso não deve ser assumido apenas pelos profissionais da instituição, mas também pelos familiares e pela sociedade, que ainda carrega uma perspectiva capacitista em relação à deficiência. Quando colocados frente a situações desafiadoras, os sujeitos são convidados a revelar suas habilidades, o que acaba por fortalecer sentimentos de confiança e autoestima. Além disso, quando propiciamos um ambiente que reconheça e valorize sua condição de adultos, estamos promovendo inclusão. Nesse sentido, é fundamental que professoras/es, familiares e toda a comunidade reconsiderem suas crenças capacitistas sobre a deficiência e trabalhem para criar condições que garantam o desenvolvimento de autonomia e a conquista de um lugar de escuta nas interações sociais, produzindo inclusão.

Dada a potência e a necessidade de tal debate, entendemos que o retorno para as instituições especializadas encontra sustentação na compreensão da inclusão como um princípio relacional que não pode estar destinado a ocorrer apenas em um espaço específico, qual seja, o espaço da escola comum. Defendemos que antes de os espaços serem caracterizados como inclusivos (ou não), são as relações que ali acontecem que precisam ser assim significadas. Nessa lógica, defendemos que quando as relações permitem que os sujeitos, todos

eles, sejam percebidos e respeitados em suas singularidades, há inclusão, e portanto, estar em espaços especializados, significados por muitos como espaços a priori excludentes, têm proporcionado um olhar para as relações que ali se estabelecem. Assim, as vivências na instituição especializada durante o percurso formativo das/dos professoras/es de Educação Especial têm representado uma possibilidade muito potente para que, enquanto profissionais da área, procuremos estabelecer relações atentas aos sujeitos com quem nos encontramos, a partir da aposta de que o efeito desses encontros pode resultar em formas de estar com/no mundo mais atentas a si e aos outros, logo, mais inclusivas.

Referências

BRASIL. **Glossário de acessibilidade**. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilida de-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html. Acesso em: 11 out. 2024.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2013. Orientador: Dr. Marcos Villela Pereira.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 145

Ensino de vida diária e autonomia para alunos com TDH e TEA

BRUNA ROSSO CAMARGO

Universidade Federal de Santa Maria

DANIELA DOS SANTOS MORALES

Escola Estadual de Educação Básica João XXIII

O ensino de habilidades de vida diária e a promoção da autonomia para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) são aspectos fundamentais no processo educativo, visando o desenvolvimento da independência funcional desses estudantes. A autonomia, um conceito que pode parecer simples à primeira vista, revela-se bastante complexo quando aplicado ao contexto desses alunos. Cada pequena conquista, seja na realização de atividades cotidianas ou na interação social, representa um significativo avanço em direção à autoconfiança e à resiliência. Portanto, entender a importância do ensino de habilidades de vida diária é crucial para promover uma educação realmente inclusiva e eficaz.

A jornada rumo à autonomia para alunos com TDH e TEA não é linear e está repleta de desafios que podem ser cognitivos, emocionais e sociais. Estes alunos frequentemente enfrentam barreiras que dificultam sua participação plena nas atividades diárias, tanto em casa quanto na escola. Por isso, é essencial que as intervenções educacionais sejam personalizadas e adaptadas às necessidades individuais de cada estudante. A aplicação de métodos pedagógicos diversificados, que considerem as particularidades de cada aluno, é uma estratégia fundamental para alcançar resultados positivos.

Desconstruir métodos de ensino tradicionais é uma abordagem necessária neste contexto. Muitas vezes, as práticas pedagógicas convencionais não atendem às necessidades específicas de alunos com TDH e TEA. Assim, é imprescindível implementar estratégias que promovam uma comunicação clara, utilizando linguagem simples e direta, que seja facilmente compreendida por esses alunos. A utilização de recursos visuais, como gráficos e pictogramas, pode facilitar a compreensão de instruções e conteúdos, tornando o ambiente de aprendizagem mais acessível.

Outro aspecto importante a ser considerado é a criação de cenários cotidianos que sejam simulados em sala de aula. Essas práticas são fundamentais para que os alunos possam praticar e desenvolver suas habilidades em contextos que refletem suas vivências diárias. Atividades que envolvam simulações de compras, preparo de refeições ou organização de um espaço pessoal ajudam os alunos a se familiarizarem com tarefas que precisarão realizar em suas rotinas. Além disso, essas práticas podem reduzir a ansiedade associada a novas experiências, pois permitem que os alunos se sintam mais preparados para enfrentar situações do dia a dia. A pesquisa que se propõe a abordar este tema adotará uma metodologia explicativa. Essa abordagem é eficaz para identificar as principais dificuldades enfrentadas por alunos com TDH e TEA, além de avaliar a eficácia de métodos pedagógicos diferenciados que atendam às suas necessidades específicas. A pesquisa irá se basear em dados empíricos, entrevistas com educadores e observações diretas em sala de aula, permitindo uma compreensão mais aprofundada das práticas que realmente funcionam no ensino de habilidades de vida diária. Estudos anteriores indicam que a falta de concentração em crianças pode não ser exclusivamente um sintoma de TDH; muitas vezes, essa dificuldade pode estar relacionada a questões de aprendizagem que necessitam de uma análise cuidadosa. É crucial que educadores e profissionais da área da saúde mental trabalhem juntos para entender a origem dessas dificuldades e desenvolver intervenções apropriadas. O papel do professor é especialmente crucial nesse contexto, principalmente durante a fase de alfabetização. As metodologias de ensino devem ser adaptativas, incorporando práticas que atendam às necessidades específicas de alunos com TEA. Esses alunos frequentemente enfrentam desafios em comunicação e interação social, o que pode dificultar sua participação nas atividades escolares.

Portanto, é necessário que os educadores sejam capacitados para implementar abordagens que favoreçam a inclusão, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e respeitoso. Além disso, o suporte da família e a colaboração entre escola e comunidade são essenciais para o sucesso das intervenções. A formação de parcerias entre educadores e pais permite um compartilhamento de informações valiosas sobre o comportamento e as necessidades dos alunos em diferentes contextos. Essa troca de experiências é fundamental para desenvolver estratégias que sejam eficazes tanto na escola quanto em casa, garantindo uma abordagem integrada e consistente.

A promoção da autonomia através do ensino de habilidades de vida diária não é apenas uma prática pedagógica, mas um verdadeiro processo transformador. Esse processo capacita os alunos, permitindo que eles se tornem protagonistas de suas próprias histórias e tenham um papel ativo na sociedade. Ao promover a autonomia, estamos rompendo barreiras e redefinindo o que significa ensinar. Isso implica não apenas em transmitir conhecimentos, mas em empoderar esses alunos, oferecendo as ferramentas necessárias para que possam navegar no mundo com confiança. A educação inclusiva, portanto, deve se materializar em cada pequena conquista dos alunos, independentemente de quão modestas possam parecer.

Cada progresso, seja na realização de uma tarefa simples ou na melhoria das habilidades sociais, é um passo importante em direção a uma vida mais independente e gratificante. Essas conquistas são o resultado do trabalho conjunto de educadores, familiares e da comunidade, que se unem para apoiar o desenvolvimento desses alunos. Outro ponto a ser destacado é a importância de se cultivar um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão. Isso envolve não apenas a adaptação das práticas pedagógicas, mas também a sensibilização

de toda a comunidade escolar em relação às especificidades de alunos com TDH e TEA. Atividades que promovam a empatia e o respeito às diferenças devem ser incorporadas ao currículo, para que todos os alunos aprendam a conviver e colaborar com seus colegas, independentemente de suas dificuldades. Além disso, a formação continuada dos educadores é fundamental. Professores devem ter acesso a cursos e treinamentos que os preparem para lidar com as particularidades de alunos com TDH e TEA, fornecendo-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para implementar estratégias pedagógicas eficazes. A formação deve incluir conteúdos sobre desenvolvimento infantil, estratégias de ensino adaptadas e metodologias que promovam a inclusão. Concluindo, o ensino de habilidades de vida diária e a promoção da autonomia para alunos com TDH e TEA são componentes essenciais para garantir que esses estudantes possam desenvolver seu potencial pleno.

A jornada em direção à autonomia é complexa e repleta de desafios, mas com intervenções adequadas, metodologias adaptativas e uma rede de suporte sólida, é possível proporcionar a esses alunos as oportunidades necessárias para que possam enfrentar o mundo de maneira confiante e independente. A educação inclusiva deve ser uma prioridade, refletindo não apenas um ideal, mas uma prática que se concretiza em cada conquista, transformando vidas e ampliando horizontes.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 146

Conceitos geométricos no ensino e aprendizagem de matemática na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista

CÉRES CRISTINE FRANÇA
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

ADRIELA MARIA NORONHA
Instituto Federal Catarinense

SANI DE CARVALHO RUTZ DA SILVA
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RENATA DA SILVA DESSBESEL
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

A educação de crianças com TEA no contexto da inclusão escolar requer uma intencionalidade, pautando-se no desenvolvimento da criança. É fundamental que o processo educativo priorize suas potencialidades, ao invés de focar apenas nos comprometimentos e características, propondo atividades que promovam interações socioculturais de qualidade e o uso de instrumentos mediadores. Essas interações mediadas, ajudam a desenvolver as funções psíquicas elementares e transformá-las em superiores, favorecendo o desenvolvimento integral (Mota; Freire, 2024). Dessa forma, este resumo traz um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é analisar como ocorre o pensamento geométrico em criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo tem uma abordagem qualitativa, a partir do experimento didático formativo como metodologia de pesquisa, fundamentada na teoria Histórico – Cultural.

A inclusão escolar de crianças com TEA, ancorada em suas vivências e experiências cotidianas, permite que suas capacidades cognitivas e emocionais sejam desenvolvidas. Nesse contexto, o experimento didático - formativo é desenvolvido com duas crianças com TEA, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola regular do estado do Paraná. Foi planejado e organizado a partir de 10 encontros com os estudantes e tarefas matemáticas a partir de uma história virtual do conceito (Moura; Araujo; Serrão, 2019), que se apresenta como uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA), visando uma situação que coloque a criança em movimento do pensamento. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O conteúdo de geometria desenvolvido na pesquisa está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta: “localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço segundo pontos de referência, indicação de mudanças de direção e sentido” (Brasil, 2018,

p. 282), e é um dos primeiros conceitos a ser ensinado no Ensino Fundamental. Porém, muitas vezes, é pouco evidenciado no ensino da matemática, ou só é tratado o que se apresenta no livro didático, priorizando outras áreas da matemática, como por exemplo o sistema de numeração decimal e cálculos. Para crianças com TEA, isso pode ser uma barreira de ensino, pois o desenvolvimento do conceito de localização e movimentação pode ser uma alavanca para o desenvolvimento de outros conceitos matemáticos. Pois, segundo Vigotsky (1991), os conceitos elaborados pelas crianças estão associados a outros exemplos, se constituindo de forma semelhante ao que já foi internalizado.

A importância desse conceito está no fato de que a compreensão da localização e movimentação no espaço é fundamental para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), que, segundo Vigotsky (1991) são produtos da atividade cerebral e não são inatas ao ser humano, sendo desenvolvidas no contexto sociocultural (Vigotsky, 1991). As FPS, abstração e percepção, são desenvolvidas durante o ensino dos conceitos de localização e movimentação espacial, constituindo a orientação espacial. O estudo parte da geometria sensorial (Moura et. al, 2018), em que a percepção de espaço é descrita a partir de estímulos sensoriais, ou seja, o conceito parte da percepção, que para Vigotsky (1991) está relacionado ao campo sensorial. A percepção não é apenas a soma das sensações, e sim a interpretação consciente das sensações (Rubinstein, 1973).

Neste sentido, apresentamos os resultados parciais deste estudo, com a aplicação do experimento didático - formativo das observações em sala de aula e de 4 encontros, entre os 10 planejados. As observações em sala de aula, fizeram parte de um diagnóstico inicial, para conhecimento das crianças e das características do TEA marcante em cada uma, além de verificar o conhecimento delas acerca dos conceitos geométricos.

Neste estudo foram utilizadas duas histórias como SDA, ambas adaptadas de outras histórias, “Maria-vai-com-as-outras” (Orthof, 2008) e “Um barquinho viajante”, adaptada de “A viagem de um barquinho” (Orthof, 2015). As tarefas foram dispostas em momentos de localização, orientação e representação espacial.

Na localização espacial, a criança situa objetos e a si mesmo num determinado espaço (Oliveira; Pessoa, 2016). As crianças participantes da pesquisa, foram instigados a localizar e posicionar personagens das histórias, SDA, à direita, à esquerda, em cima, embaixo, dentro e fora. Na orientação espacial, a criança orienta-se no espaço em relação há algo presente nesse espaço, o ponto de referência (Oliveira; Pessoa, 2016). As tarefas de orientação espacial foram planejadas para que a criança percebesse a direção e sentido, indicando objetos e a si mesma em relação a um ponto de referência.

Para o desenvolvimento das tarefas, foram usados instrumentos para mediar o desenvolvimento do conceito, pois o seu uso é um meio da criança internalizar os conceitos. Na representação espacial, a criança registra, por meio de desenho, croquis e/ou maquetes, a percepção espacial. No experimento realizado, as crianças fizeram uso de maquetes dos espaços. O uso desses instrumentos proporcionou que os signos externos, produzidos pelo adulto, se transformasse em signos internos (Vigotsky, 1991), favorecendo a internalização das FPS (Noronha; Silva; Shimazaki, 2021) e dos conceitos, além de ser uma experiência concreta da história contada. Ao fazer a representação espacial, a criança recorre a experiência concreta, já abstraída e a concretiza novamente por meio da representação. Esse movimento entre o concreto, abstrato e concreto, pode ser visualizado nas tarefas em que a criança desenha o espaço, sem ele estar no seu campo de visão.

Para crianças com TEA, que apresentam uma díade de caracte-

rísticas: falha na comunicação social e padrões repetitivos e restritivos de comportamento (Schmidt; Finatto, Ferrreira, 2022) o processo de abstração e do pensamento dialético é um processo complexo. Por isso, a mediação que resulte no desenvolvimento da criança é fundamental. Essa mediação deve ser marcada por ações, do professor, que levem a criança a movimentar o pensamento, levando ao desenvolvimento das FPS. As ações mediadas emergem durante as interações.

Durante os encontros foi possível observar que as crianças apresentam interação entre elas e com a pesquisadora. Essa interação mediada, proporcionou as crianças o movimento do pensamento e abstrações, pois as crianças foram instigadas a pensar sobre o espaço e refletir conscientemente sobre as percepções. O estudo leva em consideração as características das crianças com TEA na perspectiva da inclusão escolar, que além do acesso e permanência da criança com deficiência na escola, pensando no desenvolvimento dessa criança a longo prazo (Mendes, 2017).

Os resultados iniciais são satisfatórios, ou seja, atendem ao objetivo da pesquisa, pois durante as tarefas, as crianças demonstraram apropriar-se dos conceitos de localização espacial (direção e sentido) e de orientação espacial. Observou-se que, o uso de instrumentos mediadores foi essencial na constituição dos signos internos a partir dos externos. Nas tarefas foi possível perceber, que outros conceitos matemáticos podem surgir, como o conceito de número. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, ainda há dados a serem coletados e analisados, o que permitirá analisar como ocorre a elaboração do pensamento geométrico em crianças com TEA.

Como considerações finais, inferimos que é possível desenvolver conceitos geométricos de localização e orientação espacial dialeticamente com crianças com TEA. Instigando as crianças a movimentar o pen-

samento, partindo do concreto, passando para o abstrato e voltando ao concreto, em forma da representação espacial.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

MOURA, M. O. D. LOPES, A. R. L. V.; ARAUJO, E. S.; CEDRO, W. L. **Atividades para o ensino de Matemática nos anos iniciais da Educação Básica**. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, v. IV, 2018., p. 4-81.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B.. Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. **Linhas Críticas,** vol. 24, E19817, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19817193567199029. Acesso em: 5 out. 2024.

MOTA, M. C.; FREIRE, S. F. D. C. D. A escolarização de crianças autistas. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 41, 2024, p. 94-103.

NORONHA, A. M.; SILVA, S. C. R.; SCHIMAZAKI, E. M. Instrumentos mediadores da aprendizagem conceitual matemática para alunos com deficiência intelectual: uma revisão integrativa. **Revista Paranaense De Educação Matemática**. v. 10, 2021, n. 22, p. 149-173.

OLIVEIRA, A. dos A.; PESSOA, C. A. dos S. Localização, orientação e representação espaciais em livros didáticos da Educação Infantil. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, 13 à 16 julho. **Anais [...]** SBEM, PUC: São Paulo, p. 1-12, 2016.

ORTHOF, S. **A viagem de um barquinho**. São Paulo: Moderna, 2015.

ORTHOF, S. **Maria-vai-com-as-outras**. São Paulo: Ática, 2008.

RUBINSTEIN, S. L. A percepção do espaço. In: RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**. (Org). 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, v. III, 1973., p. 157-187.

SCHMIDT, C.; FINATTO, M.; FERREIRA, L. Specializes Educational Service and Autism: an aproach to evidence-based practices. **SciELO Preprints**, 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 147

A importância da formação continuada de professores: relato de encontros formativos vivenciados no estágio curricular de graduação

THAMIRIS DAS CHAGAS

Universidade Federal de Santa Maria

MARCIA DORALINA ALVES

Universidade Federal de Santa Maria

O presente trabalho apresenta um recorte de relatos de professores de uma escola de ensino fundamental da rede pública municipal de Santa Maria/RS a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A dinâmica acontece num grupo de conversação quinzenal com os docentes e faz parte das experiências vivenciadas no meu processo de formação como graduanda do 8° semestre do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno, através da disciplina de Estágio Supervisionado I: Observação e Proposta. O grupo de conversação tem como objetivo a escuta e trocas de experiências, bem como leituras e discussões de artigos científicos vinculados às temáticas sobre as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. De acordo com Diniz (2012), a metodologia da Conversação se dá através de um convite para "confabular", conversar sobre temas que estejam desconcertando os professores a respeito de sua prática educativa. Os encontros são realizados quinzenalmente no espaço da escola, durante 2 horas, entre os pedagogos, a professora de Educação Especial, a gestão escolar e os estagiários, com supervisão da professora orientadora da disciplina anteriormente mencionada. A magnitude deste espaço só fortalece e expande a necessidade de formação continuada de professores, tendo em vista as especificidades dos alunos da Educação Especial no contexto inclusivo. Durante o início da graduação, ainda em período pandêmico, realizei estágios extracurriculares em escolas de Santa Maria como parte da minha formação acadêmica. Estar hoje, imersa na escola e estabelecer contato com os professores durante o estágio obrigatório, me faz refletir sobre a práxis enquanto educadora, permitindo unir teoria e prática. Dessa forma, torna-se necessário sinalizar que a educação é um seguimento contínuo e que expandir espaços formativos para além da universidade, necessário para as abordagens didáticas no cenário atual. Ressalto a relevância desse trabalho que está em andamento e faz a

interlocução entre a Educação Especial e a Pedagogia, ambas implicadas numa educação para/com todos os alunos.

Introdução

Este trabalho é resultante de uma pesquisa que está em andamento, obtida a partir de encontros realizados com professores da educação básica, da Rede Pública Municipal do estado do Rio Grande do Sul em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria. O interesse em proporcionar formação continuada em serviço para os professores, desperta reflexões que permitem problematizar o cotidiano escolar para que os professores possam se apropriar de saberes a respeito da educação inclusiva, ao mesmo tempo em que uma postura interrogativa frente aos alunos os faça reconhecer a dimensão subjetiva que perpassa o processo de ensino e aprendizagem.

Durante a formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários atendendo todas as necessidades de uma sala de aula, pois cada realidade está ligada a diversidade existente em cada infância. É necessário que o professor continue estudando, realizando formações, a fim de ressignificar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Delors diz que:

> *A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).*

Desta forma, entender a realidade de cada professor é humanizar e proporcionar um espaço acolhedor levando em conta os aspectos

ambientais e sociais em que ele está inserido. Mesmo eles sendo capazes, instruídos e dedicados em seu ambiente de trabalho, em alguns momentos isolados ou não, se sentem impossibilitados em despertar a curiosidade de seus alunos e entender como a inclusão funciona na prática. A partir desse pressuposto, algumas questões são observadas como por exemplo: de que forma a inclusão prevista por lei, chega à escola pública e como esses profissionais estão habilitados para exercê-la?

Objetivo geral

Proporcionar ao coletivo de professores um espaço para conversação, a fim de fortalecer a escuta e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, visando a inclusão escolar.

Metodologia

Apoiada em uma observação participante, é possível destacar que esta pesquisa foi do tipo pesquisa-ação, pois permite que o pesquisador intervenha em uma problemática a partir de uma ação planejada. Para tanto, realizaram-se estudos prévios sobre as problemáticas elencadas pelos professores, bem como a apropriação de saberes vindo dos colegas através do compartilhamento dos discursos na roda de conversação.

A pesquisa contou com a participação dos professores da rede municipal, a gestão escolar, a professora de Educação Especial da escola e a orientadora da disciplina de Estágio Supervisionado. A realização de toda ação se deu na mesma escola campo da observação, em uma sala cedida pela própria equipe gestora. Os encontros eram realizados quinzenalmente, onde o convite era expansivo a todos os professores e colaboradores que tivessem interesse em participar das discussões.

A pesquisa contou com a participação de profissionais da

educação, entre eles professoras que atuam desenvolvendo atividades do 1º ao 5º ano; coordenadora pedagógica e a diretora da escola. Durante alguns encontros, conseguimos ter a participação de membros da própria Universidade Federal de Santa Maria, consolidando esse vínculo entre Escola/ Universidade.

Considerações finais

A proposta inicial deste trabalho foi muito desafiadora para mim enquanto estagiária de graduação, porém no decorrer dos encontros e a partir de conversas com as professoras e leituras realizadas, foi possível perceber que enquanto pedagogos e profissionais da educação, a continuidade desse processo formativo "sem fim", precisa proporcionar e surgir de novas estratégias para saber atender tantas dificuldades e diferentes realidades encontradas no ambiente escolar.

Estar hoje imersa na escola, estabelecendo contato com os professores durante o estágio obrigatório, me faz refletir sobre a práxis enquanto educadora, permitindo unir teoria e prática. Dessa forma, torna-se necessário sinalizar que a educação é um seguimento contínuo e que expande espaços formativos para além da universidade, necessário para as abordagens didáticas no cenário atual. Ressalto a relevância desse trabalho que está em andamento e faz a interlocução entre a Educação Especial e a Pedagogia, ambas implicadas numa educação para/com todos os alunos.

Referências

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

[PARTE II]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 148

Letramento bilíngue de estudantes surdos no ensino superior, a partir de reflexões sobre a perspectiva histórico-cultural

DANIEL DE SOUZA SIQUEIRA
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

MÁRCIA DENISE PLETSCH
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo, realizar um debate sobre o desenvolvimento dos estudantes surdos na educação superior, a partir da perspectiva histórico-cultural. A discussão integra a pesquisa de mestrado em andamento. Optamos pela metodologia qualitativa e para isso realizamos uma revisão sistematizada da literatura, como critério de inclusão artigos e capítulos de livros que debatem o ingresso de estudantes surdos no ensino superior e seu desenvolvimento, e como critério de exclusão trabalhos que focam nas dificuldades linguísticas. O letramento bilíngue de surdos no ensino superior tem sido nossa preocupação, à medida que esses estudantes têm ingressado em cursos de graduação em universidades federais, especificamente a partir da Lei nº 12.711/12 que dispõe sobre a reserva de vagas, inclusive para pessoas com deficiência (Brasil, 2012). A partir disso, estamos frente a barreiras sociais que podem dificultar a oferta de acessibilidade comunicacional, principalmente por tratar-se de sujeitos com diferenças linguísticas que em muitos casos apresentam defasagem significativa.

Neste sentido, a constituição do sujeito surdo cultural, segundo Vigotski (2021), passa por influências sociais que afetará sua formação. Aqui nos deteremos a refletir sobre o ingresso e a escolha pelos cursos de graduação, bem como as barreiras que a surdez impõe e como isso influencia o processo de letramento em surdos adultos. O letramento em nossa perspectiva é compreendido com base em Soares (1998). Para ela, o letramento está ligado diretamente com as “condições sociais, culturais e econômicas” (p. 58).

No Brasil, estamos frente a desafios que influenciam no processo de letramento dos estudantes, chamando atenção para o bilinguismo cultural Senna (2021). Para os estudantes surdos, o

processo de aprendizagem de escrita da língua portuguesa torna-se um pouco mais complexo por ser uma língua também oral e sua aquisição está diretamente ligada à referência auditiva. Para além das diferenças apresentadas, os estudantes surdos que possuem a língua de sinais como primeira língua, precisam de um esforço maior para aprendizagem da segunda língua, uma das questões em nosso país está na não regulamentação de outras línguas oficiais, influenciando na obrigatoriedade do português escrito para se comunicar em espaços formais e compreender informações legais.

No caso dos surdos, muitos são de família ouvinte e por isso sua aquisição da língua de sinais é tardia, bem como seus estímulos familiares são diferentes das crianças ouvintes (Lodi; Mélo; Fernandes, 2015). Para Vigotski (2021), as crianças com surdez apresentam forte necessidade de se comunicarem com as mãos, mesmo em sua época em que a oralização era obrigatória, o autor menciona que a tentativa de banir a língua de sinais era quase que impossível e que os métodos orais eram ineficazes, uma vez que, o uso da fala é estritamente social, não colaborando muito para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nos aproximamos das reflexões do autor ao pensar o uso de duas línguas para o desenvolvimento social, logo estamos frente a discutir a formação do sujeito surdo por meio de uma "educação social em sua totalidade" (p. 39).

Objetivo geral

Refletir sobre o ingresso de estudantes surdos no ensino superior, e seu processo de inclusão.

Objetivos específicos

Discutir o processo educacional de estudantes surdos e refletir sobre seu ingresso no ensino superior.

Metodologia

Neste trabalho nos debruçamos em realizar o levantamento bibliográfico, o qual em primeiro momento consultamos o Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da Scientific Eletronic Library Online – SciELO, a qual foi possível encontrar e analisar dados quanto ao ingresso de estudantes surdos no ensino superior. Neste segundo momento optamos por discutir com as literaturas que problematizam a presença de estudantes surdos no ensino superior, nosso critério de inclusão são textos que abordam a perspectiva histórico-cultural, para isso analisamos quanto a diversidade na escolha dos cursos, como critério de exclusão, artigos que dissertam sobre as barreiras estruturais como as dificuldades linguísticas, bem como ausência de profissionais capacitados para atuarem com os estudantes surdos.

Realizar pesquisa sobre o letramento de surdos no ensino superior tem apresentado um grande desafio, os resultados têm mostrado que essa etapa de ensino tem sido pouco investigada na academia. Por isso, selecionamos 4 obras que nos ajudaram a analisar o ingresso e o percurso de estudantes surdos no ensino superior, entre elas estão os estudos de Rocha e Santos, (2021); Paiva e Melo, (2021); Quadros (2014) e Fernandes e Moreira (2017). Os autores apontam para a presença ainda muito tímida de estudantes surdos no curso de ensino superior.

Resultados

As pesquisas no campo linguístico têm atravessado a trajetória da educação de surdos, por isso, há a necessidade de pensarmos os sujeitos para além da língua de sinais, entendemos e reconhecemos as reivindicações da comunidade. Contudo, enquanto se debate a criação de escolas bilíngues e propostas de valorização da Libras e a defesa de ensino por meio dela, estudantes surdos continuam a chegar nas escolas regulares, e quando a concluem, ingressam no ensino superior, e justamente nosso interesse é promover a reflexão e debate a partir desse nível de ensino. Os dados sobre os estudantes surdos no ensino superior são pouco evidentes, segundo Rocha e Santos (2021) sobre as instituições federais de ensino, apenas 2.776 das matrículas "são de estudantes surdos ou com deficiência auditiva representando 0,22%", em contrapartida quando retornamos ao ano de 2005, esbarramos com os dados de Quadros (2014) que aponta sobre a criação do curso de letras-libras EaD na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no qual 90% das matrículas eram de estudantes surdos.

Os estudos nos mostraram que o ingresso de estudantes surdos no ensino superior tem apresentado problemas desde o período do vestibular, isso porque como é possível observar nas pesquisas de Paiva e Melo (2021), mesmo no curso de letras-libras os estudantes apresentam alto grau de dificuldade quanto à prova de Libras, isso porque muitas vezes não possuem o desenvolvimento adequado da linguagem. Por mais que todo o processo tenha a língua de sinais, os mesmos não conseguem bom desempenho, por não terem acesso a própria língua durante seu processo educativo. Outro aspecto refere-se a ausência de profissionais bilíngues no espaço acadêmico, as instituições têm apostado que a presença dos Tradutores-intérpretes

de Libras (TILS) tem sido suficiente para garantir o aprendizado dos estudantes surdos, contudo, os autores têm sugerido que o para uma verdadeira inclusão que preze pela acessibilidade comunicacional, outras ações são necessárias. O acompanhamento pedagógico por professores que reconhecem as especificidades dos estudantes surdos, por exemplo, tem sido uma demanda que visa não apenas o ingresso, mas também assegura a permanência e contribui para uma formação de qualidade.

Segundo Rocha e Santos (2021), o ingresso de estudantes surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior, nas universidades de São Paulo, ainda é muito tímido, mesmo sendo um estado com grande volume populacional. Contudo, não seria viável que os estudantes surdos ingressarem, sem que haja apoio que condizem com sua real necessidade de inclusão, para Fernandes e Moreira (2017), por exemplo, a figura dos TILS não corresponde à necessidade dos estudantes adultos que ingressam na universidade, por isso, têm sido necessário que as universidade proponham novas intervenções que pensem numa efetiva política de acessibilidade comunicacional, visando a inclusão dos estudantes.

Considerações finais

Nos debruçamos a pesquisar sobre os estudantes surdos, para analisarmos o seu isolamento linguístico e cultural que apresenta consequências para sua inserção na sociedade. Quando pensamos em estudantes no ensino superior, a ausência de desenvolvimento de linguagem escrita, e em alguns casos também na língua de sinais, interfere no desenvolvimento e apropriação de conceitos necessários para a formação acadêmica. Por isso, refletir sobre a perspectiva histórico-cultural nos interessa, para entender o fenômeno que tem

ocorrido na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, visto que, os estudantes surdos têm ingressado em cursos distintos de licenciatura e bacharelado, são eles: Engenharia Florestal, Ciência da Computação, Licenciatura em Educação Especial, Licenciatura em Matemática e Arquitetura, totalizando 8 estudantes. Nossa investigação, agora, se dará em torno do que levou esses estudantes a escolherem seus cursos e a partir disso discutir os processos educacionais e a aquisição de conceitos em seus respectivos cursos, associadas a prática do uso da escrita social, ou seja, o letramento bilíngue.

Referências

BRASIL. Lei nº 12. 711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 14 out. 2024.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Linguagem, Surdez e Educação. – 4. ed. revista – Campinas, SP: **Autores Associados**, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro; Harrison, Kathryn Marie Pacheco; Campos, Sandra Regina Leite Campos. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. LODI, A. C. B; MELO., A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. - 2. ed. - Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Bilinguismo cultural: da linguística à agenda de estudos em educação inclusiva. SENNA, Luiz Antonio Gomes. (Org). Bilinguismo Cultural: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira. Curitiba: **Appris** Editora, 2021.

_____. A propósito de um sujeito cognoscente para o bilinguismo cultural.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. (Org). Bilinguismo Cultural: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira. Curitiba: **Appris** Editora, 2021.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Relato de Pesquisa. **Rev. bras. educ. espec.** 27, 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã / Ronice Müller de Quadros, organizadora. - Florianópolis: **Ed. da UFSC**, 2014.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; SANTOS, Lara Ferreira dos. A presença de estudantes surdos ou com deficiência auditiva nas universidades federais de Educação Superior do Estado de São Paulo. In.: Educação bilíngue de surdos e educação especial : avaliação e prática [recurso eletrônico] / orgs. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos e Luiz Renato Martins da Rocha. - 1. ed. - São Carlos : De Castro : **EDESP-UFSCAR**, 2023.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. - Belo Horizonte: **Autêntica**, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Problemas da defectologia. v1; organização, edição, tradução e revisão técnica de Zola Prestes e Elizabeth Tunes. – 1.ed. – São Paulo: **Expressão Popular**, 2021.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 1

Acessibilidade arquitetônica nas escolas rurais de São Paulo: uma análise dos microdados do censo da educação básica de 2020

CRISTIANE LOPES ROCHA DE OLIVEIRA
Universidade de São Paulo

JÉSSICA CRISTINA SILVA DELCARRO
Universidade de São Paulo

ANA PAULA ZERBATO
Universidade de São Paulo

A Educação Especial em interface com a Educação do Campo, evidencia a necessidade do pleno desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, incluindo condições que garantam o ingresso, a matrícula e a permanência desses sujeitos nos ambientes escolares, além da apropriação do conhecimento para participação social e o respeito às especificidades desses sujeitos e de suas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo (Nozu, 2017). Para isso, a ressignificação sobre as deficiências é necessária e fundamental no modo de organização da sociedade democrática.

A partir desses pressupostos este estudo teve como objetivo analisar as acessibilidades arquitetônicas em escolas ativas no estado de São Paulo que se situam na zona rural.

Para tal propósito, tal pesquisa foi desenvolvida a partir de uma vertente quantitativa, baseada em um problema de âmbito humano ou social. Desse modo, adotamos uma abordagem de quantificação, que segundo Rodrigues et al (2021) possibilita ao pesquisador obter valores descritivos de dados, por meio de análises e cálculos. Para a referida análise, utilizamos os Microdados do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2022). Quanto ao caráter qualitativo do estudo, empregamos uma fonte direta de dados, basicamente descritiva, a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada (Lüdke, André 1986). Desenvolvemos, assim, o processo formal e sistematizado da pesquisa, visando compreender e analisar a interação entre as variáveis pelas quais os processos sociais estão envolvidos, a partir dos referenciais teóricos abordados.

Como resultado obteve-se que o estado de São Paulo possuía 1236 instituições escolares rurais ativas em 2022, englobando tanto aquelas que não oferecem o Atendimento Educacional Especializado

(AEE), aquelas que não oferecem exclusivamente o AEE e aquelas que oferecem exclusivamente o AEE, sendo que 1 escola é de dependência federal, 356 de dependência estadual, 809 de dependência municipal e 70 de dependência privada. A partir do levantamento realizado, é possível evidenciar a importância das escolas públicas, que englobam grande parte dos estudantes, principalmente localizados na zona rural. O fomento na capacitação de profissionais da educação, recursos financeiros e estruturais, além de pesquisas, ensino e extensão são essenciais neste âmbito (Molina; Hage, 2015).

Ao se analisar a acessibilidade nas vias de circulação interna, identificou-se que 1125 escolas não possuíam corrimão e guarda corpos, isto é, 91% do total, e 937 não possuíam rampas de acesso, correspondendo a 78,7% do total. Tais recursos são extremamente importantes para permitir um acesso mais seguro para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, mas também para idosos, gestantes, pessoas com carrinhos de bebê, crianças, evitando assim acidentes (ABNT NBR 9050, 2020).

Quanto à identificação de elevadores, tem-se como resultado que 1219 não possuíam, correspondendo a 98,6% do total. Deve-se ressaltar que, dependendo da estrutura física das escolas rurais analisadas, influenciaria na presença do corrimão e guarda corpos, rampas e elevadores. Isso porque essas escolas podem estar em funcionamento em um prédio, em uma casa, em um galpão, dentre outros. Mas de acordo com os Microdados do Censo da Educação Básica – 2022, 1092 unidades escolares situadas no meio rural estão alocadas em prédios escolares, correspondendo a 88,3% do total, confirmando assim, a falta de acessibilidade nestas instituições.

Quando se analisa a acessibilidade das portas, obteve-se que 1065 estabelecimentos não seguiam as normas estabelecidas,

correspondendo a 86,2% do total. A ABNT NBR 9050 (2020), estabelece critérios e parâmetros técnicos, sendo a transposição necessária seriam quando as portas estivessem abertas, devem ter um vão livre, maior ou igual a 0,80 m de largura e 2,10 m de altura, tal tamanho comportam um usuário em cadeira de rodas e outro usuário em pé. Tais dados vão ao encontro do estudo de Jantsch et al. (2021), que atesta as fragilidades do contexto rural, bem como das garantias legais de acesso/acessibilidade de pessoas com deficiência.

Referente a acessibilidade de pisos táteis, que são placas com relevos fixadas no chão, 1180 não possuíam, 95,5% do total, e quanto à acessibilidade de sinalização sonora, que transmitem orientações e advertências, obteve-se que somente 3 escolas obtinham tal recurso inclusivo, ou seja, 99,8% do total oferecem tal acessibilidade, já a acessibilidade de sinalização tátil (piso/paredes), na qual permite direcionar e auxiliar no trajeto, temos que 1226 não possuíam tal recurso, 99,2% do total.

Secin (2011) retratou em sua tese a diversidade visual dos alunos culturalmente plurais da escola brasileira, expressada em termos ecológicos em seus distintos modos de ver e interagir no mundo. Observa-se, contudo a partir dos dados, a carência de acessibilidade à pessoas com baixa visão e deficiência visual nas escolas rurais paulistas, para se locomoverem com segurança e autonomia, além disso, referente a sinalização visual (piso/paredes), vão desde de placas e mapas em braile, para pessoas com deficiência visual e cegas, e até mesmo placas de sinalização (ABNT NBR 9050, 2020); identificamos que 1221 não possuem esse recurso, 98,8% do total.

O Inep, a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica (2022) também apresenta o seguinte dado referente aos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida

nas vias de circulação interna na escola: 342 instituições não possuem nenhum desses recursos apontados.

A partir dos levantamentos realizados, é possível evidenciar o silenciamento que envolve essas duas modalidades educativas – educação especial e educação do campo. As escolas rurais têm sofrido com a falta de apoio do poder público, sobretudo no que diz respeito à questão financeira, que tem levado as instituições a vivenciar a falta de recursos materiais, pedagógicos, de equipamentos, além da problemática na acessibilidade arquitetônica das escolas. Não ter uma escola com infraestrutura adequada a todos os alunos, significa necessariamente a evasão escolar, a repetência, uma educação não adequada, ou seja, significa o descumprimento da responsabilidade do estado com a garantia do direito à aprendizagem desses sujeitos.

Salienta-se a importância de se considerar as particularidades dos sujeitos do Campo, avaliando as diferentes necessidades advindas de suas singularidades, em escolas com infraestruturas que ofereçam acessibilidade, além da importância de uma política institucional inclusiva, com os devidos recursos financeiros e humanos, que assegurem a acessibilidade na Educação do Campo com uma infraestrutura adequada que considere a pluralidade e a diversidade.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

JANTSCH, L. B.; SOUZA, N. S.; FONTANA, D. G. R.; SARTURI, F.; SILVA, E. B. Acessibilidade à educação de crianças e adolescentes com deficiência que vivem em contextos rurais. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, Natal, 2015.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiras marginais e fronteiras culturais.2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2017.

RODRIGUES, T. D.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. A. **As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação**. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v.2, n.1, 2021.

SECIN, V. K. A. V. **Ortóptica, oralidade e o letramento**: estudo descritivo e comparativo da visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai. 2011. 385 f. Tese –Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2011.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 2

Constituição psíquica:

os impactos do diagnóstico de surdez na identidade do sujeito

JULIANA FERNANDES BARROS
Faculdade Integrada de Santa Maria

MICHELE QUINHONES PEREIRA
Universidade Franciscana

Introdução

A perda de um dos cinco sentidos, neste caso a audição, reflete em algumas inferências no desenvolvimento do indivíduo, principalmente em questões psicossociais, uma vez que há uma drástica diminuição da capacidade de adaptação social deste (BISOL; SPERB, 2010). Sendo assim, a não utilização da língua oral-auditiva dificulta o acesso a comunicação, impactando de forma direta todas as vias do desenvolvimento humano, podendo ser perceptíveis dificuldades comportamentais e atrasos em habilidades metacognitivas em indivíduos surdos. Nesse contexto, o uso do canal visual-espacial, por meio da língua de sinais, acaba sendo um facilitador altamente estruturado e complexo para o desenvolvimento da comunicação e construção da identidade da pessoa surda em sua totalidade (CHAVEIRO; BARBOSA, 2004).

Partindo deste pressuposto, segundo Lane (2008. p. 284) o indivíduo Surdo - com o "S" maiúsculo - se reconhece com uma identidade que é compartilhada por um grupo de pessoas que não se identificam como deficientes, uma vez que tal termo é atrelado ao estigma de uma falta, mas sim como sujeitos pertencentes a uma comunidade de minoria cultural e linguística composta por convenções, normas, valores e constituição biológica distinta. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do indivíduo surdo deve ser entendido como parte de um processo social, no qual é modulado por meio de suas experiências de linguagem que permitem a mediação e a significação no meio social e cultural (BISOL; SPERB, 2010).

Entretanto, sabe-se que há momentos em que se destacam maiores barreiras psíquicas na constituição do sujeito surdo, como a influência que a descoberta da surdez causa no sistema familiar. Assim, segundo Rezende, Krom e Yamada (2003), causa impacto na identidade,

o que afeta de forma negativa as relações sociais e principalmente as interações familiares. Portanto, percebe-se uma possível correlação entre as interações sociais e familiares com a constituição da identidade e do psiquismo do indivíduo surdo.

Dessa forma, o estudo realizado, possui um valor significativo no âmbito social, dado que auxiliará na compreensão dos impactos psicológicos causados no indivíduo surdo desde seu diagnóstico. Ajudará também quanto aos profissionais da saúde que trabalham com a perspectiva da surdez, seja diagnosticando ou atendendo tais sujeitos e/ou pais destes. Além de que possa vir a ajudar no processo de compreender o contexto dos indivíduos que vivenciam essa realidade.

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo geral averiguar se há implicações na constituição psicológica do indivíduo com o diagnóstico de surdez. Como objetivos específicos, buscou-se compreender como se constitui o processo de recebimento do diagnóstico, investigar como ocorrem os relacionamentos interpessoais, principalmente os familiares, e verificar por meio da literatura a dinâmica do indivíduo dentro da comunidade surda e o auxílio desta para a elaboração da identidade surda.

Metodologia

A metodologia empregada foi de um delineamento qualitativo, com caráter descritivo, que auxilia a observação, descrição e classificação do estudo, objetivando a descrição das características de um determinado fenômeno (GIL,2018). Dessa maneira, o estudo partiu de uma revisão bibliográfica, a qual segundo Gil (2018), é embasada em materiais já produzidos, permitindo ao investigador uma maior rede de fenômenos para desenvolver a pesquisa. Para tanto, a pesquisa foi realizada com a

busca nas seguintes bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Periódicos de Psicología (PePsic) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os seguintes descritores: “surdez” AND “psicologia”. Após as buscas, encontraram-se 173 artigos potencialmente significativos nas bases de dados citadas.

Nesse sentido, os critérios de inclusão empregados se apresentam em estudos publicados que foram encontrados na íntegra e de forma gratuita, além disso que estivessem na língua portuguesa e sem recorte temporal. Dessa maneira, os documentos que não apresentaram estes critérios, foram excluídos. Após a seleção de artigos pelo título, restaram 52 estudos, os quais passaram pela leitura dos resumos. Por fim, restaram 28, destes foram descartados 6 estudos iguais entre as bases e sendo apenas 7 que respondiam aos objetivos propostos pela pesquisa.

Análise e discussão de dados

Diagnóstico e as relações interpessoais

O diagnóstico e a intervenção precoce são de extrema importância em casos de surdez em crianças, dado que nos primeiros anos de vida, tal processo pode auxiliar na ruptura das barreiras impostas por esta condição, como a dificuldade de desenvolvimento e aquisição da linguagem, convívio familiar e social, além do comprometimento com uma melhor qualidade de vida (YAMADA; MORETTI; PRADO, 2014). No entanto, a descoberta do diagnóstico da surdez causa um grande impacto ao sistema familiar, segundo Guimarães e Silva (2022), isso acontece porque na maioria das vezes os surdos são pertencentes a uma família de pais ouvintes, que não compreendem a surdez como uma diferença cultural, classificando como limitante.

Dessa forma, é evidente que o desenvolvimento social da criança surda em seu sistema familiar é conflituoso desde o seu início, afetando não só o aprofundamento dos laços sociais e familiares, como também questões emocionais e psicológicas. Tal que, o indivíduo surdo nasce em um ambiente ouvinte, que possui processos identificatórios definidos e expectativas construídas pelos pais, que agora consequentemente, passam pelo luto da "morte" do filho ouvinte (SILVA; ZANOLLI; PEREIRA, 2008).

Assim, é de suma importância como é feito o diagnóstico, uma vez que o cuidado em saúde permite uma maior compreensão integrada sobre o indivíduo e seus sistemas, promovendo uma construção constante e simultânea das práticas de saúde (NÓBREGA et al, 2012). Nessa perspectiva, cabe ao profissional informar que ser surdo trata-se mais do que uma condição biológica, sendo um processo de identidade, promovendo que antes da imposição de uma tecnologia auditiva para a adaptação deste aos ouvintes, tenha conhecimento sobre a cultura surda.

Identidade e comunidade surda

De acordo com Cromack (2004), identidade é o processo dinâmico de consciência sobre si mesmo, que ocorre por meio das relações intersubjetivas e experiências vivenciadas pelo indivíduo. Sendo assim, entende-se que o autoconceito é constituído a partir do outro, das relações sociais e como cada um se reconhece como sujeito singular.

Sabemos que somos seres gregários, o que define que necessitamos de uma integração e identificação social, para interagir de forma plena (GUIMARÃES; SILVA, 2022).

Segundo Nóbrega et al (2012), é imprescindível o convívio de surdos com a comunidade surda, uma vez que outras experiências em

relação à diferença, auxiliam na formação de sujeitos culturais. Todavia, conforme a Cromack (2004), o sujeito surdo transita entre duas culturas, assim, ele convive com a comunidade ouvinte em que é marcado por uma falta e com a comunidade surda em que é entendido como sujeito par, assim essa oscilação entre surdos e ouvintes faz com que este sujeito constitua sua identidade de forma fragmentada.

Portanto, cabe ao indivíduo surdo se afirmar ou se opor a um desses estigmas, produzindo assim o seu autoconceito, dessa forma, a constituição de sua identidade está consequentemente relacionada a diferença, mas principalmente aos significados atrelados a essa diferença.

Considerações finais

Diante disso, é evidente as diferentes concepções acerca da surdez, entendendo o sujeito surdo como um deficiente, pelo viés da ausência e incapacidade de comunicação, por possuir condição auditiva "defeituosa", que fortalece o estigma de anormalidade, conferindo em diagnósticos e práticas que promovem a utilização de tecnologias auditivas para adaptação destes sujeitos a sociedade ouvinte. Por outro lado, a concepção cultural e identitária a respeito da surdez, possibilita o entendimento do sujeito que luta por reconhecimento e não adaptação, e compreende que a surdez torna um ser que tem possibilidades diferentes e não menores que as dos ouvintes. Assim, percebe-se que diante da sociedade que possui dificuldades para aceitar a diferença, a descoberta do diagnóstico da surdez causa impactos psicológicos significativos tanto para o sistema familiar, quanto principalmente para o indivíduo surdo.

Portanto, é necessário ressaltar a importância da identificação

do sujeito perante uma das concepções acerca da surdez para que este constitua seu autoconceito e busque por meio deste as melhores condições para sua qualidade de vida. Nesse contexto, é relevante a realização de mais estudos voltados a esse assunto com o intuito de ampliar as compreensões e reflexões acerca da surdez.

Referências

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. **Discursos sobre a surdez**: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 26, p. 07-13, 2010.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. **A surdez, o surdo e seu discurso**. 2004.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia**: **ciência e profissão**, v. 24, p. 68-77, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. Atlas, São Paulo, 2018.

GUIMARÃES, Valéria Maria Azevedo; DA SILVA, Joilson Pereira. Representação social sobre a surdez: uma revisão integrativa. **Psicologia Revista**, v. 31, n. 1, p. 67-89, 2022.

LANE, H. (20080. Do deaf people have a disability? In: BAUMAN, H.-Dirksen L. (Ed.). **Open your eyes**: Deaf studies talking. U of Minnesota Press, 2008.

NÓBREGA, Juliana Donato et al. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 671-679, 2012.

REZENDE, Isa Gonçalves; KROM, Marilene; YAMADA, Midori Otake. A repetição intergeracional e o significado atual da deficiência auditiva. **Psicologia**: **Teoria e Pesquisa,** v. 19, p. 177-184, 2003.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; ZANOLLI, Maria de Lurdes; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 13, p. 175-183, 2008.

YAMADA, Midori Otake et al. A relação mãe-bebê com deficiência auditiva no processo de diagnóstico. **Psicologia em Revista**, v. 20, n. 3, p. 460-478, 2014.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 3

Incluzilhadas

ANA CLARA FELIX XAVIER
CREI SESC SENAC, Rio de Janeiro

ANDERSON DOS SANTOS ALVES DE ABREU
CREI SESC SENAC, Rio de Janeiro

BEATRIZ MARTINS DAS SILVA
CREI SESC SENAC, Rio de Janeiro

PRISCILA DOS SANTOS RODRIGUES DA SILVA PICOS
CREI SESC SENAC, Rio de Janeiro

Incluir pelas encruzilhadas! A proposta deste trabalho é apresentar um espaço formativo em construção, que visa estimular e desenvolver a produção de conhecimento a partir de práticas e ações educativas transdisciplinares na perspectiva inclusiva, com enfoque nas temáticas afro-brasileira, indígena e africanas, promovendo a produção científica nas questões relativas às populações afro indígena por um viés anticapacitista, garantindo circulação e apropriação pela sociedade. Nessa atividade, busca-se compreender os fundamentos teóricos do conceito de raça, explorando as construções sociais, históricas, culturais, também buscamos apoiar a inclusão de pessoas com deficiências em diferentes contextos sociais.

O Serviço Nacional do Comércio e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial da cidade do Rio de Janeiro, têm o compromisso de investir no Centro de Referência em Educação Inclusiva, ao propor um espaço que extrapola o atendimento terapêutico, ao se apresentar como multiplicador de práticas inclusivas numa abordagem biopsicossocial da deficiência. Reconhecemos a inclusão como construção social. Portanto, nosso trabalho consiste em identificar e analisar as manifestações do racismo e capacitismo, não necessariamente nesta ordem, mas juntos, reconhecendo como as diferentes formas de opressões refletem na sociedade.

Nesse sentido, ao pensarmos como o racismo e o capacitismo se manifestam em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais (escola, família, outros espaços e etc.), refletimos de forma incansavél intervenções e possibilidades de construir uma educação antirracista e anticapacitista. Embora o privilégio branco e a opressão racial e sua influência nas dinâmicas sociais se perpetuam; ao nomearmos quais as estruturas de poder que se fortalecem junto às desigualdades de raça, classe e de gênero. Buscamos construir novas narrativas alternativas

que desafiam estereótipos e representações racistas e capacitistas.

Nesse espaço de estudo vamos promover o diálogo aberto e respeitoso sobre questões raciais ao debruçarmos sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08, incentivando a empatia e a compreensão mútua, desenvolvida nas pessoas envolvidas, aprenderemos habilidades para ação antirracista e anticapacitista ao identificarmos estratégias que promova a equidade racial em diversos contextos.

Há alguns teóricos (Diniz, 2007) que se debruçam em alguns modos de compreender a deficiência, entendendo-a como uma manifestação da diversidade humana, “um corpo com impedimentos” de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Existe um modelo biomédico da deficiência pautado, assegurando que há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

Debora Diniz, nos diz, que para a primeira compreensão, a do modelo social da deficiência, a garantia da igualdade entre pessoas com e sem impedimentos corporais não deve se resumir à oferta de bens e serviços biomédicos: assim como a questão racial, geracional ou de gênero, a deficiência é essencialmente uma questão de direitos humanos (Diniz, 2007, p. 79). Se constrói um pensamento a partir da perspectiva da justiça social, que fortalece, que os direitos humanos que possuem uma alegação de validade universal importante, que devolvem a responsabilidade pelas desigualdades às construções sociais opressoras (Sen, 2004). Isso significa que os impedimentos corporais somente ganham significado quando convertidos em experiências pela interação social.

Ressalta-se em seus estudos, que nem todo corpo com impedimentos vivencia a discriminação, a opressão ou a desigualdade

pela deficiência, pois há uma relação de dependência entre o corpo com impedimentos e o grau de acessibilidade de uma sociedade (DINIZ, 2007, p. 23). Quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições de participação impostas aos indivíduos.

A partir de Kimberli Crenshaw (2002, p. 177), compreendemos que a abordagem interseccional é aquela "que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação", como gênero, sexo, deficiência, classe e raça, que são casualmente artifícios de desigualdades para o acesso aos aos direitos básicos. Com base nas contribuições de Angela Davis (2016), nenhum desses aspectos sociais é mais dominante que outro. Nesse sentido, apontaremos para como esses aspectos sociais estão presentes e frequentes sem a intenção de classificá-los como mais ou menos urgentes, trazendo para o ponto nodal de nossas discussões sobre a "incluzilhadas" como interseccionalinidades de gênero, raça e deficiência.

No percurso da construção de um trabalho colaborativo, onde envolvemos, famílias, comunidades escolares, instituições, centros de atendimentos e uma equipe transdisciplinar, o conceito de "encruzilhada" abordado na perspectivas das seguintes autoras: Carla Akotirene (2019), Leda Maria Martins (1997) e Luiz Rufino (2019), nos ajudaram encontrar novas rotas e novos caminhos para pensar educação, justiça social e equidade. A pesquisadora Carla Akotirene discorre sobre as interseccionalidades para questionar a existência de uma hierarquia de opressões.

Akotirene (2019) propõe que refaçamos rotas e estabeleçamos diálogo nas encruzilhadas, termo que visa romper com as perspectivas hegemônicas estabelecidas sobre a teoria da interseccionalidade. Com as encruzilhadas, a autora sugere a adoção do Atlântico como lócus de opressões cruzadas, analisando as estruturas de poder pautadas

sob o marcador racial para a superação de estereótipos de gênero, classe e cisheteronormatividades. Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de letramento para a população LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, indígena e negra, instrumentalizando-as conceitualmente para descolonizar os efeitos identitários produzidos pela matriz colonial moderna (Akotirene, 2019).

Leda Maria Martins define encruzilhada como "lugar radial de centramento e descentramento", ela fala das interseções e desvios, confluências e alterações, influências e divergências, "fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação, geratriz de produção sígnica diversificada e, portanto, de sentidos plurais" (Martins, 1997, p.28).

O conceito de "encruzilhada" para Leda Maria Martins é utilizado como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico, ecoando para uma encruzilhada que carrega uma potência semântica, e por isso, pedimos sempre licença aos mais velhos, para uso das "encruzilhadas". O pedagogo Luiz Rufino sugere nesse debate uma pedagogia outra, com saberes traduzidos para todos e a educação como caminho de reconstrução dos seres a partir de conceitos extraídos de sabedorias e vivências afro-brasileiros. Nesse caminho, a figura de ioruba de Exu é apresentada como o princípio de explicação do mundo e de outras possibilidades pelo autor.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Debora. 2007. **O que é deficiência** São Paulo: Editora Brasiliense.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar***:* poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas** - Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SEN, Amartya. 2004. Elements of a Theory of Human Rights. **Philosophy and Public Affairs**; v. 32, n. 4, Outono, p. 315-356.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 4

Mitos na educação de estudantes com cegueira

LÍSIAS DE FREITAS RIBAS DA ROCHA
Universidade Federal de Santa Maria

JOSEFA LÍDIA COSTA PEREIRA
Universidade Federal de Santa Maria

O presente estudo tem como objetivo reconhecer a percepção dos familiares e professores de estudantes com deficiência visual a respeito dos mitos e como, por meio das interações sociais estabelecidas, estes influenciam em sua educação. Para tanto, buscou-se compreender qual a influência dos mitos na educação de estudantes cegos e, para isso, utilizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo com pesquisa de campo que permitiu uma proximidade maior com os participantes do estudo. Este estudo é um recorte do trabalho final de curso de graduação em Educação Especial - Noturno.

A inclusão de alunos com deficiência visual em classes regulares de ensino, normalmente, acarreta inseguranças para os profissionais e também a seus familiares. Compreender como será realizada a inclusão, se suas necessidades serão e como serão atendidas, procurar o máximo de conhecimento sobre a condição de seu filho fará toda a diferença para sanar essas inseguranças.

Por isso, é importante saber quais as condições destes alunos, criar laços de confiança com a família, a fim de proporcionar maior segurança para suprir as suas necessidades educacionais e as necessidades dos pais que, muitas vezes, pela falta de conhecimento acabam considerando informações que podem ser capacitistas a respeito da Deficiência Visual (DV).

É neste momento que o profissional deverá intervir e buscar atender essas necessidades, retirando suas dúvidas e, principalmente, iniciando a construção de uma relação de confiança com a família, pois será através do trabalho em conjunto, escola e família, que será possível explorar as potencialidades do aluno aumentando sua autoestima e autoconfiança.

É importante salientar que para Vygotisky, em sua teoria histórico-cultural, o homem é um ser social e, em caso de ausência

de relação cultural, o desenvolvimento humano não acontecerá, assim sendo, o ser humano é o produto das relações sociais e experiências vivenciadas ao longo de seu percurso (MELLO, 2004).

Segundo Mello (2004, p.135):

> *A teoria histórico-cultural de Vygotisky parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação, as crianças desenvolvem intensamente e desde os primeiros anos de vida, diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas e iniciam a formação de ideias, sentimentos e hábitos morais e traços de personalidade.*

A isso se deve a importância das relações estabelecidas entre o sujeito com DV e seus familiares para o seu desenvolvimento. Portanto, é necessário o conhecimento e informação para que essas relações tornem-se ricas, sobrepondo os estigmas e eliminando os mitos a respeito da DV, aos quais os mesmos estão condicionados, estimulando-os, elevando sua autoestima, autoconfiança, bem como a confiança de seus pais em suas capacidades, tornando menor sua influência que, muitas vezes, acaba interferindo de maneira inquietante em seu desenvolvimento escolar.

Sendo assim, considera-se importante apresentar as diferenças conceituais e práticas entre a pessoa cega e com baixa visão. A deficiência visual é caracterizada pela alteração na capacidade visual de um indivíduo. Ela pode ser classificada como baixa visão ou cegueira.

A baixa visão (visão subnormal, ambliopia ou visão reduzida) é classificada como:

> *A alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo (BRASIL, 2006, p. 16).*

Seu processo educacional se dará, principalmente, por meios visuais adaptados como ampliações, materiais com bastante contraste, dentre outros recursos.

E a cegueira é “a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz” (BRASIL, 2006, p. 16). A cegueira pode ser congênita ou adquirida e o processo de aprendizagem da pessoa cega, será através dos sentidos remanescentes e sua alfabetização se dará através do Sistema Braille.

Visto que, as relações sociais da criança com deficiência visual estabelecidas com seu grupo são o alicerce do desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e o crescimento da autoestima deste público, a influência dos mitos se estabelece a partir destas relações. Considerando as condições em que se encontram os alunos cegos inseridos nas classes regulares de ensino, pensa-se ser importante refletir a respeito dos mitos existentes em relação a DV e analisar como são percebidas, por seus familiares e professores, as influências destes em sua educação.

Desta forma, este artigo tem por objetivo analisar como a mãe e os professores percebem a influência dos mitos existentes sobre a deficiência visual na educação de alunos cegos da rede pública da educação básica de Santa Maria/RS.

Para realizar este estudo foi escolhida uma abordagem de cunho qualitativo, com pesquisa de campo que, segundo Barros e Lehfeld (2000, p.75), é a pesquisa em que “O investigador de campo assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos”.

Este tipo de pesquisa foi escolhido devido à proximidade que proporciona ao pesquisador com o seu sujeito de pesquisa. “Entendemos como pesquisa, a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2016, p. 16).

Ao finalizar este estudo, foi possível identificar que o medo e

o desconhecido são fatores que possibilitam a criação dos mitos bem como sua influência no desenvolvimento escolar do aluno cego.

Ao pensar na teoria histórico-cultural de Vygotsky, onde ele afirma as interações humanas, estabelecidas durante suas vidas, influenciam sua maneira de ser, agir e pensar. O ser humano nada mais é que o resultado de suas experiências e se mantém em constante aprendizagem. Estes medos exercem influência nas relações que serão estabelecidas entre a criança cega, seus responsáveis e professores e estas exercerão influência sobre o desenvolvimento escolar do aluno.

Os mitos são criados através do senso comum, onde as sociedades manifestam o seu entendimento sobre algo, suas inquietações, sua forma de pensar e agir. Nas interações com a criança cega estes manifestam através das ações, por essa razão há a necessidade do conhecimento e do esclarecimento.

O homem é um ser complexo que devido às vivências de sua vida, ao chegar à vida adulta, se detém a padrões e concepções um tanto equivocadas e por isso acaba julgando o outro a partir do seu entendimento de normalidade.

Por isso, que para as crianças a aceitação do “diferente” é de certa forma mais fácil, pois ainda estão em construção. Sendo assim, quanto mais experiências a criança tiver, mais fácil sua aceitação pelo novo, pelo desconhecido, a tornando um adulto livre de padrões e conceitos formados a partir dos discursos que depreciam a pessoa com deficiência, e sim de experiências ricas de sabedoria e conhecimento.

Nenhuma criança é igual à outra, todas possuem sua individualidade, sua compreensão de mundo, portanto, a convivência com a pluralidade, a diferença e o novo, mesmo que num primeiro momento traga um estranhamento, torna mais fácil romper as barreiras do medo, evitando um adulto cheio de preconceitos e padrões estabelecidos por

uma sociedade excludente.

Além dos resultados deste estudo, a pesquisadora percebeu, por meio de suas experiências, como o sujeito cego ainda passa despercebido na sociedade. Em sua maioria, a coletividade, não enxerga o sujeito cego como um membro da sociedade, ele está à parte como se sua presença não fizesse diferença.

Portanto, concluiu-se que os mitos existem e suas influências ainda permanecem presentes, mesmo que sutilmente, através das barreiras atitudinais, mas eles ainda influenciam o modo como a sociedade age em relação à pessoa cega e como esta ação pode interferir no desenvolvimento do aluno, podendo causar danos em sua fase adulta o impossibilitando de ter uma vida independente e autônoma. Portanto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a área, trazendo dados que esclareçam aqueles que ainda possuem algum receio quanto à condição da pessoa com deficiência visual.

Referências

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MELLO, S.A. Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. In: **A escola de Vygotsky**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 133 – 155.

MINAYO, M. C. S.(org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 5

Gênero, deficiência e maternidade:

desvelando a invisibilidade dessas mulheres em trabalhos acadêmicos

BRUNNA DE OLIVEIRA LOPES BALDEZ

Colégio Nossa Senhora de Fátima - Santa Maria - RS

FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Universidade Federal de Santa Maria

A pesquisa, oriunda de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), explora a escassez de estudos sobre mulheres com deficiência que optam pela maternidade, evidenciando a invisibilidade dessa temática no contexto acadêmico. Apesar dos avanços na inclusão de pessoas com deficiência e no reconhecimento dos direitos das mulheres, ainda é raro encontrar produções científicas que abordem a intersecção entre gênero, deficiência e maternidade. A escolha pelo tema surgiu da inquietação sobre o porquê desses três eixos permanecerem dissociados, mesmo sendo questões de grande relevância social e acadêmica. A pesquisa foi realizada de forma qualitativa descritiva, utilizando-se de uma abordagem bibliográfica, com análise de artigos, resumos e pesquisas disponíveis em plataformas como: ANPEd (Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação), SciELO e a Revista Educação Especial da UFSM.

O objetivo central foi identificar se existem estudos que abordam essas temáticas de maneira interligada, além de entender como cada um dos eixos (gênero, deficiência e maternidade) tem sido tratado no cenário acadêmico. O conceito de deficiência foi abordado a partir dos modelos médico e social. O primeiro, entende a deficiência como uma condição de incapacidade que precisa de tratamento médico, enquanto o segundo, mais recente e adotado por movimentos de direitos humanos, preconiza que as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência são impostas pela sociedade e não pela deficiência em si. Assim, a deficiência não deve ser vista como uma limitação intrínseca da pessoa, mas como uma questão social. Esse entendimento é crucial para a análise da maternidade entre mulheres com deficiência, uma vez que essas mulheres enfrentam não apenas barreiras físicas, mas também estigmas sociais que questionam sua capacidade de serem mães.

O conceito de gênero foi explorado com base em teorias feministas que criticam a construção social das relações de gênero, ressaltando

como as mulheres, especialmente as que têm deficiência, são duplamente desprezadas. A visão tradicional de gênero coloca as mulheres em uma posição de fragilidade e subordinação, o que é exacerbado quando se trata de mulheres com deficiência. Estas, além de serem vistas como incapazes de cumprir o papel social de mães, enfrentam o preconceito relacionado à sua própria condição física ou mental. A maternidade, por sua vez, é historicamente construída como uma função natural das mulheres, mas, para as mulheres com deficiência, essa função é muitas vezes negada. A sociedade ainda reluta em aceitar que essas mulheres têm o direito de escolher a maternidade e serem vistas como capazes de criar e educar seus filhos. Tal perspectiva é amplamente reforçada pelo estigma social, que considera a maternidade incompatível com a deficiência, seja física ou intelectual.

Os resultados da pesquisa mostraram que, apesar da relevância do tema, ainda há poucos estudos que tratam da interseção entre gênero, deficiência e maternidade. Nas reuniões da ANPEd Sul de 2016, foram encontrados, no eixo 18, intitulado “Gênero, Sexualidade e Educação”, 22 trabalhos, sendo 9 destes que mais iam ao encontro da pesquisa. Já no eixo Educação Especial (eixo 22), foram identificados 26 trabalhos. Destes, somente 1 demonstrou alguma aderência ao estudo, explorando questões relacionadas à deficiência e sexualidade/gênero. No entanto, não foram encontrados trabalhos que tratassem de forma integrada os temas de gênero, deficiência e maternidade. Ao examinar os trabalhos da ANPEd Sul de 2018 submetidos no eixo 18, foram encontrados 8 submissões, das quais apenas 3 abordaram de forma específica o gênero feminino.

No eixo de Educação Especial, foram analisados 11 trabalhos, e apenas 1 tratava de questões relacionadas à deficiência e orientação sexual, conectando-se de alguma forma à temática de gênero. No site

da Reunião da ANPEd Sul de 2020, no eixo 18, "Gênero, Sexualidade e Educação, foram identificados 6 trabalhos, mas todos abordavam questões gerais de gênero, sem enfocar especificamente as mulheres, não apresentando relação com esta pesquisa. Quanto ao eixo 22, de Educação Especial, 14 trabalhos foram apresentados, porém, nenhum deles se conectava aos temas investigados aqui. Ainda na reunião da Anped Sul de 2022, foram encontrados 14 trabalhos no eixo temático 15 - Psicologia da Educação, porém, nenhum deles apresentou relação com a temática deste estudo. No eixo 18, foram submetidos 13 trabalhos. Um deles explorava as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no ensino superior, estabelecendo uma conexão parcial com o tema abordado. Outro trabalho tratava da questão de gênero, investigando os desafios vividos por mulheres no contexto da violência, o que também se relaciona, em certa medida, com o tema em foco.

Outro estudo investigou a produção literária de mulheres escritoras, enquanto dois outros trabalhos abordaram a representatividade feminina nos livros didáticos, o que também apresentava certa conexão com o tema desta pesquisa. Nas buscas realizadas na plataforma SciELO, foi selecionado o periódico Revista Brasileira de Educação Especial, abrangendo os anos de 2019 a 2023. O primeiro string utilizado foi "gênero AND deficiência OR maternidade". A partir dessa busca, foram encontrados 9 trabalhos, dos quais apenas um tratava da questão feminina, abordando a influência do gênero na identificação e desenvolvimento de alunas talentosas. Além disso, 4 trabalhos tratavam da deficiência de forma isolada. Com um string mais abrangente, "gênero AND deficiência", foram encontrados 3 trabalhos que já apareciam na busca anterior. Por fim, utilizando o string "deficiência AND maternidade", foi localizado apenas um estudo que se alinhava com a temática, tratando de mães com deficiência, suas redes de apoio e

sua relação com a escola. Na plataforma de periódicos da UFSM, com foco na Revista Educação Especial, a pesquisa foi realizada entre os anos de 2019 e 2023. Utilizando os três descritores “gênero, deficiência e maternidade”, foi encontrado apenas um trabalho que investigava a situação de mulheres com deficiência encarceradas e mulheres presas que são mães de pessoas com deficiência. Embora relacionado, o foco principal não era a maternidade de mulheres com deficiência.

Na busca por gênero e deficiência, 29 trabalhos foram identificados, mas apenas 3 estabeleciam alguma conexão com o tema: o artigo mencionado anteriormente, um que discutia a discriminação e as barreiras enfrentadas por mulheres com deficiência na universidade, e outro que tratava do corpo da mulher com deficiência intelectual em pesquisas acadêmicas. Ao buscar por “deficiência e maternidade”, foram localizados 2 trabalhos, mas apenas um estava alinhado com o tema central, sendo o mesmo artigo já citado na primeira busca. A análise dos dados permitiu concluir que a invisibilidade das mulheres com deficiência no campo da maternidade é um reflexo de um preconceito histórico e social que marginaliza as mulheres em diversos aspectos de suas vidas. O fato de que a maternidade é socialmente vista como incompatível com a deficiência limita o debate acadêmico e a formulação de políticas públicas que possam apoiar essas mulheres em seu desejo de serem mães. Ao mesmo tempo, a escassez de estudos indica a necessidade de mais pesquisas que tratem dessa interseccionalidade, de modo a promover um espaço de maior visibilidade e inclusão para as mulheres com deficiência.

Esta pesquisa, além de chamar a atenção para a necessidade de mais estudos sobre o tema, revela a urgência de dar voz e espaço para essas mulheres nos trabalhos acadêmicos e na sociedade. A falta de políticas públicas que contemplem as necessidades dessas

mães e o preconceito ainda presente em muitos setores demonstram a urgência de uma mudança de perspectiva que valorize a capacidade dessas mulheres de exercerem plenamente o direito à maternidade. Assim, o estudo conclui que é essencial que as instituições de ensino e pesquisa sejam abertas para discutir essa questão de forma mais ampla e inclusiva, promovendo uma mudança de paradigmas que possibilite a construção de uma sociedade mais justa e equitativa para todas as mulheres, com ou sem deficiência. Este estudo pode servir como um ponto de partida para futuras pesquisas e intervenções que busquem visibilizar e apoiar as mulheres com deficiência que desejam ou já são mães, garantindo-lhes o respeito e os direitos que merecem, tanto na esfera pública quanto privada.

Referências

CARVALHO, M. E.; ANDRADE, F. C.; MENEZES, C. **Equidades de Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: Por uma Prática Pedagógica Inclusiva. João Pessoa, 2009.

CORRÊA, Vanessa da Costa Rosa; JURDI, Andrea Perosa Saigh; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Mães com Deficiência e Maternidade: Cotidiano, Redes de Apoio e Relação com a Escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 2022.

DINIZ, D. **O que é deficiência**? São Paulo: Brasiliense, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 6

Desafios do capacitismo na educação profissional e tecnológica: uma análise por meio de grupo focal

RITA DE CASSIA BRASIL DE AQUINO
Universidade Federal de Santa Maria

SABRINA FERNANDES DE CASTRO
Universidade Federal de Santa Maria

Este é um trabalho de pesquisa realizado no curso de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) que está em andamento em duas escolas de Educação Profissional e Tecnológica de uma Universidade Federal. A EPT desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento de competências para o trabalho, no entanto, apesar dos direitos conquistados a partir das políticas inclusivas, persistem barreiras significativas que dificultam a plena participação de pessoas com deficiência nesses espaços de formação. Entre esses obstáculos, destaca-se o capacitismo – que significa um tipo de discriminação praticada contra as pessoas com deficiência. Trata-se de uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas como incapazes (incapaz de trabalhar, de frequentar uma escola de ensino regular, de cursar uma universidade, de amar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.) aproximando as demandas dos movimentos das pessoas com deficiência a outras discriminações como sexismo, o racismo e a homofobia (Mello, Fernandes, 2017, p.6). E assim percebe-se que todas essas opressões têm em comum a exclusão e a marginalização de grupos sociais. Ao conectar essas questões, evidencia-se que essas formas de preconceito não atuam de maneira isolada, mas estão interligadas, reforçando a desigualdade e limitando as oportunidades e participação plena na sociedade. (Silva, 2019) nos diz que o capacitismo se expressa de distintas maneiras em homens e mulheres com deficiência, porque intensifica outras marcas identitárias como raça, etnia, gênero, condição de vida e orientação sexual. Ainda se vê pessoas serem julgadas ou tratadas de maneira inferior com base em padrões de beleza, funcionalidade e capacidades consideradas normais e ideais pela sociedade. Esse tipo de pensamento valoriza corpos e mentes que se encaixam em uma visão homogênea do que é ser capaz, relegando aqueles que não atendem a esses

padrões a uma posição de menor valor ou incapacidade. Nessa linha, segundo Mello e Nuernberg (2012), o comparativo de valor que compõe aquilo que é deficiência e não deficiência, baseia-se no pressuposto da corponormatividade, onde as normas culturais dominantes tendem a perpetuar estereótipos e preconceitos que limitam as oportunidades das pessoas com deficiência tratando suas diferenças como incapacidades. A crítica a corponormatividade busca não apenas explorar essas dinâmicas, mas também denunciar e desafiar a estrutura social que as sustenta. Considerando essa contextualização, propomos a pesquisa apresentada com o objetivo de identificar experiências capacitistas vivenciadas por estudantes com deficiência no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Como método para coleta de dados, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo Grupo Focal. Um Grupo Focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que reúne um pequeno grupo de pessoas para discutir um tema específico, é como uma conversa guiada, sob a orientação de um moderador. A ideia é que, ao interagir com outros participantes, os indivíduos expressem suas opiniões, sentimentos e experiências de forma mais rica e detalhada do que em uma entrevista individual. A realização de grupos focais com estudantes, nesse caso, que apresentam algum tipo de deficiência, é uma oportunidade valiosa para coletar informações ricas e relevantes sobre suas experiências e necessidades. A proposta de entrevista a um grupo de pessoas visa promover uma ampliação do diálogo e permitir uma diversidade de opiniões e perspectivas. Patton (2002) define a entrevista de grupo como “[...] uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico. Em regra, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas”. (2002, p.385).

Gatti (2012) enfatiza a importância de um equilíbrio no número de participantes de um Grupo Focal. Segundo a autora, o número ideal de participantes em um grupo deve variar entre seis e doze pessoas. Isso porque, em grupos muito grandes, a participação ativa de todos os membros pode ser comprometida, o que limita as trocas de ideias e impede discussões mais aprofundadas sobre o tema abordado. Além disso, grupos maiores podem dificultar a coleta precisa de registros necessários para análise. Por outro lado, grupos muito pequenos podem não proporcionar a diversidade de opiniões essencial para uma investigação mais enriquecedora. Assim, é fundamental que o tamanho do grupo seja cuidadosamente planejado para assegurar a qualidade da pesquisa. Os procedimentos das entrevistas em grupo podem variar conforme o nível de estruturação e a forma como são conduzidos. Essas entrevistas podem ser mais estruturadas ou menos estruturadas, e normalmente contam com a presença de um moderador, que guia a discussão de acordo com o objetivo da pesquisa ou do tema abordado. O moderador, tem papel fundamental durante a entrevista, garantir o equilíbrio nas discussões e evitar que participantes individuais ou subgrupos dominem a conversa com suas contribuições, o que poderia comprometer a diversidade de opiniões e a dinâmica coletiva. No que diz respeito ao registro das interações; GATTI (2012), sugere que pode ser feito de diversas maneiras, sendo uma delas o uso de um ou mais relatores. Esses relatores atuam de forma discreta, sem interferir nas discussões do grupo, e fazem o registro manuscrito das conversas e dos acontecimentos durante a sessão. Ao término da atividade, é recomendado que os relatores e o moderador se reúnam imediatamente para analisar o conteúdo registrado.

Essa análise conjunta permite que se identifiquem aspectos importantes das interações, como os principais temas discutidos,

a dinâmica do grupo e qualquer nuance que possa ter passado despercebida durante o processo. O meio mais utilizado para registrar as interações em Grupo Focal, é a gravação em áudio. Esse método permite captar de forma mais precisa tudo o que foi dito, possibilitando uma verificação posterior, detalhada do conteúdo. No entanto, para garantir a qualidade da gravação, é essencial escolher um local adequado, que seja, silencioso e permita a captação clara das vozes dos participantes. A escolha cuidadosa do ambiente é crucial para o sucesso do processo de registro por meio de áudio. Diante uma breve introdução sobre Grupo Focal, pretende-se utilizar essa técnica para coletar informações, como foi dito anteriormente, com estudantes que apresentam deficiência que estão matriculados em duas escolas de Educação profissional e Tecnológica de uma Universidade Federal. Uma das escolas tem quatro estudantes matriculados no ensino médio integrado, na outra escola, são catorze estudantes (doze estão em cursos técnicos e dois no ensino médio), por exclusão, para pesquisa serão analisados os dados somente dos estudantes dos cursos técnicos. Pensouse em dividir os encontros por blocos, três encontros, onde será discutido um bloco de questões em cada momento. A escola onde tem um maior número de estudantes, terá mais encontros, pois os mesmos, serão divididos em dois grupos de seis. Vale lembrar, que antes do início do Grupo, os estudantes terão acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento (TA), bem como enviados as suas famílias. O tempo de duração de cada encontro será no máximo de uma hora e meia.

O bloco 1 terá perguntas para estimular a reflexão, o bloco 2 perguntas para explorar estratégias de enfrentamento e o bloco 3 perguntas para identificar necessidades. Este trabalho propõe reflexões e visa contribuir para compreensão mais profunda das experiências capacitistas, e se estas, estão de alguma forma incidindo

no percurso acadêmico dos estudantes com deficiência. Devido à falta de conhecimento, a falta de empatia e a necessidade de falarmos mais, de estudarmos mais, sobre as pessoas com deficiência, que esta pesquisa se faz tão importante. Ao identificar as formas de preconceito, estigmatização e falta de acessibilidade que esses estudantes enfrentam, busca-se desnaturalizar tais práticas excludentes a fim de que se possa efetivar a inclusão e discutir as situações capacitistas. Como a pesquisa ainda está em andamento, e com base na coleta e análise dos dados dos grupos focais, levando em consideração as especificidades das Escolas de Educação Profissional e Tecnológica, espera-se obter importantes informações, diretamente das pessoas envolvidas, em um ambiente onde suas vozes sejam ouvidas e valorizadas, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Referências

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora Ltda, 2012.

MELLO, A. G.; FERNANDES, F. B. M. Guia de orientações sobre gênero, deficiência e acessibilidade no Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. In: **Cartilha da Comissão de Acessibilidade do SIFG 10**. Florianópolis: UFSC, 2017. 34 p.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas,** v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.

SILVA, J. S. S. **Indicadores de accesibilidad para la educación superior desde la perspectiva de la equidad de género**. 2019. 456 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2019.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 7

A percepção da educação sexual para alunos com deficiência intelectual na perspectiva da formação de professores

ELLWES COLLE DE CAMPOS KRAUSPENHAR
Universidade Federal de Santa Maria

SABRINA FERNANDES DE CASTRO
Universidade Federal de Santa Maria

A Educação é um direito de todo ser humano. Não diferente disso, a Educação sexual também o é. Dito em outras formas, uma educação sexual adequada, livre de mitos e preconceitos é algo que deve ser buscado para a promoção do bem-estar de qualquer aluno no processo macro, entendido como "Educação". A autonomia e a tomada de decisão também deve ser uma faculdade das pessoas com deficiência intelectual. Assim, respeitando-se as necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual, a pesquisa parte do pressuposto de que não é possível negar a sexualidade; ela existe e está posta para ser discutida. Dado esse contexto, objetivou-se examinar as pesquisas existentes sobre a Educação Sexual no contexto da Deficiência Intelectual, considerando a formação de professores. Tal abordagem procurou responder a seguinte **Pergunta Fundamental**: O que é possível depreender de um levantamento bibliográfico que considere a Educação Sexual, a Deficiência Intelectual e a formação de professores? Desta forma, enquanto Metodologia, recorreu-se ao levantamento bibliográfico, por meio do Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e, em tal perspectiva, utiliza-se os operadores booleanos com os seguintes descritores: Educação Sexual; Deficiência Intelectual; Deficiência Mental; Formação Docente e Professores. Com essa dinâmica, a partir dos 19 (dezenove) textos/artigos encontrados observou-se o aparecimento de cinco categorias de análise, quais sejam:

Artigos de Levantamento ou de Revisão de Literatura

Os textos têm em comum a constatação de que a educação sexual é uma necessidade, de modo que ela pode assegurar, tanto a

emancipação, conforme De Abreu e Pederiva (2023) como a vivência da sexualidade de forma segura e consciente, de acordo com Médici e Bonato (2015). No entanto, os trabalhos alertam, justamente pela ausência dessa educação sexual, quer seja pela negação do fato de que as pessoas com deficiência têm desejos de experimentar o novo e vivenciar a sexualidade de forma segura e consciente (MÉDICI; BONATO, 2015), que pela dificuldade de organização de espaços formativos sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual (DE ABREU; PEDERIVA, 2023).

Representações de si

Artigos que trouxeram discussões acerca de pessoas com DI em termos de sua sexualidade - As leituras encontradas neste parâmetro elucidam que o termo considera o estabelecimento de quais as representações que as pessoas têm de si próprias em relação à sexualidade, de modo que é possível depreender as seguintes alusões: níveis baixos de conhecimento, de experiência, necessidades elevadas e sentimentos negativos em relação à sexualidade, bem como pouca capacidade de responder de forma assertiva diante de situações relacionadas ao abuso sexual (PINTO; MORGADO, 2023); as pessoas com DI possuem discursos permeados por ideias preconceituosas sobre sexo, sobretudo aquelas que são reafirmadas por seus familiares, além dos mitos de assexualidade, hipersexualidade e noções abjetivantes (MENDES; DENARI, 2022); percepções infantilizadas sobre sexualidade (PUGA; RUZZI-PEREIRA, 2020). Maia (2016) observa que as pessoas com DI não são seres assexuados, ao contrário, têm voz sobre seus desejos e relatam possibilidades e dificuldades da expressão da sua sexualidade, ainda que, essas “vozes” podem ser silenciadas por

processos educacionais e sociais omissos.

Representações de terceiros

Artigos que discutiram as representações de pais, professores e outros profissionais acerca de pessoas com DI - De acordo com PINEL; COLODETE; BRAVIN (2020), observa-se que os indivíduos com DI, quando percebidos por meio de sua sexualidade, tendem a ser descritos com: a) Infantilização da sexualidade dos estudantes com DI; b) Desumanização/julgamento da sexualidade dos estudantes.

Formação de professores

Artigos que demonstraram o contexto da formação docente em nível da DI e da inclusão - Em se tratando de formação de professores a intersecção dos textos se dá no sentido de que há uma incipiência crônica na preparação docente para atuação no contexto da educação sexual de pessoas com DI. Albuquerque e Almeida (2019) recomendam que deve existir um trabalho permanente em relação à sexualidade nas escolas especiais, porém, as autoras fazem alusão às escolas especiais, logo, ainda que as autoras estejam preocupadas com a questão da educação sexual no campo da DI, isso pode ser interpretado como algo segregador. Já o texto de Wiedemann e Wiedemann (2019) fundamenta-se no sentimento de inquietação e despreparo dos docentes para trabalhar com o aluno com deficiência física e intelectual. Diante das demais categorias analisadas, vê-se na formação de professores o ponto mais frágil, haja vista que, há discussões em termos de formação de professores em nível de inclusão. Isso reforça o fato/ideia de que os mitos e a segregação ainda predominam no campo da Educação Especial, principalmente quando se fala da sexualidade das pessoas com DI.

Políticas públicas

Um único artigo encontrado com esse viés, mas que trouxe considerações importantes para a questão da sexualidade de pessoas com DI - O texto de Barbosa (2013) discutiu as políticas destinadas às pessoas com DI, nos setores da Educação e da Saúde em termos de direitos sexuais e reprodutivos, a partir da problemática das DST/Aids. O texto também privilegia o modelo biomédico em detrimento dos demais campos de análise, como por exemplo, a problematização da sexualidade a ser discutida para além da deficiência, no entanto, traz em seu bojo considerações pertinentes que, no campo da "formação de professores" sequer foram consideradas. Ainda que Barbosa (2013) pretenda discutir exclusivamente os direitos sexuais e reprodutivos com vistas a inclusão social, o autor situa a questão no contexto sócio-histórico a partir da política de segregação e assistencialismo adotada no Brasil, a qual transformou uma parcela considerável de pessoas com DI em seres dependentes e institucionalizados, dificultando a sua inclusão social. Em termos de

Considerações finais

É possível inferir que a principal conclusão que está posta é o fato de que as principais representações acerca da sexualidade das pessoas com Deficiência Intelectual ainda estão fortemente calcadas nos mitos e no senso comum, que por sua vez está alicerçado em posturas religiosas e/ou moralistas; além disso, depreende-se também que a formação de professores é muito deficitária e incipiente quando o assunto é a sexualidade das pessoas com Deficiência Intelectual.

Referências

ALBUQUERQUE, Paloma Pegolo de; ALMEIDA, Maria Amélia. Sexualidade e deficiência intelectual: um curso de capacitação para professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, p. 408-423, 2019.

BARBOZA, Renato. Sexualidade e reprodução como direitos das pessoas com deficiência intelectual e suas interfaces com as políticas públicas nacionais de educação e saúde: lacunas e possibilidades. **Revista de Políticas Públicas**, v. 17, n. 2, p. 467-477, 2013.

DE ABREU, Fabrício Santos Dias; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: produção da pós-graduação brasileira (20002020). **Revista Exitus**, v. 13, p. e023001-e023001, 2023.

MAIA, A. C. B. VIVÊNCIA DA SEXUALIDADE A PARTIR DO RELATO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 1, p. 77-88, 12 jul. 2016. Acesso em 7 maio. 2023.

MEDICI, Eduardo Augusto; BONATO, Fernanda Rafaela Cabral. A NECESSIDADE DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL PAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 26, n. 2, 2015.

MENDES, M. J. G.; DENARI, F. E. Sexo e deficiência: Discursos de jovens diagnosticados com deficiência intelectual e de seus familiares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0263–0280, 2022. DOI: 10.21723/riaee. v17i1.15336. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15336. Acesso em: 7 maio. 2023.

PINEL, H.; COLODETE, P. R.; BRAVIN, R. Discentes descritos com deficiência intelectual (DI): as permissões de suas expressões sexuais na escola e as representações existenciais de seus docentes. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 33, p. e57/ 1–23, 2020. DOI: 10.5902/1984686X48341. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48341. Acesso em: 7 maio. 2023.

PINTO, J.; MORGADO, B. Sexualidade e Bem-Estar nas Pessoas com Deficiência Intelectual Moderada: Estudo Transversal. **Revista Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 9–18, 2023. DOI: 10.51338/rppsm.420. Disponível em: https://www.revistapsiquiatria.pt/index.php/sppsm/article/view/420. Acesso em: 7 mai. 2023.

PUGA, P. C. A.; RUZZI-PEREIRA, A. A percepção de pessoas com deficiência

intelectual sobre a sexualidade. **Temas em Educação e Saúde** , Araraquara, v. 16, n. 2, p. 542–552, 2020. DOI: 10.26673/tes.v16i2.13709. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13709. Acesso em: 7 maio. 2023.

WIEDEMANN, Ângela Paloma Zelli; WIEDEMANN, Samuel Carlos. A formação de professores sobre inclusão escolar: Contribuições da psicologia histórico-cultural e a pedagogia históricocrítica. **Revista Conexão UEPG**, v. 15, n. 3, p. 262-268, 2019.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 8

Alianças entre medicalização, patologização e pedagogização: produção das infâncias na educação infantil

DENISE FERREIRA DA ROSA
Universidade Federal de Santa Maria

CAROLINE LÖBELL DA SILVA
Universidade Federal de Santa Maria

LEANDRA BOER POSSA
Universidade Federal de Santa Maria

Na contemporaneidade, a produção da infância é marcada pela norma que atua no eixo do corpo e no eixo dos saberes constituindo-se também na noção de um corpo coletivo aliançando processos de medicalização, patologização e pedagogização da vida. A infância é entendida, aqui, como uma produção social e histórica, não apenas como uma fase do desenvolvimento humano. A construção da condição de infância é constituída por discursos historicamente situados em saberes pedagógicos, médicos, sociais e culturais, uma condição que produz efeitos em como as crianças são percebidas, conduzidas e educadas. O que se apresenta neste texto é um recorte inicial da pesquisa que vem sendo desenvolvida no curso de Doutorado em Educação/PPGE/UFSM, a qual olha para as práticas e experiências pedagógicas buscando compreender "como, nas instituições de educação Infantil, vem-se inventando modos de [re]produzir uma infância atípica?.

A materialidade analítica que está sendo produzida, é composta por três grupos de materiais. O primeiro grupo é o da Educação, composto por documentos vinculados ao Ministério da Educação como: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2020), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). O segundo grupo é o da Saúde, composto por documentos vinculados ao Ministério da Saúde como a Caderneta de Vacinação. Já o terceiro grupo é a articulação Educação e Saúde, sendo composto por documentos produzidos e arquivados na escola (pareceres pedagógicos, relatórios, encaminhamentos, diagnósticos), conversas com as professoras e estagiárias de escolas de Educação Infantil do município de Santa Maria – RS.

A produção da infância é marcada pela norma que atua no eixo do corpo e no eixo dos saberes, através da ordenação e classificação individualizante e, ao mesmo tempo, pela atuação institucional de um

sistema de percepções, observações e de um conjunto combinado de ações de conformação, que tem por objetivo dispensar explicações e justificações, naturalizando e tornando corriqueiro uma norma na qual tanto o normal como a anormal, pois esta díade depende uma da outra, passem a ser partilhadas (VEIGA-NETO, 200, 2006; RAJCHMAN, 1987). Ainda, a produção da infância também se constitui a partir da noção de um corpo coletivo, um grupo, para o qual é necessário políticas de garantia sobrevivência e de segurança, um tipo de controle coletivo e individual minucioso que "se dirige a um corpo que se quer disciplinar e, ao mesmo tempo, à população que se quer regular" (Veiga- Neto, 2009, p. 98).

A experiência com os discursos da díade normal-anormal, criança típica- criança atípica - no contexto da Educação Infantil (EI) mobiliza este trabalho de investigação, em andamento, para pensar os processos de medicalização, patologização aliançados com a pedagogização e analisar como essas características de controle individual e coletivo, acionadas no cotidiano das instituições de EI, tem como efeito a [re]produção de infâncias e modos de ser criança no presente.

Em se tratando da EI, a pedagogização aparece na relação e nos discursos de uma necessidade de regulamentação constante de um estado de aprendizado, esses conformados pela avaliação, pelos diagnósticos da aprendizagem e da não aprendizagem, atravessados pela constante necessidade de encontrar no indivíduo a falta e o desvio. Essa pedagogização como resultado de uma sociedade pedagogizada (Rancière, 2002), coloca a exigência do aprendizado contínuo e se torna mecanismo de controle e normatização.

Aliançada com a medicalização e patologização - a primeira ação externa de controle dos corpos e comportamentos e a segunda como estratégia de produção de doenças diante das resistências dos corpos -,

simultaneamente atuando no corpo individual e coletivo, tem franqueado uma noção de degenerescência de algumas crianças e infâncias, que são descritas na maioria das queixas escolares. Isso tem repercutido em um modo de gestão educacional sobre as infâncias nas instituições de EI.

As queixas resultam em encaminhamentos a especialistas, fundamentadas em torno da falta, do déficit, da carência, da atipicidade, ou seja, comportamentos e vidas que passam a ser nomeados em uma norma patológica, garantida no Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais - DSM. Rapidamente muitas crianças e infâncias passam a ser classificadas como patológicas, que para Moysés e Collares (2012), são confirmadas pela tendência que transforma problemas coletivos e institucionais, de ordem social, educacional e política, em questões biológicas e individuais.

Essa aliança pode ser identificada em dois relatos de experiências vivenciadas no contexto de escolas de Educação Infantil como: ***ele tem 2 anos e 5 meses*** *e iniciou o acompanhamento pela Educação Especial na EMEI, no ano de 2018. No mês de abril foi encaminhado para avaliação neuropediatra (avaliado pela Educação Especial na escola) por apresentar comportamento estereotipado (movimentos das mãos e corpo), comunicação pouco funcional, repetição de falas de desenhos animados, inquietação e choro em alguns espaços e atividades com barulho. Após consulta com neuropediatra ele solicita avaliação Perfil Psicoeducacional-3 (PEP 3), o qual é realizado sem diagnóstico conclusivo. A criança frequenta atendimento da Fonoaudiologia na APAE. A escola insiste nas consultas e diagnóstico;* ***ele tem 2 anos e 5 meses****, iniciou o acompanhamento pela Educação Especial na EMEI e frequenta o Atendimento Educacional Especializado, indicado em 2019 no ato da matrícula, pelo neuropediatra, com hipótese de Transtorno do Espectro Autismo. Criança com poucas vivências infantis, tinha muito interesse*

pela televisão, apresentava dificuldade de interagir com as pessoas, de brincar e explorar brinquedos como se não soubesse o que fazer com eles. Áreas que o acompanharam: Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Educação Especial. Com 5 anos passou a fazer uso de Risperidona.

No primeiro relato tem-se a escola aliançada com saberes médicos para insistir no encaminhamento e na intervenção, engendrando a maquinaria dos saberes da saúde e do poder diagnóstico para justificar no laudo neuropediátrico a produção de uma criança e infância atípica que frequenta a escola. No segundo relato a aliança é do saber médico que aciona a maquinaria pedagógica da escola para, com a formalização de um diagnóstico e de uma criança-infância atípica, possa ser corrigida, controlada e preventivamente regulada e normalizada.

A aliança medicalização, patologização e pedagogização tem sido observada como resultado de uma sociedade pedagogizada que assume um tipo de normalização, controle e regulação das infâncias. Pensar os efeitos dessa aliança tem implicações nas práticas escolares cotidianas como potência para outros modos de fazer Educação Infantil em instituições que busquem alternativas capazes de refletir sobre como se tem, na educação das infâncias, produzido crianças no presente.

Indicamos que uma alternativa potente é operar com a noção de despatologização. Para tanto, toma-se liberdade de uso, por reinterpretação, de conhecida frase da filósofa Ângela Davis, sobre o combate ao racismo estrutural no Brasil: "*numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista".* Então afirma-se que: *em uma sociedade patologizada, não basta não patologizar (diagnosticar). É necessário despatologizar.*

Despatologizar pode ser um movimento para pensar a aliança medicalização, patologização e pedagogização. Compreender que a

escola não precisa produzir ou aliançar-se com os diagnósticos, fazendo deles a tábua de salvação, pois ela tem a potência do trabalho com as diferenças e o encontro que elas são capazes de inventar, pois a patologização não se refere apenas a produção do diagnóstico, mas também ao que fazemos com eles nas práticas educativas que a escola propõe às crianças. Despatologizar, vai implicar desafiar as normas que sustentam a patologização e medicalização da infância em nossa sociedade. Sobretudo, pensar uma escola outra, como um espaço de reconhecimento das múltiplas infâncias e das singularidades de cada criança.

Referências

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A medicalização do nãoaprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Introdução. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAJCHMAN, John. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para saber**. Saber para excluir. Pro-posições, v. 12, n.2-3 (35-36). jul.nov. 2001https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993/11442

VEIGA-NETO, Alfredo.Uma vila voltada para trás. In: **Fundamentalismo e Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 67-106.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 9

Educação e saúde:

a intersetoriedade da pessoa com deficiência

WANIA RIBEIRO FERNANDES
Universidade Federal do Amazonas

PRISCILLA MATOS LOPES
Universidade Federal do Amazonas

Introdução

A criança não nasce humanizada. Ao nascer, traz em si um projeto de humanidade, mas só se humaniza por seu pertencimento no mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo. É nas relações sociais e por meio delas que a criança se torna humana. A historicidade e a sociabilidade são constitutivas do humano, nas relações que estabelece inicialmente, pelos cuidados maternos necessários à sobrevivência, que vão, posteriormente se ampliando e diversificando, a criança desenvolve a capacidade simbólica, base da comunicação e do processo de incorporação do mundo históricosocial.

A educação é, nesse processo, determinada e determinante, sendo assim, o meio pelo qual o processo de humanização se concretiza.

Pensar educação e saúde, desse ponto de vista, implica garantir condições efetivas para a promoção da escolarização e da saúde, para todos, por intermédio de ações coletivas para as quais concorrem diversas áreas de conhecimento e de diferentes profissionais.

Metodologia

O presente ensaio bibliográfico, na abordagem qualitativa concretiza-se a partir das discussões e problematizações sobre a in/exclusão na saúde e educação como uma estratégia de governabilidade neoliberal, suscitadas no nosso projeto de dissertação de mestrado, abordando condutas de bi poder, bi política, conceitos e governabilidade, tais abordagens conceituais iremos aprofundar no decorrer da escrita da nossa dissertação.

Resultados e discussões

1. Direito à saúde

O Estado brasileiro, no dia 30 de março de 2007, deu um importante passo para promover e consolidar os direitos das pessoas com deficiência, ao assinar a convenção sobre Direitos das pessoas com Deficiência, aprovada por unanimidade pela Assembleia geral da Organização das Nações unidas – ONU em dezembro de 2006, a primeira a ser lançada no século XXI, tendo sido o primeiro tratado na área dos direitos humanos mais rapidamente aprovado na história do Direito Internacional.

Ao aderir a Convenção o Brasil reforça o compromisso de adotar medidas legislativas e administrativas para assegurar os direitos na mesma reconhecidas. Estas têm como princípios o respeito pela independência da pessoa, não descriminação, efetiva participação social, respeitando as diferenças e a igualdade de direitos.

2. Direito ao atendimento preventivo das pessoas com deficiência

Por possuírem, as pessoas com deficiência, necessidades especiais, torna-se imperativo compreender que, além dos direitos relativos a todos, devem lhe ser reconhecidos direitos específicos, que compensem, na medida do possível, as limitações e impossibilidades o que estão sujeitos.

Assim, para que se atente substancialmente ao preconizado no princípio da isonomia, devem ser assegurados nos serviços de saúde, pelo Poder Público, atendimento preventivo as crianças com deficiência, que serão objeto deste estudo a seguir.

A prevenção compreende ações e medidas orientadas a evitar

as causas da deficiência que possam ocasionar incapacidades e a elidir sua progressão ou derivação em outras incapacidades, podendo incluir diversas ações, tais como: cuidado primários de saúde, puericultura, pré-natal e pós-natal, educação em matéria de nutrição, campanha de vacinação contra doenças transmissíveis, medidas contra doenças endêmicas, normas e programas de segurança para evitar deficiências e doenças profissionais e a prevenção das deficiências resultantes da combinação do meio ambiente ou causadas por conflitos armados (Ministério da Saúde, 2006, p. 9), bem como através do estímulo do desenvolvimento científico e tecnológico, planejamento familiar e aconselhamento genético.

3. Foucault

Para Foucault (2005), a biopolítica é uma política que nasce nas necessidades, e nas multiplicidades da sociedade de maneira individual e forma uma massa global de seguidores baseados na racionalidade individual e, ao mesmo tempo, de conjunto que trata do investimento em si mesmo e na ordem de inovações para se manter incluso na sociedade. Essa rede funciona, então, como poder disciplinar que permite o controle minucioso interno (individualidade) e externo (várias individualidades), os quais se confundem com a ideia de coletividade, mas que são necessários ao funcionamento e manutenção da sociedade neoliberal.

Entendemos que a emergência e difusão do direito à saúde e a educação para as pessoas com deficiência, faz parte de um jogo complexo. Por um lado, demanda investimentos do Estado para efetivar os direitos previstos pela legislação, de modo a atender as necessidades individuais, e, por outro, induz, seduz, convoca a participação de todos e

de cada um para que a inclusão ocorra.

> *Art 4º. No âmbito de sua competência, o Município buscará formas de incentivar as universidades sediadas em seu território, visando ao desenvolvimento de pesquisas e/ou projetos multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares com foco no autismo e na melhoria da qualidade de vida das pessoas com a patologia (Brasil, 2010).*

Considerações finais

Não há dúvida de que a efetivação do decreto à saúde das pessoas com deficiências vem sofrendo uma valorosa contribuição de nossa legislação, em especial com a promulgação da Corte Constitucional de 1988, após o qual advieram os mais significativos diplomas normativos brasileiros em favor desse público.

Contudo, avanços mais significativos somente se verificarão com a condição legislativa no nosso país das normas protetivas à pessoa com deficiência, através da promulgação do Projeto de Lei 7.696/2008, que trata do Estatuto da Pessoa com Deficiência, reservando um capítulo para disciplinar as regras concernentes ao direito à saúde, o qual enfatiza a necessidade de se assegurar a prevenção primária.

Conforme ensina Sassaki (1999, p.17), a inclusão se inspira sob novos princípios, quais sejam: elaboração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania, com qualidade de vide. É preciso transformar a visão assistencialista da sociedade em uma questão de Direitos Humanos.

Neste contexto, a Secretaria de Saúde do Município de Manaus deve seguir os fundamentos constitucionais dirigidos às pessoas com deficiência, cumprindo as leis e regulamentos vigentes.

Ceccim (1997, p.76) coloca que é preciso pensar a criança sob o

ponto de vista de suas diversas necessidades, que considere o humano em sua plenitude e complexidade, por isso propõe

Pensar a criança com todas as suas necessidades específicas e não só na necessidade de recomposição do organismo doente e organizar uma assistência no contexto da saúde que corresponda ao seu nível de desenvolvimento e realidade biológica, cognitiva, afetiva, psicológica e social. Isso demonstra uma necessidade de reformulação do modelo tradicional de atendimento pediatra para integrar conhecimento, visões e experiências de atendimento infantil, cortejada com diferentes ações de elaboração do saber sobre a infância e para despertar projetos construtivos. (Ceccim, 1997, p.76)

Para o alcance da intersetorialidade os gestores do SUS, nas três esferas do governo, tem como processos potenciais: educação, desenvolvimento social, direitos humanos, justiça, inclusão, transporte, segurança, assistência social, esporte, cultura, turismo, comunicação, mídia e sociedade civil. De forma articulada e integrada, esta intersetorialidade atua para a equiparação de oportunidades, exercício de cidadania e vida social das pessoas com deficiência.

Referências

ASSUMPÇÃO Júnior, F. B. et al. **Autismo infantil:** aspectos clínicos e epidemiológicos.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 6 set. 2024.

CECCIM, Ricardo Burg. **Educação e Saúde***:* Ensino e Extensão Universitária. Porto Alegre: Sulina, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 10

Recursos comunicacionais para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior

LÚCIA PEREIRA LEITE
UNESP – Bauru

ANA GABRIELA OLIVATI
UNESP – Bauru

DRIELLE SAUER PAPARELLA
UNESP – Bauru

JOSE TADEU ACUNA
UNESP – Bauru

TAMIRES PAES DE OLIVEIRA
UNESP – Bauru

Contextualização

O material produzido "Transtorno do Espectro Autista: guia de orientações para as Instituições de Ensino Superior", tem como propósito contribuir para a construção de práticas inclusivas e de garantia aos direitos das pessoas em suas diversidades na Universidade. A primeira versão deste guia foi produzida no Projeto Educando para Diversidade desenvolvido na Universidade Estadual Paulista – UNESP, com financiamento do Convênio Santander Universidades. Nesta segunda e presente edição, o guia foi adaptado para a sua circulação em todo o Ensino Superior para sua ampla distribuição gratuita para a totalidade de Instituições de Ensino Superior (IES), realizado pela CAADI-Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, com o apoio da Secretaria de Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo.

Problema de pesquisa

O produto desenvolvido que se configura num recurso comunicacional, se configura como uma ação educativa referente ao Transtorno do Espectro do Autista (TEA) e das pessoas que se encontram nessa condição, com ênfase a debater e orientar sobre questões relativas participação no contexto universitário de sujeitos com esse transtorno. Tempos atuais exigem mudanças para melhores condições de desenvolvimento e para a garantia da cidadania de grupos historicamente excluídos de esferas da nossa sociedade.

Objetivo

A finalidade do material instrucional é disseminar e compartilhar

informações práticas que promovam e subsidiem a participação efetiva de todos estudantes, incluindo aqueles que apresentam diferenças físicas, sensoriais e/ou comportamentais, num espaço acadêmico comum. Com isso, reitera-se o compromisso na propagação de materiais comunicacionais fundamentados nos direitos fundamentais dos sujeitos que dão vida à universidade.

Fundamentação

A inclusão do público alvo da educação especial (PAEE) no Ensino Superior (ES) demanda a implementação de ações que garantem o acesso e a permanência desse público nesse nível de ensino. O PAEE é compreendido por pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades/ Superdotação. Normativas em vigência, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2015), asseguram e promovem os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, em condições de igualdade, objetivando a sua inclusão social e o reconhecimento da cidadania, buscando inclusive favorecer o acesso e a permanência desse público do Ensino Infantil ao Ensino Superior. O Transtorno do Espectro Autista (TEA), de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta de forma persistente a comunicação e a interação social do indivíduo, associado a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou de atividades. As características comuns do sujeito com TEA incluem rotinas rígidas, maior sensibilidade a estímulos sensoriais e dificuldade em regular e expressar emoções. A etiologia do Transtorno do Espectro Autista ainda é desconhecida, embora a tendência seja considerá-la de origem multicausal associada aos fatores genéticos,

neurológicos e ambientais. Segundo o DSM-V, estimase que a prevalência do TEA nos Estados Unidos e em outros países está por volta de 1% da população total, com estimativas similares em amostras de crianças e adultos. Dados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, conferem que a incidência dos casos de autismo tem aumentado nos últimos anos, indicando uma prevalência estimada de uma em cada 36 crianças (MAENNER, 2023). No Brasil, notase a ausência de dados epidemiológicos a respeito. Porém, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2017), estima que uma em cada 160 crianças no país apresenta o Transtorno do Espectro Autista. Desse modo, percebe-se a necessidade de estratégias comunicacionais de natureza institucional que tratem o assunto com clareza e objetividade, informando a população com conceitos adequados por meio de produtos comunicacionais qualificados, que propiciem uma maior participação das pessoas com TEA nas diferentes esferas sociais (Olivati; Leite, 2019).

Procedimentos metodológicos

A elaboração do material contou com duas etapas, sendo a primeira constituída pela revisão dos materiais com orientações sobre o TEA no ensino superior, disponibilizadas nos sites dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior do país. Dos 69 sites dos núcleos investigados das IFES, foram recolhidos cinco materiais que tratavam de algum modo a respeito de ações que promovessem o acesso e a permanência de estudantes com TEA no Ensino Superior. práticas dirigidas. A segunda etapa configurou na busca nos sites de oito universidades, indicadas por pesquisadores da área, nos Estados Unidos, Espanha, Inglaterra e Portugal, que dispunham informativos e materiais comunicacionais a respeito, sendo recolhidos 18

materiais. A partir da leitura análise conjunta dos materiais encontrados por um grupo de pesquisadores e profissionais que trafegam na área, e que integram o Grupo de estudos e pesquisa em Deficiência e Inclusão (GEPDI), foram elaborados itens para a composição de um material que pudesse, por meio de dados científicos, normativos e teóricos, tratar de forma clara, por meio de um linguajar acessível e de recursos ilustrativos, itens que compusessem o guia de orientações.

Resultados

A concretude do material instrucional foi disposta nos itens: O que é o TEA? Quais são suas causas? Quantas pessoas têm TEA? Dificuldades e preocupações cotidianas enfrentadas pela pessoa com TEA em contexto acadêmico; Potencialidades do estudante com TEA; Mitos, estereótipos, preconceitos sobre TEA; Necessidades de apoio vivenciados pelos estudantes com TEA; Estratégias e orientações aos professores e gestores educacionais; Como o estudante com TEA pode se orientar no processo de aprendizagem; Estratégias e orientações aos colegas de classe e pessoas do convívio; Quem procurar quando precisar de ajuda na Universidade; Matrícula de estudantes com TEA no Ensino Superior Brasileiro; Ingresso no mercado de trabalho; Outras informações e curiosidades; Sites de interesse e Legislação. Contou com a colaboração para o projeto gráfico de alunos e professores do Design da FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, da Unesp.

Considerações

A elaboração e o compartilhamento do material comunicacional informativo e de natureza instrucional, que pode ser classificado como

um guia de orientações, vem contribuir para:

a) remoção de barreiras de acessibilidade na trajetória acadêmica do estudante com TEA no ensino superior, que acabam por dificultar as diversas experiências acadêmicas e seu sucesso acadêmico; b) fomentar a oferta de materiais de suporte e de redes de apoio, para favorecer o estabelecimento processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos no contexto universitário, principalmente aos professores e gestores educacionais. A comunicação, atrelada aos processos educacionais, pode fomentar políticas e práticas que solidifiquem os princípios da Educação Inclusiva no Ensino Superior.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5*: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.

BRASIL. Institui a Lei Brasileira de Inclusão. Lei nº 13.146/ 2015. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm.

MAENNER, M.J.; WARREN, Z.; WILLIAMS, A. R.; et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveill Summ* 2023; 72(No. SS-2):1–14. http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial,* v. 25, n. 4, p. 729–746, out. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012

OPAS. Organização Pan-americana de Saúde. *Folha informativa – Transtorno do Espectro Autista*. 2017. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 11

Participação social de jovens e adultos com Trissomia 21

ANA BEATRIZ ZANIN

Universidade Federal de São Carlos

O estudo sobre a participação social de jovens e adultos com Trissomia 21 (T21) busca entender como ocorre o envolvimento dessas pessoas na sociedade, destacando suas potencialidades, limites e as barreiras enfrentadas. A T21, conhecida como Síndrome de Down, é uma condição genética caracterizada pela presença de um cromossomo extra, resultando em 47 cromossomos ao invés dos 46 habituais. Indivíduos com T21 apresentam características físicas e cognitivas específicas, como hipotonia muscular, comprometimento intelectual e, em alguns casos, dificuldades de fala e deglutição. Apesar dos avanços nos direitos e inclusão social dessas pessoas, elas ainda enfrentam desafios significativos, como infantilização e dependência de seus cuidadores. O conceito de participação social refere-se às interações que ocorrem em diversos contextos, como trabalho, lazer e educação, que são fundamentais para a construção da identidade e autonomia desses indivíduos.

O objetivo geral deste estudo foi verificar a participação social individual e coletiva de jovens e adultos com T21 por meio do método Photovoice. Os objetivos específicos foram: (a) caracterizar as experiências sociais dos participantes com T21 segundo seus relatos; (b) identificar os espaços de participação social desses jovens e adultos; e (c) incitar o pensamento crítico dos participantes sobre sua participação social.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa descritiva, com o uso do método Photovoice, que utiliza fotografias feitas pelos próprios participantes para representar e refletir sobre suas experiências. Participaram do estudo quatro jovens e adultos com T21, com idades entre 23 e 44 anos, residentes no estado de São Paulo. Os participantes tiraram fotos dos ambientes e atividades que frequentavam, e essas imagens foram discutidas em reuniões virtuais conduzidas pela pesquisadora. As

entrevistas, baseadas nas fotos, buscavam captar como os participantes percebiam sua participação social em diferentes contextos.

Os resultados revelaram que a participação social variou significativamente entre os participantes. Enquanto alguns mantinham uma ampla rede de interações sociais em diversos ambientes, outros tinham sua participação limitada quase exclusivamente ao ambiente familiar. Por exemplo, a participante “Ursinha” apresentou uma vida social mais ativa, com participações em eventos culturais e atividades de lazer fora de casa, como idas ao cinema e shows. Já a participante “Camomila” teve uma participação mais restrita, com poucas interações fora de seu núcleo familiar, relatando experiências de lazer majoritariamente em casa. “Cla” destacou-se por sua maior autonomia, especialmente em suas atividades relacionadas ao hipismo, enquanto “B.” apresentou uma vida social centrada na família e em eventos culturais. As imagens e as discussões proporcionaram uma visão aprofundada sobre como os jovens e adultos com T21 experienciam suas vidas sociais, com destaque para a influência das famílias e a importância de proporcionar oportunidades para maior independência.

O estudo conclui que a participação social de jovens e adultos com T21 é influenciada por múltiplos fatores, incluindo o apoio familiar, o acesso a ambientes inclusivos e a possibilidade de desenvolver autonomia. O método Photovoice mostrou-se eficaz em promover a reflexão crítica dos participantes sobre suas experiências e percepções de si mesmos na sociedade. Apesar de algumas limitações em suas interações sociais, os participantes demonstraram um desejo claro de maior autonomia e envolvimento em suas comunidades. Para isso, é essencial que sejam promovidas políticas públicas que garantam o direito à educação, ao trabalho e ao lazer de forma inclusiva, possibilitando que essas pessoas exercitem plenamente sua participação social.

Referências

BINS, K. L. R. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos:** apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, rio Grande do Sul, Brasil, 2013.

BRASIL, Estatuto da Juventude. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. – Brasília : senado Federal, coordenação de Edições técnicas, 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. 1 ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 60 p.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Trad. Raquel Mendes. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARVALHO, M. de F. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas, SP: Autores Associados: Ijuí RS: Editora UNIJUI, 2006.

CERRÓN, M. M.; MAYER, F. B.; ARANTES-COSTA, F. M.; TEMPSKI, P. Z. O desenvolvimento da autonomia em adolescentes com síndrome de Down a partir da pedagogia de Paulo Freire. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 26, n. 8, p. 3019-3030, ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO).

CORRETGER, J. M.; JAUME, C.; TRIAS, K. **Síndrome de Down A-Z**: um guia para pais e profissionais. Campinas, Saberes Editora, 2011.

FREDERICO, J. C. C.; LAPLANE, A. L. F. de. Sobre a Participação Social da Pessoa com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 465-480, jul./set. 2020.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos**: Interfaces do Processo de Escolarização. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODIM, S. V. E**xclusão de Pessoas com Deficiência no Marcado de Trabalho no Estado do Pará**. Tese de Doutorado, Instituto de Ciências da Educação da

Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2017.

HAIR, J. F.et al. **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed® Editora S.A., 2009. 682 p. Tradução de Adonai Schlup Sant'Anna. Disponível em: Acesso em: 13 abr. 2024.

IBGE. **Censo Demográfico,** 2010. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/resultados. Acesso em 14/04/2024.

KOZMA C. O que é a síndrome de Down?. In: Stray-Gundersen K. **Crianças com síndrome de Down:** guia para pais e educadores. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. pp. 16-17;28-32, 2007.

LARIZZATTI, M. F. **Fatores associados à participação em atividades de lazer em famílias de crianças com deficiência intelectual**. 2017. 132 f. Tese (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

LEÓN, O. D. **Adolescência e juventude:** das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V. (Org.) Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005. p. 918 (e-book). Disponível em: Acesso em: 31 mar. 2022.

MARTINELLI, S. A. **Inclusão:** lazer e participação social sob o olhar de pessoas com deficiência mental e suas famílias 2v. 178f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MEIRINHO, D. O olhar por diferentes lentes: o photovoice enquanto método científico participativo. **Discursos Fotográficos,** Londrina, v. 13, n. 23, p. 261-290, ago/dez 2017. Universidade Estadual de Londrina. http://dx.doi.org/10.5433/1984- 7939.

MUSTACCHI, Z.; SALMONA, P.; MUSTACCHI, R. (org.). **Trissomia 21 (síndrome de Down)**: nutrição, educação e saúde. São Paulo/SP. Ed. Memnon, 2017.

PILOTTO, R. F. Aspectos genéticos na síndrome de Down. In: MINETTO, M. F. J.; BERMUDEZ, B. E. B. V. (Org.). **Síndrome de Down**: práticas em saúde e educação baseadas em evidências, acompanhamento interdisciplinar. Curitiba. Editora: Íthala, 2018, p. 123-134.

RODRIGUES, L. C. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho:** um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil, 2010.

ROGERS, N. B.; HAWKINS, B. A.; EKLUND, S.J. The nature of leisure in the lives of older adults with intellectual disability. Part 2: **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 42, p. 122-130, 1998.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P. B. O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo: rumo a um modelo integral. In: ___. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006 p. 4-21.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down.** 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003. 314p.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. **Síndrome de Down:** etiologia, caracterização e impacto na família. Interação em Psicologia, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 167-176, 31 jul./dez. 2002. Universidade Federal do Paraná. http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3304.

SOUZA, S. S. **O lazer e seu efeito facilitador para a integração social de indivíduos com deficiência e suas famílias.** 97p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 1998.

WANG, C. BURRIS, M.A. Photovoice: Concepts, methodology and use for participatory needs assessment. **Health Educ Behav.** [Internet]. 1997 [acessado em 05 nov. 2023];24(3):369-87. Disponível em: https://doi.org/10.1177/10901981 9702400309.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 12

Os discursos e os (não) lugares da pessoa com deficiência no ensino superior

DANIELA MEDEIROS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Panambi

JULIANO SEVERO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Panambi

Introdução

Pensar na luta anti capacitista significa estar em constante movimento de problematização sobre os lugares que estão, ou não, sendo ocupados pelas Pessoas com Deficiência (PCD) em uma sociedade. Quando pensamos nesses sujeitos, conseguimos visualizá-los em instituições de ensino básico ou superior? No mundo do trabalho? Em casa? Em escolas de educação especial?

O IBGE, em 2022, apresentou números que refletem a situação de lugares (não) ocupados por esses sujeitos no Brasil. Conforme os dados, a população brasileira possui cerca de 18,6 milhões de PCDs de dois anos ou mais, 8,9% da população total do país. Desse quantitativo a taxa de analfabetismo entre as PCDs é de 19,5 %, contra 4,1% das pessoas sem deficiência. Para os concluintes de ensino médio, 25,6% das PCDs tiveram êxito, contra 57,3%. Por fim, na força de trabalho, a taxa de participação das PCDs foi de 29,2%, contra 66,4% (GOMES, 2024).

Ainda, "no grupo de 18 a 24 anos, 14,3% dos jovens com deficiência estavam no Ensino Superior, contra 25,5% dos sem deficiência" (GOMES, 2024). Assim, neste cenário de estatísticas decrescentes dos números de PCD no ensino superior, nos interessa olhar de modo problematizador para estes sujeitos e (não) lugares.

Com base nas estatísticas supracitadas, cabe a esse texto questionar: Quais as (im) possibilidades de se pensar o sujeito com deficiência no ensino superior? A partir de tal questionamento, buscamos olhar para as práticas (não) discursivas que criam (não) lugares de um sujeito em específico em processo de formação docente.

Nos entendimentos tecidos sobre os conceitos de discurso e (não) lugar, consideramos que "o que se interroga não é simplesmente

a imagem da pessoa, mas o lugar discursivo e disciplinar de onde as questões, de identidade são estratégica e institucionalmente colocadas" (BHABHA, 1998, p.81). Ainda, sustentamos que "há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento" e que as análises destes discursos implicam em se dar conta "de relações históricas, de práticas muito concretas que estão 'vivas' nos discursos'" (FISCHER, 2001, p.198-1999).

Objetivo

Compreender as implicações dos discursos constituintes de (não) lugares do sujeito com deficiência no ensino superior.

Métodos

A fim de atingir o objetivo proposto, cabe aqui identificar o sujeito que tem centralidade na problemática e análises que seguem. Trata-se de uma pessoa com deficiência visual (cegueira), de 28 anos, cursando licenciatura em Ciências Biológicas em uma Instituição de Ensino Público no interior do Estado do Rio Grande do Sul, sendo este um dos autores deste trabalho. Toma-se como elementos de análise situações vivenciadas por ele durante o período da graduação.

A partir destes elementos, busca-se a análise dos discursos produzidos a partir de duas categorias de análise principais apresentadas nos Resultados, construídas com auxílio do método hermenêutico dialético proposto por Minayo (1992), pautando-se em três fases: 1) organização e ordenação, 2) classificação e 3) análise minuciosa. As duas categorias são aqui problematizadas por meio de dois conceitos/ ferramentas, sendo eles: discurso e (não) lugar. Discurso é aqui entendido em uma perspectiva foucaultiana, segundo a qual se trata

de um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva (Foucault, 1986). Ainda, para o autor o que interessa, estando o discurso em condição de enunciado, são os quatro elementos básicos: 1. a referência a algo que identificamos [...]; 2. o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo[...]; 3. o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso [...]; e, 4. a materialidade do enunciado [...] (FISCHER, 2001).

O conceito de lugar, por sua vez, é aqui entendido a partir da proposição de Giddens (2002) que pondera que 'lugar' se refere a uma noção específica do espaço, trata-se de um espaço particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo. 'Lugar' é o espaço subjetivado.

Resultados

Na intenção de compreender as (im) possibilidades acerca dos processos de inclusão da PCD no ensino superior, nos interessam os discursos produtores e constituintes de (não) lugares para este sujeito aqui indicado. Elencamos duas categorias que podem nos permitir uma análise mais cuidadosa das nuances trazidas:1 Identificação das impossibilidades do processo de inclusão da PCD no ensino superior; e, 2 Identificação das possibilidades do processo de inclusão da PCD no ensino superior.

Importante indicar que os elementos trazidos para análise se baseiam em um caso em específico, de um total de quatro estudantes com deficiência no ensino superior da mesma Instituição (dados do ano letivo 2024), sem possibilidades ou desejos de generalizações, mas, sim, na intenção de desnaturalizar práticas comuns às pessoas com

deficiência.

Categoria 1: Identificação das impossibilidades do processo de inclusão da PCD no ensino superior: Por meio da análise dos elementos da pesquisa (vivências) entendemos que no cotidiano desse sujeito muitas são as nuances que o perpassam, sejam elas de ordem física (falta de acessibilidade arquitetônica, metodológica, entre outros) ou atitudinal (a invisibilidade do sujeito no coletivo ou mesmo a descrença de que o mesmo pode ocupar diferentes espaços), sendo esta última, talvez, a de maior impacto e influência aos processos de inclusão.

O sujeito surge como referente em um princípio de diferenciação àqueles considerados sem deficiência (minoria), ocupando-se de um lugar que (por vezes) demanda adaptações (de diferentes ordens) e reconhecimento de suas especificidades. Pode, ainda, associar-se a enunciados de ordem capacitista que não percebem as vias de potência e tampouco legitimam este lugar como também sendo seu. Tais elementos podem se materializar nos discursos, nos esquecimentos, escolhas, olhares, arquitetonicamente e mesmo na falta de acessibilidade didático-pedagógica necessária para a permanência e conclusão de um curso superior.

Parece-nos, ainda, que as impossibilidades são produzidas, de modo especial, a partir daquilo que é da ordem da atitude, seja ela individual ou mesmo coletiva. Ainda, nesta linha, a criação de lugares de ordem capacitista sustentadas pela falta de representatividade no meio acadêmico (de acordo com as próprias estatísticas do IBGE 2022). De tal modo, ainda que sustentados por um conjunto de políticas públicas (cita-se aqui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 e a Lei Brasileira de Inclusão/2015) que garantem o acesso, aquilo que é da ordem da permanência ou mesmo do sentir-se parte do todo, parece escapar das vias legais, surgindo

como mola propulsora de práticas de exclusão que reconduzem o sujeito para outros lugares que não o ensino superior.

Categoria 2: Identificação das possibilidades do processo de inclusão da PCD no ensino superior: Sustenta-se aqui que o lugar de possibilidades do processo de inclusão da PCD parece-nos, ainda, lugar de lutas e resistências. Possibilidades que ainda estão em constituição, não dadas, não acabadas, em processo. Se fazem por meio dos discursos que acolhem, que reconhecem o sujeito em si em suas especificidades e vias de potência, que possibilitam o acesso, a permanência, o aprendizado. Que fazem as apostas e criam espaços de acesso, participação e constituição acadêmica.

O sujeito aqui, como referente, têm lugar de fala, de representatividade, de potência. Seus lugares são da ordem daquilo que é possível e legitimam espaços de pertencimento ao grupo, à instituição. Estes elementos também se materializam por meio dos discursos. Discursos de respeito, de aposta e de reconhecimento de especificidades que precisam ser acolhidas. Ainda, na acessibilidade aos espaços e à tudo o que é ofertado no âmbito acadêmico, permitindo sua permanência e aprendizado.

Considerações Finais

Fica-nos entendido que os (não) lugares da PCD, são produzidos a partir dos discursos proferidos pelo todo que a cerca, seja no espaço físico ou atitudinal, sendo o primeiro construído por consequência do segundo. O acesso ao ensino superior deveria ser um direito de todo aquele cidadão que tivesse interesse em fazê-lo, contudo, nota-se por meio do exposto, o quanto isso não se faz valer. Por fim, vale ressaltar a necessidade de compreensão das implicações dos discursos existentes,

a fim de problematizá-los e posteriormente pensarmos em possíveis desconstruções dos mesmos, construindo assim, sociedades equitativas e inclusivas.

Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão. Lei 13.146, de 08 de agosto de 2015**. Brasília, 2015.

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação.** Cadernos de Pesquisa n.114, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOMES, Irene. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. Atualizado em 16/08/2024.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalhoe-a-renda. Acesso em 02 de Out. 2024.

MINAYO, C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São PauloRio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 13

Interseccionalidade e políticas de saúde: perspectivas críticas para a promoção da equidade no acesso e cuidado

JONAS HENRIQUE ALMEIDA DA SILVA
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

FERNANDA LEOCÁDIO BITENCOURT SOMBRA
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LUCIANO SILVEIRA PACHECO DE MEDEIROS
Universidade Federal de Pelotas

Introdução

A interseccionalidade consolidou-se como um conceito-chave para a análise das desigualdades sociais, especialmente em áreas como as políticas de saúde, onde é essencial compreender a complexidade das experiências de indivíduos e grupos para uma intervenção eficaz e inclusiva. O termo foi formulado pela jurista Kimberlé Crenshaw nos anos 1980 para descrever como diferentes aspectos da identidade, como raça, gênero e classe, interagem para criar experiências específicas de opressão e privilégio (Crenshaw, 1989). Desde então, o conceito foi ampliado para incluir um espectro mais amplo de fatores, incluindo orientação sexual, idade, capacidade física e mental, entre outros. No contexto das políticas de saúde, a interseccionalidade é fundamental para entender como esses fatores influenciam o acesso e a qualidade dos serviços, bem como os desfechos de saúde dos indivíduos (Ferreira & Lima, 2020).

Objetivos

O presente estudo visa explorar a importância da interseccionalidade nas políticas de saúde, destacando como essa perspectiva é necessária para enfrentar as múltiplas camadas de opressão que afetam populações vulneráveis. Além disso, busca-se analisar de que forma a deficiência, entendida interseccionalmente, se cruza com fatores como raça e gênero, e como o capacitismo, junto a outras formas de discriminação, impacta o acesso e a qualidade da atenção em saúde.

Método

Para desenvolver esta análise, foram consultadas literaturas de

base teórica e estudos empíricos que discutem a interseccionalidade em políticas de saúde e exploram o impacto cumulativo das desigualdades. A análise recorre a autores como Crenshaw (1989) e Jesus (2015) para construir uma fundamentação teórica, considerando também estudos recentes que exploram o contexto de desigualdades em saúde no Brasil, com ênfase em populações racializadas e pessoas com deficiência.

Resultados e Discussão

Os resultados da análise mostram que as desigualdades em saúde são exacerbadas por fatores interseccionais, como raça, gênero, classe e deficiência, revelando a urgência de políticas de saúde pública que incorporem essa perspectiva. Mulheres negras e indígenas enfrentam barreiras adicionais nos serviços de saúde devido a uma combinação de racismo, sexismo e capacitismo. Políticas de saúde que desconsideram essas interseções são ineficazes, pois não atendem às necessidades específicas de comunidades marginalizadas. Estudos destacam ainda que o Sistema Único de Saúde (SUS) deve adaptar suas políticas para garantir equidade no acesso, incluindo formações voltadas a uma compreensão interseccional por parte dos profissionais de saúde.

As desigualdades em saúde têm raízes em uma série de determinantes sociais que afetam desproporcionalmente populações específicas, como documentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (WHO, 2019). Estes determinantes incluem educação, renda, moradia, meio ambiente e acesso a cuidados de saúde. Uma análise interseccional revela que esses determinantes não atuam de maneira isolada. Por exemplo, mulheres negras de baixa renda enfrentam uma combinação de racismo, sexismo e discriminação econômica que pode resultar em barreiras adicionais para acessar serviços de saúde de qualidade

(Carvalho et al., 2019). Abordagens de saúde pública que não consideram essas intersecções tendem a ser menos eficazes, pois deixam de atender às necessidades específicas de comunidades vulneráveis (Gomes, 2018).

No Brasil, onde as desigualdades raciais e econômicas são historicamente enraizadas, a interseccionalidade é especialmente relevante. Segundo um estudo de Araújo e Brito (2021), mulheres negras e indígenas enfrentam índices mais altos de violência e discriminação nos serviços de saúde. Essas populações também têm menor acesso a programas preventivos e enfrentam maiores taxas de mortalidade em doenças evitáveis, como as complicações durante a gravidez e o parto. Esses fatores resultam em disparidades que demandam intervenções políticas complexas e inclusivas.

E conforme destaca Jesus (2015), "a discriminação racial e de gênero nas instituições de saúde continua sendo uma barreira para o acesso de populações negras e LGBTQIA+" (Jesus, 2015, p. 56). Segundo ela, essa barreira não é apenas individual, mas estrutural, exigindo uma reforma institucional para promover a equidade.

Ao se aplicar a perspectiva interseccional, compreendemos que uma pessoa com deficiência não é apenas marcada pela ausência de uma característica idealizada pela sociedade, mas carrega outras dimensões de sua identidade que amplificam ou complexificam seu lugar social. Uma mulher negra com deficiência, por exemplo, enfrenta desafios que resultam de uma combinação de racismo, sexismo e capacitismo, uma interseção que molda sua existência e suas interações sociais de maneira singular. Ignorar essas nuances é simplificar injustamente sua experiência e contribuir para a perpetuação de estereótipos e exclusões.

A perspectiva interseccional desafia o olhar capacitista, pois nos obriga a reconhecer que a deficiência não é uma característica isolada ou um "problema" a ser resolvido. Em vez disso, precisamos entender

que o ambiente social e suas políticas de exclusão moldam as formas de exclusão que recaem sobre indivíduos com deficiência. Um olhar que considera as relações com a diferença, incluindo as singularidades de cada pessoa, oferece um caminho para construir espaços e políticas inclusivas e respeitosas. Neste sentido, uma abordagem inclusiva poderia incluir, por exemplo, a adaptação de materiais e espaços de forma a respeitar as características de cada deficiência, mas também levando em conta outros aspectos de identidade e a vivência singular de cada pessoa.

O desenvolvimento de políticas de saúde com uma perspectiva interseccional exige que se reconheça e enfrente o impacto cumulativo das desigualdades. A implementação de políticas de saúde interseccionais deve buscar assegurar que diferentes necessidades e vulnerabilidades sejam abordadas. Segundo Lima (2022), isso envolve tanto a criação de políticas específicas quanto a adaptação de políticas gerais para incluir medidas específicas de inclusão e equidade.

E conforme afirma Jesus (2012), "a interseccionalidade é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento de políticas públicas de saúde que sejam verdadeiramente inclusivas e eficazes" (Jesus, 2012, p. 78). A autora destaca que entender as múltiplas formas de opressão que atuam sobre um indivíduo permite que os serviços de saúde atendam melhor a todas as necessidades da população.

Implementar políticas de saúde que integrem a interseccionalidade não é uma tarefa fácil. A complexidade da interseccionalidade exige uma coleta de dados abrangente e sensível, capaz de identificar diferentes padrões de desigualdade (Ferreira & Lima, 2020). Muitos sistemas de saúde ainda carecem de ferramentas e metodologias que capturem essa complexidade, o que limita o desenvolvimento de políticas eficazes (Araújo, 2022).

Contudo, à medida que as pesquisas em saúde pública avançam e os ativistas sociais pressionam por uma maior equidade no sistema de saúde, a interseccionalidade tem sido cada vez mais reconhecida como uma ferramenta essencial para políticas mais justas e eficazes (Santos, 2021). A formação de profissionais de saúde com uma compreensão interseccional e o desenvolvimento de programas de saúde comunitária inclusivos são passos fundamentais para reduzir as disparidades em saúde e criar um sistema de saúde mais equitativo (Gomes, 2018). Além disso, o uso de tecnologias de informação e análise de dados pode ajudar a identificar e abordar desigualdades de forma mais precisa e direcionada, fortalecendo o potencial de políticas públicas interseccionais (Carvalho et al., 2019).

Conclusões

Em conclusão, a interseccionalidade fornece um quadro valioso para a formulação de políticas de saúde que respondam de forma eficaz às necessidades de populações diversas. Ao reconhecer a sobreposição de diferentes formas de opressão e discriminação, as políticas de saúde podem se tornar mais inclusivas, direcionando recursos e serviços para aqueles que mais necessitam e garantindo que ninguém seja deixado para trás (Araújo & Brito, 2021).

Referências

ARAÚJO, S.; BRITO, F. **Interseccionalidade e Saúde Pública no Brasil**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora Saúde Coletiva, 2021.

CARVALHO, A. M.; GOMES, L.; SANTOS, R. M. Desigualdades Raciais e Saúde Pública no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Pública**, v. 35, n. 2, p. 123-134, 2019.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black

Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1, n. 8, p. 139-167, 1989.

FERREIRA, P.; LIMA, M. **Saúde e Interseccionalidade**: Teorias e Práticas. Revista Saúde e Sociedade, v. 29, n. 3, p. 45-67, 2020.

GOMES, L. **Equidade e Acessibilidade na Saúde Pública Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Saúde & Bem-Estar, 2018.

JESUS, J. G. de. **Interseccionalidade e Políticas Públicas de Saúde no Brasil**. Brasília: Editora Direitos Humanos, 2012.

_____. **Racismo e Discriminação nas Estruturas de Saúde Pública**. São Paulo: Editora Saúde Coletiva, 2015.

_____. **Sistema Único de Saúde e a Necessidade de Políticas Interseccionais**. Brasília: Editora SUS, 2019.

LIMA, M. **Políticas de Saúde com Enfoque Interseccional no SUS**. Brasília: Editora SUS, 2022.

SANTOS, R. M. **Interseccionalidade e Saúde Mental**: Caminhos e Desafios. São Paulo: Editora Inclusão e Saúde, 2021.

WHO. **Social Determinants of Health**. Organização Mundial da Saúde, 2019.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 14

Relações capacitistas no ensino fundamental anos iniciais:

implicações no ambiente escolar

UBIRAJARA DA SILVA CAETANO

Universidade de São Paulo

SUZE ALMEIDA OLIVEIRA MENEZES

Prefeitura Municipal de Praia Grande

Nos últimos dez anos, no município de Santos, tem havido um aumento na matrícula de crianças identificadas como público da educação especial (PEE) em unidades escolares. Em 2013, a rede municipal de Santos registrava 1.126 alunos/as com diversas deficiências (visual, física, intelectual, mental, múltipla), transtorno do espectro autista e condutas típicas. Esse número cresceu para 1.512 em 2022, representando um aumento de aproximadamente 34% ao longo de uma década, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Santos, 2023). Ainda que tenha havido expansão das matrículas e esforços para implantar políticas públicas na educação santista, como a garantia do atendimento domiciliar e a disponibilização de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), um número considerável de estudantes que ingressam no ensino fundamental anos iniciais não conseguem completar o ensino fundamental anos finais.

Partimos do pressuposto que relações capacitistas podem estar presentes no ambiente escolar no ensino fundamental anos iniciais, contribuindo para as barreiras enfrentadas por crianças com deficiência, como a continuidade dos estudos, as baixas expectativas de professores/as, a exclusão de estudantes das atividades escolares e a dificuldade de interação social e comunicação com outras crianças, limitando seu acesso a oportunidades educacionais e sua inclusão escolar. Mas, o que é capacitismo? O termo capacitismo, originário do inglês ´´ableism´´, emergiu nos movimentos pelos direitos civis nas décadas de 60 e 70 (Britannica, 2024; Wolbring, 2010), quando ativistas da deficiência politizaram a questão, organizando-se para lutar contra a discriminação e pela igualdade de direitos, com foco na remoção de barreiras físicas e sociais (Lopes, 2019). O capacitismo é o preconceito e a discriminação direcionados a pessoas com deficiência, valorizando certas habilidades e promovendo distinções contra os menos aptos (Campbell, 2009).

Conforme Wolbring (2008), o julgamento baseado em habilidades está profundamente enraizado na sociedade, e seu uso para fins de exclusão raramente é questionado ou até mesmo percebido. Entendemos que a existência de um ambiente escolar inclusivo e sensível ao capacitismo durante a infância, nesta etapa da educação básica, pode resultar em acolhimento e participação ativa de crianças com deficiência ao longo da sua escolaridade.

Diante disso, o objetivo da pesquisa é investigar possíveis manifestações de capacitismo no ensino fundamental anos iniciais, em relação a crianças com deficiência em uma escola pública municipal em Santos, e se essas manifestações produzem relações sociais de assimetria nas interações. Esses fundamentos subsidiam a pesquisa em andamento, que se configura como abordagem qualitativa (Lüdke, Menga, 2018) com foco no estudo de caso (Yin, 2016). Os participantes da pesquisa são estudantes de uma turma de 1º ano, com idade entre seis e sete anos. Este grupo é composto por vinte e uma crianças, das quais duas são classificadas na categoria transtorno do espectro autista (TEA). Além das crianças, participam a professora regente da sala, o professor de educação física (EF), a profissional de apoio escolar (PAEI) que acompanha as crianças com TEA e os inspetores de alunos/as.

Para realizar a coleta de dados, utilizamos como técnicas de pesquisa a observação participante e a análise de conteúdo. Como ferramenta para os registros das observações, utilizamos o diário de campo (DC). As discussões e reflexões das observações foram organizadas em duas partes: a primeira apresentou um recorte dos registros do DC com as principais observações do ambiente escolar interno (sala de aula) e externo (recreio, lanche, educação física, parque), e a análise do pesquisador. A segunda parte consiste na análise a partir dos documentos orientadores do município, que são o projeto político

pedagógico (PPP) da unidade de ensino, o plano municipal de educação (PME), as diretrizes de ensino inclusivo (DEI, 2021) do município, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009).

O cenário inicial observado sugere uma dinâmica complexa nas relações entre os participantes, marcada por momentos de tensão e exclusão. Levando em consideração o que foi descrito no DC sobre as situações em sala de aula nos três primeiros meses do ano, poucas ocasiões chamaram tanto a atenção quanto o não convite para uma festa de uma das crianças com TEA (criança 1), o que indica uma atitude capacitista de forma sutil. A exclusão social da criança 1 pode reafirmar a ideia de que ele não pertence ao mesmo grupo. Apesar dessa situação, em outros momentos, a interação ocorreu sem grandes barreiras, exceto pela falta de estratégias específicas nas dinâmicas de aula nos momentos em que a criança 1 se desregulava ou não tinha interesse em participar das atividades. Um dos motivos para essas situações, que foram recorrentes, pode ser a falta de formação continuada dos professores para o trabalho com crianças com deficiência, já que as DEI (2021) do município não incluem em suas orientações a formação para os professores regentes ou especialistas, como os de educação física. Já o PPP da unidade de ensino se apresenta inconsistente nesse ponto, pois divide os estudantes com deficiência individualmente, e não menciona estratégias em grupo. Além disso, o documento retrata os estudantes com deficiência como ´´alunos de inclusão´´, o que perpetua o termo depreciativo (Plaisance, 2015).

Em suma, esta pesquisa em andamento procurou destacar a complexidade das interações e das manifestações capacitistas no contexto escolar. Embora o recorte observado aponte algumas lacunas,

é preciso um tempo maior de observação para compreender se as manifestações capacitistas ocorrem de modo estrutural, como afirma (Lima, 2022) ou se as ações descritas no DC foram apenas fatos isolados. Apresentamos um recorte da realidade de uma escola de ensino fundamental anos iniciais, mas é necessário dar continuidade aos estudos para compreender esse contexto em sua totalidade.

Referências

ABLEISM. In: DICIO, **Encyclopedia Britânnica**. UK, Britannica, Londres, 2024. Disponível em: https://www.britannica.com/topic/ableism. Acesso: 15 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm . Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF., Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

CAMPBELL, Fiona Anne Kumari. **Contours of Ableism**: The Production of Disability and Abledness. Palgrave Macmillan UK; 2009. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230245181_11. Acesso em: 25 maio 2023.

LIMA, André Luís de Souza. **Educação Especial, conhecimento e capacitismo**: a persistência da exclusão no Brasil contemporâneo. Tese em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/240099. Acesso em: 15 dez. 2023.

LOPES, Pedro. Deficiência como categoria analítica: trânsitos entre ser, estar e se tornar. **Anuário Antropológico** vol. 44, n.1, 2019, 67-91. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/22948/22398. Acesso em: 02 maio 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação**:

abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação,** v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago., 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822015000200230&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 jul. de 2024.

SANTOS. **Diretrizes para Educação Inclusiva**. Santos, SP, 2021. Disponível em*:* https://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/políticas-publicas-e-educacionais; Acesso em: 04 maio 2021.

SANTOS. **Dados estatísticos da Educação Especial do município de Santos** -Processo n. 31593/2023 -25 Secretaria Municipal de Educação. Santos, 2023 a. Disponível em: https://egov.santos.sp.gov.br/cpnet/consulta/tramite/externo/31593/2023/25. Acesso em: 15 dez. 2023.

WOLBRING, Gregor. Human Enhancement Through the Ableism Lens. **DILEMATA**, ano 2, n. 2, p. 1-13, 2010. Disponível em: https://digital.csic.es/bitstream/10261/74268/1/Dilemata_Entrevista%20a%20Gregor%20Wol bring.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

WOLBRING, Gregor. The Politics of Ableism. **Development,** v. 51, p. 252–258, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/5219934. Acesso em: 25 abr. 2022.

YIN, Robert King. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed., Porto Alegre: Bookman, 2015.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 15

Direito à inclusão das pessoas com deficiência em perspectiva histórica:

uma análise da educação e das legislações da pessoa com deficiência

LARA CRISTINA CLEMENTE
Universidade Federal de Uberlândia

PRISCILA ALVARENGA CARDOSO
Universidade Federal de Uberlândia

A análise dos Direitos Fundamentais e dos Direitos Humanos e sua relação com as pessoas com deficiência reflete a longa trajetória de lutas por parte dos movimentos sociais de inclusão educacional, de igualdade, de oportunidades e de participação na sociedade destes indivíduos, desde as garantias mais fundamentais. Inicialmente, quanto aos Direitos Fundamentais, importante esclarecer que, se referem ao reconhecimento e proteção da dignidade da pessoa e dos direitos do homem, aqueles positivados na Constituição Federal e alicerçados nos Direitos Humanos. Bem como, os Direitos Humanos, existentes no plano internacional, ligados à liberdade, à igualdade, a garantia do bem-estar social e a coibição de qualquer espécie de discriminação, abarcando todos os Direitos Fundamentais.

Ao recorrer a fatos que marcam a origem dos direitos fundamentais, na Idade Média, foi desenvolvida a ideia da existência de postulados, que estariam acima de leis e normas do Estado, orientadores e limitadores do poder deste, atuando como critérios de legitimação de seu exercício (Perez Luño, 1995). Posteriormente, por volta do século XVIII, pela forte influência das doutrinas jusnaturalistas, de modo especial, a partir do século XVI, surgiram controvérsias doutrinárias (Dieter Grimm, 1994), sobre a gênese dos direitos fundamentais, com debates que tenham surgido entre a Declaração de Direitos do povo da Virgínia, de 1776, e a Declaração Francesa, de 1789, marcando a primeira transição dos direitos de liberdade legais ingleses para os direitos fundamentais constitucionais[1].

---

1 Em Die Zukunft der Verfassung, de D. Grimm, p. 80, ficou demonstrado como a Declaração da Virgínia foi inspiração para as demais Declarações das ex-colônias inglesas na América, tais como as da Pensilvânia, Maryland e Carolina do Norte (igualmente de 1776), bem como as de Massachussetts (1780) e de New Hampshire (1784), assim refletindo na incorporação dos direitos fundamentais à Constituição de 1787 por meio das emendas de 1791.

Ademais, os Direitos Fundamentais estão relacionados à história da limitação do poder, pois, em sua concepção, desde o século XVIII, com as primeiras Constituições já houve a ratificação dos direitos fundamentais, que assumiram o papel de interpretar as transformações geradas pelo reconhecimento de novas necessidades básicas do ser humano, sendo denominadas gerações ou dimensões, dentro da perspectiva dos direitos fundamentais (Lenio Streck e J. L. Bolzan de Morais, 1998).

No que se refere às garantias dos direitos destas pessoas, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975, documento produzido pela ONU[2] e a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, legislações ratificadas pelo Estado, que confirmam o compromisso do país com a proteção dos direitos e segurança com o bem-estar das pessoas com deficiência. Assim, desde 2009, a Convenção Internacional teve status de norma constitucional, mas somente passou a ser discutida e conhecida a partir de sua regulamentação por lei ordinária, bem como, pelas alterações introduzidas com Código Civil e Código de Processo Civil em 2015.

Este resumo, tem o intuito de contribuir com a ampliação do campo de conhecimentos sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência na perspectiva jurídica, sendo que o presente estudo possui como o principal objetivo elucidar a importância que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no âmbito da educação inclusiva, obteve, apontando a relação dos Direitos destas Pessoas com os Direitos Fundamentais, a partir da conceituação, sistematização e análise das legislações posteriores a LBI, para compreender as garantias e os direitos

2 DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf

fundamentais relacionados a estes indivíduos.

Dispondo sobre a metodologia científica e a execução da proposta apresentada, para a obtenção dos resultados almejados no presente trabalho, quanto ao método de abordagem utilizado foi o indutivo, que abrange a teoria e os fatos. Simultaneamente, quanto à natureza, objetiva-se com a pesquisa exploratória, alcançar uma conclusão individual, a respeito da inclusão educacional.

A cultura está inserida no processo evolutivo do homem, assim de acordo com cada sociedade, o homem se adapta a fim de sobreviver às necessidades que a natureza impõe. E, por mais que a discussão histórica da inclusão das pessoas com deficiência já tenha sido debatida por diversos autores, as concepções que orientaram este processo de inclusão foram projetadas historicamente, e tiveram gênese a partir do engajamento das famílias, educadores e outros profissionais insatisfeitos com o tratamento oferecido a esta parcela da sociedade (MACÊDO, 2014).

Nesse sentido, é possível observar que os termos que anteriormente eram considerados corretos pela sociedade e época, em função de certos valores e conceitos vigentes, se modificam a partir dos estudos e pesquisas. Assim, o uso ou o desuso de termos técnicos e adequados influencia não apenas na semântica, mas também quando se trata do reconhecimento do ser humano. O uso e terminologia em perspectiva inclusiva inicia a partir da utilização dos termos de forma adequada e coerente com as compreensões vigentes. (SASSAKI, 2003).

A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2007), e ratificada no Brasil, com status de emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008) e do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), e, posteriormente, com a promulgação

da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi definido o conceito de pessoa com deficiência, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, impedirá sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

As concepções trazidas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é reflexo do processo de inserção da pessoa com deficiência no contexto social, que foi marcado por ações caracterizadas em basicamente 3 modelos, que foram chamados de modelos caritativo, médico ou social. (LARA, 2013). Sendo o primeiro modelo, era aquele fruto do entendimento religioso e está vinculado essencialmente à Igreja e aos princípios do cristianismo. O segundo modelo, está vinculado mais diretamente ao Positivismo e à emergência dos saberes científicos. Por fim, o modelo social, que foi confirmado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, surge a partir dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e sua premissa é a de que a deficiência não pode ser vista como questão individual, mas um assunto social.

Conforme Diniz (2007), o modelo social evidencia que a capacidade da deficiência é definida com base nas barreiras encontradas para a plena participação social destes indivíduos. Sendo que, as diversas características físicas, mentais, sensoriais, serão compreendidas a partir das restrições impostas pelos contextos sociais em interação com as barreiras encontradas.

O Estado brasileiro incorporou de forma morosa a adoção legal do modelo social de deficiência, sendo que apenas em julho de 2015, por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi instituído o seguinte conceito a partir do Artigo 2º da referida norma.

Demonstrando a força normativa do modelo social, bem como

a aplicabilidade deste modelo na legislação brasileira, tendo em vista que o Artigo acima mencionado, adota noções principais de participação social plena e igualdade com os demais indivíduos. Ademais, esta lei possibilitou à Convenção sobre Direitos das pessoas com deficiência, ocorrida em 2006, homologar parâmetros de adequação social e civil, a fim de promover a igualdade de oportunidades e direitos da inclusão na sociedade. Ademais, importante evidenciar que foi a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que sistematizou e complementou a educação como direito da pessoa com deficiência, no sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizado, 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. Além de, incluir que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Contudo, é necessário compreender, inclusive, como resultado parcial da presente pesquisa, que a partir das evoluções sociais e com a conjuntura social houve a exigência da gênese de legislações posteriores a LBI, que além de complementarem, auxiliam na finalidade de acompanhar e garantir as oportunidades às pessoas com deficiência, refletindo nas garantias dos Direitos da Pessoa com deficiência e sua evolução.

Como exemplo podem ser citadas algumas das principais legislações do campo educacional que resultam destas garantias, a Lei nº 14.723, que dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes com deficiência; a Lei nº 14.624, que instituiu o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação

de pessoas com deficiências ocultas; a Lei nº 13.835 que assegura às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentação de contas bancárias com as informações vertidas em caracteres de identificação tátil em braille; a Lei nº 13.825, que estabelece a obrigatoriedade de disponibilização, em eventos públicos e privados, de banheiros químicos acessíveis a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; a Lei nº 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Em suma, as legislações acima mencionadas, desde a LBI, tiveram como princípios norteadores a participação e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, a autonomia individual, a não discriminação, a igualdade de oportunidades, o respeito à diferença e a acessibilidade. Essas garantias são a reafirmação dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, evidenciando a importância dos direitos das pessoas com deficiência até os dias atuais.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

_____. **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, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2024.

GRIMM DIETER. **Die Zukunft der Verfassung**, 2. ed., Fankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994. (p. 80).

MACÊDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues et al. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicol. Estud.** v. 19, n. 2, p. 179-189, abr/Jun., 2014 https:// doi.org/10.1590/1413-737218196001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/fB3fsKCgTpyLh5wS5zRkjFr/?lang=pt&format=html. Acesso em: 15 de setembro de 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi et al. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano, v. 5, p. 6-9, 2003.

UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção - Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 16

Interseccionalidade e educação inclusiva: os desafios e conquistas do GEAPPA nos últimos 15 anos

EDILSON REBELO DOS SANTOS
Universidade Federal da Grande Dourados

FELIPE JOSÉ CARBONE
Universidade Federal da Grande Dourados

MORGANA DE FÁTIMA AGOSTINI MARTINS
Universidade Federal da Grande Dourados

Introdução

Historicamente a Educação Especial no Brasil tem sido marcada por intensas transformações, advindas em sua maioria dos movimentos sociais e das políticas públicas. Nesse sentido, houve o reconhecimento legal da Educação Especial, como uma modalidade transversal de ensino, que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino, garantindo metas e estratégias que assegurem a inclusão de estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) considera PAEE os estudantes que apresentem Deficiência: intelectual, motora, sensorial; Transtornos Globais do Desenvolvimento – Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação. A Educação Especial norteia os sistemas de ensino sobre um trabalho de qualidade, garantias de acesso, permanência, participação e aprendizagem, facilitando a continuidade do processo de escolarização.

Tendo como base os princípios de inclusão explicitados na PNEEPEI, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autista (GEAPPA), que é um projeto de extensão da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). De acordo com Santos (2022), o grupo surgiu do anseio de um grupo de familiares que não conseguiam matricular seus filhos com deficiência na Educação Básica, do município de Dourados-MS, e há 15 anos proporciona para a comunidade local e regional formação, orientação, suporte emocional e promove pesquisa para o grupo e sobre a perspectiva do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada

por uma díade de sinais e/ou características que envolvem dois grandes grupos, sendo eles: Comportamento Restrito ou Repetitivo e Comunicação Social. O diagnóstico é clínico, realizado por meio de observações e relatos dos cuidadores. (Martins; Acosta; Barcelos, 2022).

Destarte, objetiva-se descrever e celebrar os 15 anos de atuação do Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas destacando suas contribuições para a sociedade de Dourados – MS.

Metodologia

O presente estudo de abordagem descritivo, caracteriza-se como relato de experiência, que descreve o projeto de extensão intitulado Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA) que está vinculado ao projeto "A parceria escola-família e a educação da criança autista na perspectiva da educação inclusiva", da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, criado em 2009, com o objetivo de discutir políticas de atendimento educacional às crianças com TEA.

Resultados e discussão

O ano era 2009, a pedido de um grupo de mães que buscavam ajuda, surge em Dourados-MS, uma comunidade unida pelo compromisso com a inclusão escolar e apoio às pessoas com TEA – o GEAPPA – Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas.

Desde o seu surgimento, o GEAPPA tem sido um ponto de encontro para aqueles que enfrentam os desafios do TEA. Coordenado pela Professora Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, esse grupo nasceu da necessidade de criar um espaço seguro e acolhedor para discutir questões relacionadas ao TEA e promover oportunidades e

sucesso para todos.

As reuniões tímidas, com cinco ou dez pessoas se iniciavam na UFGD, porém, devido a questões de logística dos participantes, as reuniões passaram a acontecer por um tempo nas salas emprestadas pela Escola MACE e Escola Franciscana Imaculada Conceição, respectivamente, que estão localizadas na região central do município, porém, a cedência não foi por muito tempo. Para tentar manter o grupo e as atividades funcionando, "as atividades passaram a ser realizadas no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA)[1]. O grupo permanece nesse local por alguns meses até viabilizarem um espaço que comportasse todas as atividades do grupo". (Martins; Santos; Carbone, 2024).

Durante a pandemia de COVID-19, assim como todos, o GEAPPA teve que se adaptar. As reuniões presenciais, ponto de encontro vital, tornaram-se inviáveis e o grupo, então, abraçou a tecnologia e migrou suas atividades para o ambiente virtual. Mesmo diante das adversidades, o GEAPPA manteve-se firme em sua missão de promover a inclusão e apoiar as pessoas com TEA e suas famílias. Com a realização das atividades de forma on-line, o grupo, ganhou novos participantes de diferentes regiões do país.

Ao longo de sua história, o GEAPPA sempre buscou preconizar a conscientização sobre o TEA, portanto, em alusão ao Dia de Conscientização do Autismo, celebrado em abril, o grupo promove campanhas ou palestras. Porém, em 2024, o GEAPPA realizou o I Simpósio sobre Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) da Grande Dourados,

1 O SEAMA é um projeto de extensão resultado de uma parceria público-privada entre a Cooperativa de Trabalho Médico Unimed de Dourados-MS e a Universidade Federal da Grande Dourados com objetivo de oferecer atendimento multiprofissional e interdisciplinar ao indivíduo com TEA, desde o processo diagnóstico e a caracterização dos sinais do transtorno até a realização de acompanhamento clínico. (Barcelos et al., 2020, p. 96).

que ocorreu nos dias 1 e 2 de abril, com a participação de 400 pessoas, representando uma ampla variedade de público, incluindo pessoas com TEA, professores da educação básica e superior, familiares de pessoas com TEA, profissionais da saúde e acadêmicos da graduação e pós-graduação. O evento teve como objetivo promover a conscientização, disseminar conhecimentos científicos e promover a inclusão de pessoas com TEA na sociedade.

Tendo como base os resultados e os depoimentos dos participantes, o I Simpósio sobre Transtorno do Espectro do Autismo da Grande Dourados foi um sucesso, atingindo seus objetivos de promover a conscientização, disseminar conhecimentos e promover a inclusão de pessoas com TEA. A participação expressiva e o retorno positivo dos participantes demonstram a importância e a relevância deste evento para a comunidade acadêmica e profissional.

Um marco histórico para o grupo, também ocorreu no primeiro semestre de 2024, em reconhecimento aos 15 anos de fundação e prestação de serviço à sociedade douradense, a Câmara Municipal de Dourados conferiu ao GEAPPA o Diploma de Jubileu de Cristal.

Considerações finais

No GEAPPA, acreditamos que conhecimento é poder. Por meio de nossos encontros mensais, palestras, oficinas e eventos, buscamos compartilhar informações valiosas sobre o TEA, estratégias de intervenção, direitos legais e muito mais, porque, nossa história é o resultado do poder da união e do compromisso com uma causa, a inclusão escolar de pessoas com TEA.

Referências

BARCELOS, Kaio da Silva et al. Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) Dourados/MS: Algumas considerações. In: Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Paulo Cezar Borges Martins. (Org.). **Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira**. Atena Editora - Ponta Grossa, PR, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; ACOSTA, Priscila de Carvalho; BARCELOS, Kaio da Silva. Plano de Ensino Individualizado para Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. In: SILVA, Aline Maira da; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Educação Especial**: Cenários, perspectivas e práticas. São Carlos: Pedro & João editores, 2022. p. 71-86.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; SANTOS, Edilson Rebelo dos; CARBONE, Felipe José. O papel do grupo de estudos e apoio a profissionais e pais de autistas no contexto da extensão universitária para o transtorno do espectro do autismo. In: BRITO, E. S; REIS, E. P. **Pesquisa e Extensão**: relatos de experiências universitárias. Três Lagoas: Editora Bonêt, 2024.

SANTOS, Edilson Rebelo dos. **Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Pessoas com TEA**: desafios da extensão universitária em atividades remotas. 2022. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 17

A interseccionalidade e os processos de escolarização no município de Duque de Caxias

BÁRBARA SILVA DOS SANTOS PEREIRA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ALESSANDRA DE CASSIA BARBOSA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Este estudo se coloca pela necessidade de reflexão analítica, sobre a interseccionalidade dos marcadores sociais da diferença e os processos de inclusão de direitos no município de Duque de Caxias. Ele é parte de uma pesquisa em andamento, que está sendo realizada no âmbito da Educação Básica neste município.

Duque de Caxias fica localizado na Baixada Fluminense, uma região periférica do Estado do Rio de Janeiro (RJ) marcada por contradições de uma metrópole urbana, com desigualdades, índices expressivos de vida em situação de pobreza, violência e estigmas sociais (SEBRAE, 2016).

Diante disso, as desigualdades refletem na negação aos direitos e no alargamento da estratificação social, uma vez que determinados grupos, sobretudo os mais pobres e pessoas com deficiência, vivenciam sistematicamente injustiças sociais, inclusive no âmbito da educação (Kassar, 2012; Freitas, 2002).

Assim, este estudo tem como objetivo, analisar os indícios sobre a interseccionalidade dos marcadores sociais da diferença, considerando, raça, classe, gênero e deficiência. Para isso, realizamos uma pesquisa documental, tendo como fonte de análise os documentos que apresentam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicados no site, do ano de 2023, com foco na Educação Básica, presentes nas sinopses. Construímos os dados de análise apoiadas na interseccionalidade, enquanto base teórica e metodológica, em especial nas autoras Collins e Bilge e nos estudos críticos sobre raça e deficiência.

A interseccionalidade é uma forma de investigação crítica que ultrapassa o sentido de uma estrutura fixa, é multifacetada, podendo ser pensada como teoria social crítica ou como ferramenta analítica, que é capaz de compreender distintos fenômenos e campos, considerando

que os marcadores sociais são inter-relacionados (Collins; Bilge, 2021).

Os estudos sobre deficiência e teoria crítica de raça, incorporam a relação mútua entre a deficiência e as desigualdades raciais. Por meio desta teoria, compreendemos que a deficiência é um marcador social da diferença que, quando associado a outros marcadores como classe, raça e gênero, intensificam e configuram outras formas de exclusão de direitos (Annamma; Connor; Ferri, 2013).

Esses aspectos também estão presentes no contexto da educação; a discriminação da diversidade. De acordo com Kassar (2002), "a tênue distinção entre marginalidade, pobreza e deficiência" pode ser compreendida ao observarmos a história dos sujeitos marcados pela patologização e pela discriminação de certas características. Nisso, a relação bidirecional entre deficiência e pobreza é marcada por contextos sociais desiguais.

Ao examinar os indícios da interseccionalidade nos dados do INEP, 2023, sobre o município de Duque de Caxias, destacamos a relação com os marcadores sociais da diferença, sobre os quais buscamos analisar, na tabela a seguir:

Tabela 1- Dados de raça e gênero de alunos com deficiência no Município de Duque de Caxias.

Cor/raça/sexo	Feminino	Masculino
Total de matrículas	1.674	3.786
Branca	424	1.002
Preta	138	309
Parda	634	1.434
Outros	469	1.049

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do INEP (2023).

De acordo com esses dados, o município apresentou 5.460 matrículas de estudantes com deficiência no ano de 2023, em classes comuns de ensino na Educação Básica. Em relação a intersecção de cor/

raça/gênero, das matrículas do gênero feminino, a disparidade de raça é perceptível; temos na categoria negra[1] o número de 357 matrículas a mais do que o número de alunas brancas. Nas matrículas do gênero masculino, 1.002 foram declarados brancos, 309 pretos, 1.434 pardos, somando o total de 1.743 alunos negros, 741 a mais que brancos.

Esses dados demonstram a prevalência de alunos(as) negros(as) com deficiência, matriculados na rede pública escolar do município. Desta forma, nossas análises consideram a realidade histórica de exclusões de direitos vivenciadas por esses sujeitos e aponta para a vida em situação de pobreza e para as condições de desenvolvimento.

Sobre isso, Souza (2013) em seus estudos sobre os documentos da Organização das Nações Unidas (ONU), aponta que:

> ***A maior parte das crianças que estão fora das escolas é formada por crianças com deficiência, em comunidades mais empobrecidas. Tal constatação, somada a outros dados sobre as condições de vida das pessoas com deficiência pelo mundo, sinaliza, aos olhos do Sistema ONU, uma estreita relação entre a condição de vida em situação de pobreza e a incidência da deficiência (Souza, 2013, p. 35).***

Desta maneira, as condições de desenvolvimento não são as mesmas para todos e dependem das marcas sociais de cada sujeito. É importante pensar na multidimensionalidade dos diferentes meios sociais e sobre como eles afetam e são afetados pelas produções humanas em seus variados aspectos. Como resultado disso, são produzidas diferentes vivências decorrentes da diversidade humana (Dainez; Smolka; Souza, 2022).

Artiles e Kozleski (2019) consideram as disparidades educacionais com relação às diferentes identidades marcadas por raça, deficiência,

1 Negros, considerando a soma de pretos e pardos, conforme o IBGE.

classe, etnia. Essas variáveis afetam negativamente os alunos(as) considerados socialmente como grupos “minoritários”, ocasionando a exclusão educacional e barreiras no acesso do direito à aprendizagem escolar.

Sobre a relação entre os marcadores sociais e a exclusão escolar, os dados do Atlas Brasil, apontam que em Duque de Caxias 63,42% de sua população é negra e grande parte destas pessoas são vulneráveis à pobreza e concentram as maiores taxas de evasão escolar (IBGE, 2022). Os dados revelam que as cicatrizes existentes nesse território são permeadas pelas desigualdades de raça, de gênero, condição da deficiência e vida em situação de pobreza.

Dando continuidade em olhar interseccionalmente para esses dados, em relação a renda per capita, equiparando raça e gênero, os resultados do município demonstram uma média em que homens possuem renda per capita de R$606,64, enquanto mulheres, R$580,00.

Brancos possuem renda de R$712, 82 enquanto negros R$526,8. Vale considerar, que nacionalmente a maioria das pessoas com deficiência são mulheres e pessoas negras e são elas as mais afetadas pelos processos de exclusão educacional no Brasil (IBGE, 2022).

Annamma *et al.* (2012) concordam que há uma invisibilidade da relação dinâmica entre os marcadores sociais da diferença no campo da educação, sobretudo, com relação a raça e deficiência. Eles destacam a importância de considerar essa relação, pois racismo, capacitismo, a desigualdade de gênero e a pobreza são categorias sociais que se sobrepõem e estruturam a ordem social e são naturalizados socialmente. Perante isso, compreendemos que quando estas estruturas são invisibilizadas, elas reforçam os processos de exclusão de direitos interseccionalmente combinados.

Nossas análises apontam que, visibilizar os marcadores sociais

no documento do INEP nos levou a traduzir os grupos que sofrem maiores desvantagens educacionais no município de Duque de Caxias. Concluímos que não podemos desconsiderar as marcas de opressão que se interseccionam sobre os alunos (as) com deficiência, sobretudo, nas regiões periféricas. As marcas sociais desiguais reverberam no campo educacional, alijando aqueles que destoam do padrão colonial hegemônico que é sustentado pelo racismo, capacitismo e pela negação da diversidade humana.

Consideramos que, a interseccionalidade é uma ferramenta capaz de ampliar a lente analítica e visibilizar as diferentes condições de vida que permeiam o campo educacional e os processos de escolarização.

Referências

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B. Promessas e trajetórias da educação inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 3, 2019. Disponível em:<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.001>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ANNAMMA, S. A.; CONNOR, D.; FERRI, A. B. Dis/ability critical race studies: Theorizing at the intersections of race and dis/ability. **Race Ethnicity and Education**, v. 16, i. 1, p. 1-31, 2013. Disponível <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613324.2012.730511>. Acesso em: 29 Jul. 2024.

COLLINS, P.; BILGE, S. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2021.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. **Educação & Sociedade**, v. 43, e256418, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.256418. Acesso em: 2 ago. 2024.

FREITAS, L.C. de. A internalização da Exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299325, set.2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA. **Atlas Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em:<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 16 fev. 2024.

KASSAR. M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 833-49, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt&format=pdf.>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SEBRAE. Observatório Sebrae-RJ. **Painel regional**: **Baixada Fluminense I e II**. Rio de Janeiro: Sebrae, 2016. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/SebraePainel_Baixada Fluminense.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2024.

SOUZA, F. F. **Políticas de Educação Inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 18

Ressignificação da educação especial por meio da perspectiva interseccional

DÉBORA CHIARARIA DE OLIVEIRA
FFC/UNESP-MARÍLIA

CAROLINE HELLEN RAMPAZZO ALVES
UNESP / UTFPR - LD

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS
FFC/UNESP-MARÍLIA

A proposta de ressignificação, a partir da perspectiva interseccional da diferença, acerca da compressão da educação especial e seus sujeitos, sejam eles estudantes, professores, colaboradores e famílias, surge a partir da necessidade emergente em repensar a construção das práticas e culturas inclusivas nos contextos educacionais sob um olhar diferente da perspectiva biomédica heteronormativa, a qual, historica e politicamente defendeu e assegurou, por muitos anos, os direitos públicos dos grupos de pessoas que sofriam exclusão e marginalização social, como o grupo de pessoas que se encontravam em situações de vulnerabilidade socioeconômica e/ou cultural. Este trabalho concentrou suas reflexões em especial para o grupo de pessoas em situação de deficiência, o qual tem sido foco dos estudos do grupo de pesquisa há alguns anos. O termo "em situação" é adotado e defendido pelo grupo de pesquisa na tentativa de "ultrapassar categorizações e tipificações centradas em visões normalizadoras e reparadoras da condição da deficiência, compreendendo este sujeito em uma relação dialética com vários pontos de referência internos e externos", ou seja, entende-se que vivenciar a experiência da deficiência não acontece de modo isolado no corpo daquela pessoa mas, pelo contrário, emerge a partir do diálogo constante e interseccional com questões políticas, sociais, econômicas, culturais, de gênero, raça, religiosas, familiares, psicológicas, e outras que façam parte da trajetória de resistência, singular e subjetiva desta pessoa, conforme pontuado anteriormente nos estudos de Oliveira e Ciantelli; Martins, Ciantelli e Nunes; Martins e Louzada (2024, p. 3; 2022, p. 2; 2022, p. 5).

Desta maneira, este trabalho teve como objetivo contextualizar uma proposta de construção e ressignificação do paradigma da inclusão educacional, na área da educação especial, a partir dos referenciais que adotam a perspectiva da interseccionalidade da diferença. Este trabalho

deriva dos estudos realizados na disciplina Seminário Internacional em Pesquisa III, do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da FFC/Unesp-Marília. O estudo trata-se de um recorte de duas pesquisas de doutorado em desenvolvimento que conta com apoio de bolsa pelo Programa de Excelência Acadêmica – PROEX da CAPES, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE da UNESP. Os projetos foram aprovados no Comitê de Ética (Parecer No.5.325.602-Plataforma Brasil) e estão em consonância com os estudos da Rede Internacional de Pesquisa "Diferença, Inclusão e Educação" do Projeto Diversidade, movimentos sociais e inclusão no Convênio CAPES-PRINT, da mesma universidade.

Caracteriza-se como pesquisa bibliográfica cuja análise debruçou-se nas ideologias e posições sobre inclusão propostas por autores como Freitas (2016); Espinel-Bernal (2022) e Pagni (2017) e outros que debatem a temática. Inicialmente se faz necessário destacar que esta construção e ressignificação está pautada e dialogada com uma compreensão sobre a deficiência a partir do que é proposto pelo modelo social que conceitua um paradigma que reconhece nas diferenças os sujeitos e seus corpos como parte importante de suas identidades e não como uma doença/lesão que para fazer parte precisa ser consertada por serem fora dos padrões de normalidade dos quais a sociedade impõe e naturaliza. No modelo social a deficiência não é vista como um problema individual, mas como uma questão de vida dentro de uma sociedade incapaz de se ajustar à diversidade humana (Bampi, Guilhem e Alves, 2010, p. 3). O problema não está na deficiência, e sim nos desvios da sociedade, no seu papel em propor práticas e políticas que visem a eliminação das barreiras de acessibilidade em todos os espaços e em todas as suas dimensões, oferecendo assim oportunidades e experiências de equidade e mesmas condições de direitos e respeito.

Neste sentido, a lógica da interseccionalidade proposta por Collins e Bilge (2020), pode ser usada como ferramenta analítica para a compreensão e resolução de problemas que envolvem o capacitismo, ou seja, processos históricos de domínio de poder cultural que organiza e exclui devido à raça, sexualidade, classe econômica e social, gênero, deficiência, etnia, pobreza e categorias semelhantes, aquelas pessoas que vivenciam uma situação de vulnerabilidade social, em destaque neste trabalho para as pessoas em situação de deficiência. Desta forma, esta prerrogativa possibilita a discussão e o pensar na ressignificação da educação especial por meio da perspectiva interseccional da diferença que vise a elaboração de políticas públicas voltadas para o bem-estar, justiça e garantia dos direitos humanos básicos para este grupo de pessoas que por muitos anos foi oprimido e marginalizado socialmente, uma vez que, na interseccionalidade a deficiência pode ser percebida como um importante registro, principalmente quando retrata o ponto de vista da pessoa em situação de deficiência.

Na busca por romper o modelo social, a interseccionalidade como uma ferramenta e processo de mudança, em uma nova forma de compreensão da ciência e do fazer pesquisa, pode ser uma maneira de discussão, nos espaços educacionais, sobre a deficiência em diálogo com questões que perpassam as vidas dessas pessoas e que, invariavelmente emergiram na vida educacional, como discussões sobre branquitude, masculinidade, feminilidade, gênero, sexualidade, normalidade, cultura, religião, pobreza, entre outras, em uma tentativa de valorizando ainda mais as falas, as lutas, a busca e conquistas dos direitos daqueles que um dia estavam em posição de exclusão social. Sugere-se, portanto, que as singularidades e subjetividades sejam respeitadas e valorizadas em suas potencialidades e naturalidades, o que nos provoca uma pensar inclusivo que rompa com as amarras e abrace todas as formas

de existência. Fato é que o conceito de inclusão ainda assusta provoca diversos questionamentos quando analisamos os fenômenos que ele traz consigo, especialmente quando se busca exercer o pensamento e inclusão sobre as subjetividades e singularidades na educação especial de forma heterogênea, nos signos das filosofias das diferenças, problematizando as limitações e ressaltando as possibilidades em diálogo com todos os fenômenos que a transpassam, reativando um humanismo mais profundo. De acordo com Gallo (2019, p. 1), a educação acontece no coletivo, no encontro das singularidades entre o eu e o outro. Encontro este que possibilita aumentar ou diminuir a potência do pensar e do agir, já que, ainda segundo o outro, o tema do outro acaba sendo uma das grandes questões que envolvem os pensamentos, as práticas, as culturas e políticas da educação, visto que se baseiam, ainda, em uma filosofia reducionista de reconhecer e tolerar o outro não em sua singularidade, mas como um campo problemático que precisa ser dominado para não incomodar a "ordem". O próprio autor sugere, portanto, que a educação seja construída nas diferenças (filosofia e política) pautada no equilíbrio de forças a fim de permitir, através das diferenças, a produção das singularidades e não sua anulação ou dominação. Convido o outro a estar comigo em uma ciranda de encontros durante sua trajetória educacional do que com base na filosofia e política da diferença.

Nos estudos sobre a deficiência, Vygotsky, em seu livro sobre Fundamentos da Defectologia (1997), situa a deficiência como uma produção que se realiza na coletividade, destacando a importância das perspectivas inclusivas que valorizem o potencial desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes em situação de deficiência a partir das relações sociais, o que corrobora com o proposto por Espinel-Bernal (2022, p. 1662-1663) de que o sujeito se encontra em processo contínuo de construção, ou seja, não há uma natureza imodificável a qual

devemos seguir, o que nos dá base para confrontarmos e abandonarmos os modelos e padrões que tentam homogeneizar as singularidades que configuram as existências humanas, já que o autor também defende que faz parte da construção do sujeito considerar aquilo que está em vigor na sociedade na qual está inserido. Isso significa assumir que somos parte de um todo onde as singularidades, subjetividades, raças, etnias, culturas, gêneros, sexualidades, etc são consideradas para construção e composição deste todo e não como uma característica única e a parte daquele sujeito única e exclusivamente. Sendo assim, a partir da elaboração deste trabalho foi possível concluir que a presença dos estudantes em situação de deficiência, preenche a pedagogia com outras formas de vida (Freitas, 2016, p. 258) e, provoca uma abertura nos contextos educacionais e na educação especial, que impulsiona todos os que ali atuam, bem como os governantes e a sociedade a pensarem de forma filosófica e dialógica de modo que se permitam serem afetados "por esse outro, nas suas relações intersubjetivas, sobretudo, permita-se essa autotransformação sem preconcepções, sem temer a sua diferença e o processo de diferenciação (e ressignificação) que lhe aguarda" (Pagni, 2017, p. 12).

Conclui-se também que o trabalho da educação especial nunca se finda, mas está em uma constante mudança e busca pelo aprimoramento de suas práticas, políticas e culturas, evoluindo à medida que surgem novas demandas. Ressignificar paradigmas a partir de perspectivas que tragam as subjetividades e singularidades como foco, como a interseccionalidade, é desafiador em uma sociedade que ainda reproduz lógicas capacitistas e excludentes, o que muitas vezes não favorecem a inclusão todavia, ressaltamos a importância de estudos como estes, que proponham tais reflexões em busca da eliminação das barreiras de acessibilidade e, garantia dos direitos de existência, permanência,

respeito e valorização das pessoas em situação de deficiência em todos os espaços que almejam.

Referências

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem,** v.18, n. 4, jul-ago. 2010. DOI https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S010411692010000400022. Acesso em 03 out. 2024.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico] /tradução. Rane. Souza. - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ESPINEL-BERNAL, Ó. Ética de la palabra. Lectura, escritura y producción de sí. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.36, n.78, p. 1659-1681, set./dez. 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66444. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66444. Acesso em: 14 out. 2024.

FREITAS, A. S. O devir-deficiente da pedagogia: notas para uma antropologia filosófica-educacional da plasticidade. **Chil-dhood and Philosophy**. Rio de Janeiro, NEFI/UERJ, v. 12, n. 24, mai./ago. 2016, p. 227-248. DOI: https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.22922. Disponível em: https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.22922. Acesso em 05 out. 2024.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. **In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano**: **Diálogos sobre Diálogos.** Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008, p. 1-16. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf. Acesso em 04 out. 2024.

MARTINS, S. E. S. O.; CIANTELLI, A. P. C. NUNES, L. C. A. Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. **Revista Cocar.** ed. esp., n.13, p. 1-28, 2022. Acesso em 03 out. 2014.

MARTINS, S. E. S. O.; LOUZADA, J. C. A. Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.36, n.76, p. 6596, jan./abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-61976. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-61976. Acesso em 04 out. 2024.

OLIVEIRA, D. C.; CIANTELLI, A. P. C. Análise das políticas de acessibilidade segundo

o PDI de uma universidade estadual pública brasileira. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 16, n. 38, p. e16915, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16915. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16915. Acesso em 12 ago. 2024.

PAGNI, P. A. **Deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1443-1474, set./dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-08 Acesso em: 10 ago. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: **fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 19

Processo de interação escolar e familiar da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA:

olhares percebidos pelas mães

KARINA PESSOA DE QUEIROZ

UFERSA

ALESSANDRA MIRANDA MENDES SOARES

UFERSA

Introdução

No Brasil, além de dispositivos legais como a Constituição Brasileira (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que legitimam ações voltadas para a inclusão escolar de Pessoas com Deficiência – PCD, na rede regular de ensino, há, também, a Lei Nº. 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, que garante, em seu Artigo 3º, o acesso do indivíduo com transtorno do espectro autista, à educação e ao ensino profissionalizante, prevendo, em parágrafo único, o direito a acompanhante especializado, nas classes comuns de ensino regular, em caso de comprovação da necessidade (Brasil, 2012).

O espaço escolar é essencial para que tanto os alunos sem, quanto os com algum tipo de deficiência vivenciem um processo mais intenso de aprendizagens e interações, o que irá contribuir significativamente para o seu desenvolvimento enquanto sujeito. Quando nos referimos a crianças com TEA, a interação dessas necessita de mais apoio, quando comparadas com as crianças não acometidas por esse transtorno. Nesse sentido, esta criança precisa de intervenções que lhe possibilite relacionar-se, comunicar-se e interagir com o grupo no qual está inserido, sendo a escola, depois do ambiente familiar, o espaço mais adequado para tal.

Para garantir que os direitos dessas crianças sejam assegurados e as mesmas sejam incluídas na rede regular de ensino as mães de crianças com TEA dedicam-se integralmente, construindo “uma identidade que se dá na relação entre a deficiência de seus filhos e filhas e os padrões de normalidade instituídos social e culturalmente para eles/as” (Soares, 2018, p.53). A inserção dessas crianças na escola regular indica a

probabilidade de uma vida o mais dentro da normalidade possível, com a possibilidade de socialização, interação, além do desenvolvimento intelectual delas. Com base nesses apontamentos, definimos o seguinte objetivo geral: Analisar os fatores que contribuem para o processo de interação da criança com TEA no ambiente escolar e familiar a partir da percepção das mães, com base em uma revisão sistemática. Para o alcance deste, traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. Indicar se a criança com TEA conseguiu ou não evoluções no âmbito da interação, a partir da sua inserção do ambiente escolar, de acordo com a percepção da mãe;
2. Relacionar os fatores que favorecem e os que limitam o processo de interação da criança com TEA com base em uma revisão sistemática.

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, o que, segundo Minayo (1994, p. 21), corresponde a "um nível de realidade que não pode ser quantificado", ainda que não se oponha à pesquisa de caráter quantitativo, já que ambas se complementam. Além disso, este trabalho corresponde a uma revisão sistemática que, segundo Sampaio e Mancini (2006, p.84), consiste em "uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema". Nela, são compiladas informações acerca de um grupo de estudos realizados individualmente sobre determinada área, evidenciando resultados que podem ser coincidentes ou contrários. Suas principais vantagens consistem em salientar temáticas que precisam de evidência e orientar pesquisas futuras.

Nosso campo de investigação é composto por vinte e seis estudos

que versam sobre a interação escolar de crianças autistas, a partir da experiência das mães, encontrados em plataformas de pesquisa, sendo elas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da CAPES, o Google Acadêmico, a Revista Educação Especial em Debate, como também a Revista Educação Especial, de Santa Maria, tendo, como delimitação temporal, os últimos dez anos (2014-2024).

Como método para análise dos dados, utilizou-se a Teoria Fundamentada nos Dados, de Strauss e Corbin (2008) que, segundo Mairink et al. (2021, p.2), permite "a construção de uma teoria fundamentada, que surge dos dados de sua pesquisa". Para o sucesso e fidedignidade do método, alguns passos precisam ser seguidos, como: 1) o ajuste da teoria à realidade; 2) a criação de uma teoria compreensível e que faça sentido aos estudiosos da área pesquisada; 3) a generalização teórica que permita a aplicabilidade da teoria a outros contextos e, 4) a provisão de controle, pois, "as hipóteses que propõem relações entre conceitos podem ser usadas para guiar ações posteriores" (Ibidem, p.7). Este método permite tanto a produção quanto o aprimoramento dos conhecimentos, contribuindo, assim, com a qualidade das pesquisas científicas desenvolvidas nas mais diversas áreas.

Resultados

Mediante a utilização da teoria Fundamentada nos Dados (TFD), de Strauss e Corbin (2008), foram emergidas quatro categorias no que tange às contribuições e os desafios do processo de interação da criança com TEA no ambiente escolar e familiar, sendo elas: intersetorialidade, práticas pedagógicas inclusivas, desconhecimento das leis e do "como cuidar" da criança com TEA e falta de oralidade da criança com TEA,

sendo as duas primeiras voltadas para as contribuições e as duas últimas para os desafios. Além disso, abordou-se, à luz dos autores, os olhares percebidos pelas mães no que concerne à temática, bem como alguns dos sentimentos vivenciados pelas mesmas, como a frustração em comprometerem suas preferências pessoais em detrimento do cuidado dos filhos.

Destacou-se que a intersetorialidade, além de favorecer a redução dos comprometimentos da criança com TEA, auxilia no desenvolvimento da aprendizagem, interação social, comunicação e alfabetização, além de ser primordial para a continuidade das ações desenvolvidas com a criança. Já as práticas pedagógicas inclusivas estimulam a aprendizagem escolar e a capacidade de adaptação e interação da criança com o meio social, mas, para que isso aconteça, a formação continuada é fundamental para que os profissionais da educação dominem as práticas necessárias à promoção da inclusão.

O desconhecimento das leis e do "como cuidar" da criança com TEA, apontado como um desafio para a interação da criança autista, é resultante da falta de conhecimento acerca deste transtorno e das leis que amparam os indivíduos com TEA por parte das mães, pais e cuidadores. Já a falta de oralidade da criança com TEA limita a sua capacidade de expressar necessidades consideradas básicas, de compreender as necessidades do outro, além de afetar sua participação em jogos, brincadeiras e atividades que propiciam a interação, desse modo, a utilização da Comunicação Alternativa e das Tecnologias Assistivas desenvolverá/ampliará a comunicação do autista não-oralizado ou com habilidade comunicativa defasada.

No que concerne aos olhares percebidos pelas mães, evidencia-se a pouca participação destas enquanto sujeitos das pesquisas analisadas. Entre os vinte e seis trabalhos explorados, a mãe, enquanto sujeito

explícito, apareceu apenas quatro vezes e, quando citada, foram sujeitos únicos em apenas uma das pesquisas. Como um fator contribuinte para a interação da criança com TEA, todos os estudos realizados com mães de crianças autistas destacaram a intersetorialidade como um fator relevante, o que propicia uma orientação mais eficaz para pais e cuidadores, resultando no melhor conhecimento das leis que favorecem seus filhos e no "como cuidar dos mesmos" de forma mais adequada.

Considerações finais

Dentre os apontamentos destacados pelo estudo, destaca-se a desigualdade de gênero, quando, além dos papéis exercidos cotidianamente, o cuidado das crianças com TEA fica voltado para as mães e, mesmo assim, são invisibilizadas, o que reforça a importância de novos estudos que considerem suas vivências para que sua realidade seja apresentada na literatura e, consequentemente, sejam desenvolvidas estratégias no sentido de colaborar com as mesmas.

O suporte voltado para as mães, por parte de toda a rede de acompanhamento da criança com TEA, faz-se imprescindível para o abrandamento das dificuldades na busca pelos direitos dos filhos e a desinformação no tocante à forma de cuidar dos mesmos, haja vista as particularidades envoltas no transtorno, o que demanda orientação adequada.

Referências

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2012/Msg/VEP-606.htm. Acesso em 14 out. 2024.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão**

da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 12 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 ago. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

MAIRINK, Ana Paula Alonso Reis, *et al*. O uso da metodologia qualitativa da Teoria Fundamentada nos Dados na pesquisa em enfermagem. **Escola Anna Nery**, vol. 25, nº 3, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2020-0494. Acesso em: 6 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAMPAIO, Rf; MANCINI, Mc. Estudos de Revisão Sistemática: Um Guia Para Síntese Criteriosa Da Evidência Científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**., vol. 11, nº 1, fevereiro de 2007, p. 83–89. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013. Acesso em: 6 ago. 2024.

SOARES, Alessandra Miranda Mendes. **Experiências das mulheres-mães de pessoas com deficiência**: da (in)visibilidade à participação social. João Pessoa-PB, 2018. 242 f.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 20

Interseccionalidades e panoramas complexos de inclusão social de pessoas com deficiência

LUCIANA SILVA TORRES MATSUSHITA

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa de tese e tem como objetivo geral avaliar a influência de interseccionalidades na constituição de panoramas complexos de inclusão social de pessoas com deficiência. A metodologia de pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa que envolveu a pesquisa bibliográfica e documental realizada em meios físicos e digitais, no Google Acadêmico e portais do governo. Realizou a busca com os descritores: inclusão social e pessoas com deficiência, considerando o período de 2020 a 2024. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a educação deve incluir a todos e garantir o pleno desenvolvimento do estudante, em todos os níveis e ao longo de toda a vida. A inclusão transcende a democratização do acesso ao sistema público de ensino e envolve a garantia de recursos, formação profissional e ambientes adequados ao bom desempenho dos estudantes (Bourdieu e Champagne, 2001). De acordo com Guimarães (2024), as interseccionalidades constituídas pela sobreposição de marcadores de desigualdade: deficiência, raça, gênero e classe social, produzem efeitos únicos no cotidiano dos estudantes marginalizados, exigindo ambientes de ensino que valorizem tais identidades complexas. Conclui-se que aspectos como a melhoria contínua de informações sobre os marcadores sociais da desigualdade, bem como dos indicadores dos avanços na qualidade do ensino e inclusão de pessoas com deficiência, podem contribuir para promoção de medidas que melhor atendam às necessidades específicas de ensino, considerando as perspectivas de micro e macropolíticos.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 21

Precisamos falar da sexualidade com/das pessoas com deficiência?

NAHUN THIAGHOR LIPPAUS PIRES GONÇALVES
Universidade Federal do Espírito Santo

ALEXSANDRO RODRIGUES
Universidade Federal do Espírito Santo

Para a problematização dos resultados parciais dessa pesquisa há de se estabelecer conexões com a psiquiatrização do comportamento, a patologização dos estigmas e a medicalização dos sujeitos através de produções que articulem as sexualidades dos corpos e a Educação Especial.

Numa passagem de Os Anormais, Michel Foucault (2013) enuncia o caso de Charles Jouy e sua masturbação monstruosa de modo e refletir sobre a psiquiatrização do gesto e comportamento, atentando para o suporte patológico que se faz através dos estigmas permanentes que marcam estruturalmente o indivíduo (p. 260), o corpo passa por inúmeros exames, sendo medido milimétricamente para compor o corpo defeituoso, o palato apresenta uma curvatura que é característica da imbecilidade (p. 261), as aberrações de conduta são associadas a questões congênitas.

Entre condutas de crianças e adultos, são eleitos comportamentos psiquiatrizáveis, seja por afastamento ou aproximação da infância. As causas do patológico se estabelecem e firmam um processo medicalização de ajuste e ou supressão comportamental, temos a sexualidade heterocentrada como prato cheio para a indústria farmacêutica: Há um estigma? Há um medicamento para o que escapa ou é monstruoso à sociedade?

Em contrapartida ao processo de patologização e medicalização, Vigotski (1997) no tomo cinco, esclarece que as condutas comportamentais da criança devem ser exercitadas em decorrência do desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos processos de convívio social através de mecanismos compensatórios para confrontar os estigmas de aprendizagem associados as pessoas com deficiência, cujo pensamento se distancia da perspectiva biologizante e fortalece as mediações pedagógicas.

Atualmente, Preciado (2018) ao tratar do farmacopoder expressou que os hormônios são ficções estigmatizadas, que submetem corpos a mutilação farmacológica do masculino e feminino, conectados e propositivos a uma sexualidade normativa. No corpo com deficiência a sexualidade passa a ser invisibilizada ou monstruosa, sem condições de ser exercitada ou coexistir de forma compensatória, em exceção pela conduta desmoralizante passível de medicalização, tem-se um exercício constante de capacitismo imposto pela sociedade.

Segundo Judith Butler (2015), a problematização da vida vivida teria potência de ressignificação do futuro, viver na esfera da não negociação das vidas é problematizar contribuições entre memórias e possíveis futuros para sustentar políticas de vida, sustentar a vida como nossa demanda política, por exemplo, o direito ao nome social e a segurança/identificação mínima na utilização do banheiro, situações que ainda se deparam com o confronto das normatividades vividas nos Institutos Federais, Universidades e ainda se distanciam das crianças em dissidências.

”As crianças em dissidências com as normas de gênero e sexualidade, inomináveis existências que fragilizam dispositivos da infância e dos bons costumes, essas com quem não se ousa falar, mas sim de quem e sobre quem, existem...Malditas crianças!” (RODRIGUES et al, 2019)

Amaldiçoadas pela exuberância de uma infância em dissidência, quando ainda deparam-se no corpo com deficiência são patologizadas de forma soberba ou infantilizadas para exibição da desculpabilização, as sexualidades podem não provocar pertencimento e identidade, mas inconformismo daquele que segue a norma e condiciona a comparações morais dos demais corpos, agora corpos com deficiência que se desassociam da heteronorma. Deficiente e ainda gay? Que

monstruosidade! Eis que a fabulação nos possibilita metodologicamente narrar vidas interseccionadas por intermédio de vivências escolares, aqui, ali, acolá, de certo contrapor ao fantasma do capacitismo da sexualidade que não se almeja aos anormais foucaultianos. Fiz visitas, palestras, vivo escolas, trabalhei e contínuo na jornada de professor de Atendimento Educacional Especializado para tentar tamanha ousadia: fabular sobre a sexualidade das pessoas com deficiência junto delas, pois para alguns não nos cabe pensar, como dizia Rita Lee...Sexo é escolha, amor é sorte... eis a maldita fábula:

> *Como ousa menina! Pare de esfregar-se na mesa. Tenha modos!*
> *Uma garota da sua idade não deveria ter essas vontades, ainda está no 3° aninho.*
> *Ah tia! Ela coça e é bom coçar, risinhos...*
> *Garota assanha! Só pode que isso é coisa da sua doença, esse transtorno que tens.*
> *Seja normal como as demais meninas, ou pelo menos tente.*
> *Tudo bem! Eu vi a Lola e a Bel uma coçando a outra no banheiro.*
> *Da próxima saio da sala e peço para me ajudarem.*
> *Como assim! Isso não é coisa de gente normal. Por acaso vocês estão loucas?*
> *É mentira dela tia! Ela tem problema, por isso inventa as coisas.*
> *Pare de inventar fofoca menina! Tome jeito e vá sentar no seu lugar.*
> *Relaxa Ana, depois nós três podemos brincar, A tia não precisa saber, ok? Seis anos depois, num trabalho de escola...*

Tudo bem, vamos parar por aqui, a fábula está completa, mas não é o momento. Os resultados parciais desse conto causam um pouco de desconforto para muitos, contudo há de se refletir sobre o lugar da pessoa com deficiência nessa história, atualmente uma sapatona excêntrica e bemsucedida, daquelas que nos ensinam a cada dia como remoer nossos preconceitos.

As escolas têm disso, um capacitismo sobre a sexualidade

das pessoas com deficiência fabulado? Também! Mas, as escolas têm disso, aquilo que tem na sociedade, problemas de escuta, juízo de valor, moralismo, pessoas que na sua perspectiva inclusiva esquecem que os desejos fazem parte do desenvolvimento humano, inclusive das funções psicológicas superiores. Não só a escola, mas as famílias e a sociedade, por vezes, infantilizam ou suprimem a sexualidade das crianças pela falta de diálogo ou de saber dialogar. Uma escuta mais sensível e uma conversa mais acolhedora poderiam ser parâmetro para outras ações, mas tudo bem! Duas doses de Rita e um pouco de terapia podem resolver. Certo! Certo?

Tem algo em Foucault, Butler e Preciado que precisa ser tencionado, questões que as crianças em dissidência de Rodrigues não param de exibir, mas que os equipamentos institucionais, o discurso biomédico e a patologização devoram de forma voraz quando se trata dessas pessoas. Pare! Precisamos falar sobre a sexualidade das pessoas com deficiência? É, quem sabe?

Referências

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: WMFMartinsfntes, 2013.

PRECIADO, Paul Beatriz. Testo Junkie: **Sexo drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RODRIGUES, Alexsandro; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. **Pro-posições**. Campinas: São Paulo. v.30. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/rwjsyj8Wk96gvYfykKVwv9j/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 abr. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas, tomo cinco**: Fundamentos de Defectología. Editorial: Pueblo y Educacíon, 1997.

[PARTE II]
[EIXO 3]

CAPÍTULO 22

Epistemologias surdas:
produção de saberes dissidentes e insurgentes no campo da educação de surdos

CLÁUDIA DE ARRUDA SARTURI
Universidade Federal de Santa Maria

MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN
PPGIE/UFRGS

ANIE PEREIRA GOULARTE GOMES
PPGIE/UFRGS

O trabalho apresenta um recorte da tese de doutorado que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria cuja a temática central está em problematizar o campo da educação de surdos a fim de pensar a emergência de uma epistemologia surda articulada às questões coloniais e decoloniais tramadas em meio a relações interculturais. Para este empreendimento procura alicerce metodológico nas ferramentas analíticas, especialmente, nos conceitos de decolonialidade, epistemologia e interculturalidade, advindas de uma matriz teórico metodológica dos campos dos Estudos Surdos, dos Estudos Culturais e dos Estudos Decoloniais.

Este estudo compreende a importância dessas filiações teóricas na constituição de um conjunto de saberes que sejam capazes produzir rupturas e dissidências a partir de um movimento epistemológico decolonial. A produção dos discursos que narram a educação de surdos ao longo da história nos mobiliza a olhar para os modos pelos quais se naturalizam as representações sobre os sujeitos surdos e sua educação para assim traçar outros mapas de significados que se inspiram na rebeldia e na profanação aos discursos normativos. Ao colocar em destaque a construção de uma epistemologia surda nos aproximamos do pensamento decolonial e nos colocamos à espreita, a partir de uma escuta sensível, para atentar as práticas insurgentes que são constituídas pelos movimentos de resistência e de transgressão, os quais colocam em risco à lógica normalizadora, colonial e ouvintista que pauta a produção de conhecimento no campo da educação de surdos.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a constituição de uma epistemologia surda, constituída por um pensamento insurgente e dissidente, presente nas produções acadêmicas de pesquisadores surdos e surdas. Ao direcionar o olhar para os sentidos e significados

que os arranjos teórico-metodológicos vão tomando no contexto desses trabalhos acadêmicos, assumese a ideia de um corpo surdo dissidente que se força nas tramas discursivas de um fazer e falar de um contexto histórico, político, educacional, social e cultural das comunidades surdas. Esse exercício de olhar para as práticas discursivas e não discursivas de uma produção surda, a fim de compreendê-las como epistemologias insurgentes, estão sendo analisadas a partir do mapeamento do que foi produzido nos trabalhos acadêmicos de pesquisadores surdos e surdas.

Por meio da análise dos saberes produzidos nesses trabalhos procura-se compreender a insurgência de um pensamento dissidente na constituição dos sujeitos surdos. Nesse sentido esses saberes são entendidos como práticas pedagógicas que contestam a colonialidade ouvinte e que emergem nas fissuras do fazer pedagógico e produzem brechas, de certo modo, nas dinâmicas das relações de poder e saber, presentes no contexto da educação de surdos. Portanto, ao olhar para o conhecimento produzido no campo da educação de surdos, por meio dos trabalhos acadêmicos de pesquisadores surdos e surdas, é necessário atentar para as articulações teórico-metodológicas que são construídas nesses trabalhos. Ou seja, olhar para quais deslocamentos (ser, saber e poder) são produzidos quando apoiados em referências teóricas que assumem um tom de resistência aos modelos hegemônicos de pensar a produção do conhecimento, como os campos dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Pedagogias Decoloniais e sob outras metodologias que constituem novas formas de sistematização dos dados e de escrita acadêmica.

Para o levantamento das produções que compõem a materialidade desse estudo, inicia-se essa busca pelo descritor principal: pesquisadores surdos. Ao mobilizar essa pergunta sobre quais são as produções acadêmicas de pesquisadores surdos e surdas encontraram-

se duas fontes: 1) Artigos publicados em maio de 2018 pela professora/ pesquisadora surda Myrna Salerno Monteiro: "Pesquisadores surdos em Cursos de Pós-Graduação no Brasil: Relações de pesquisas até o ano de 2016" e "Mestres e Doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil", na Revista Virtual de Cultura Surda, da Editora Arara Azul e 2) Documento produzido por Mestres e Doutores surdos na área da educação e linguística: Nota de Repúdio ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES – SN e Nota de Repúdio à Central Única dos Trabalhadores (CUT), veiculadas pelo site da FENEIS. Estes documentos foram redigidos e assinados pelos doutores e mestres surdos das áreas da educação e linguística de surdos no dia 01 de setembro de 2021, tendo o objetivo de mostrar a resistência do movimento surdo defende a melhor qualidade da educação de surdos no Brasil e não aceita a segregação sobre a garantia da Lei nº 14.191/2021, que insere na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o Ensino Bilíngue na educação de surdos, sendo a Libras a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda língua.

As produções acadêmicas de pesquisadores surdos e surdas que compõem a materialidade desse estudo estão sendo levantadas tomando recorte o período de 2000 a 2022, a partir dos seguintes bancos de dados: a) Bancos de dissertações e teses no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES e b) Repositório das redes de ensino superior estaduais, federais e privadas. Após esse levantamento inicial foi realizado o mapeamento dessas produções científicas (dissertações e teses) ofertadas pelos Programas de Pós-Graduação no Brasil, com o recorte para a região sul. Outro movimento metodológico realizado foi a revisão e análise dessas pesquisas no sentido de encontrar nessas produções questões e temáticas pertinentes às epistemologias surdas,

tecidas em estudos situados pelo reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais das comunidades surdas, valorização da Língua de Sinais e das diferenças no cenário contemporâneo.

O corpus analítico extraído do banco de dados da Capes e do repositório das instituições de Ensino Superior, totalizou 230 produções científicas (161 de mestrado e 69 de doutorado) de pesquisadores surdos e surdas. Até o momento há dois enunciados que se pronunciam enquanto recorrências discursivas nessas produções: presença do professor surdo e protagonismo surdo nas pesquisas. No entanto, entende-se que há muitos outros elementos discursivos que podem se desprender da materialidade dessas produções que permitem analisá-las como movimentos insurgentes na produção de uma epistemologia surda. Nesse sentido, na continuidade desse estudo, será feita uma análise mais aprofundada de algumas dessas produções, a partir da leitura da apresentação, caminho metodológico e conclusão das teses e dissertações. Esse voltar a olhar bem para essas produções pode nos auxiliar a compreender o lugar das filiações teóricas dos campos dos Estudos Surdos e Estudos Culturais na constituição de um conjunto de saberes que sejam capazes de produzir rupturas e dissidências a partir de um movimento epistemológico decolonial. Ao identificar as produções acadêmicas surdas para, a partir delas, compreender os saberes que se constituem nesses trabalhos, será possível analisar o que vem sendo produzido, consumido e circulado nas produções acadêmicas de estudantes surdos e surdas enquanto movimento insurgente, de um pensamento dissidente no campo da educação de surdos.

Desde o ponto de vista das epistemologias dissidentes até o terreno estético, fortalecendo uma narrativa sobre a história da educação de surdos menos centrada na deficiência e mais centrada na diferença linguística e cultural. Um movimento político e intelectual

marcado por corpos surdos que habitam, lutam e resistem aos processos de colonização, para que possamos nessas frentes de batalha produzir outros olhares, outros pontos de iniciação, para que não seja apenas a do colonizador. As epistemologias dissidentes mostram que existem outros modos de narrar e produzir experiências e subjetividades, por isso a potência na perspectiva decolonial para pensar o campo da educação de surdos. Com isso abrem-se outras possibilidades de produzir conhecimento, arte, política e pensamento a partir do que é produzido pelos corpos surdos, ou seja, pelas militâncias dos grupos coletivos.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 23

A presença surda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM:

uma análise dos discursos e políticas de ações afirmativas

ADRIELI MORAES SOUZA
Universidade Federal de Santa Maria

MÁRCIA LISE LUNARDI LAZZARIN
Universidade Federal de Santa Maria

O trabalho resulta de uma pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual tem como objetivo analisar as condições de acesso e permanência dos alunos surdos no contexto da Pós-graduação. A investigação tem o intuito de problematizar os discursos relacionados às políticas de ações afirmativas, buscando compreender como esses discursos são assumidos pelo PPGE e quais são os seus efeitos na vida acadêmica dos pós-graduandos surdos.

O objetivo principal da pesquisa, é mapear as condições de acesso, permanência e conclusão dos alunos surdos no PPGE, com três objetivos específicos: identificar as normativas que orientam as ações afirmativas, analisar as orientações legais para o acesso e permanência dos alunos surdos e compreender os efeitos da presença surda no PPGE. O movimento teórico metodológico da pesquisa toma grade de leitura a perspectiva pós-estruturalista, a qual "implica um afastamento da Modernidade e de sua aposta em um unitarismo epistemológico ou perspectiva privilegiada capaz de compreender como o mundo é e como funciona" (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 773).

A partir dessa matriz teórica assume-se como centralidade para as análises a noção de discurso desenvolvida por Michel Foucault, para assim compreender a produção discursiva que envolve o cenário das ações afirmativas no contexto do PPGE. Alinha-se a essa noção operadores conceituais advindo dos campos dos Estudos Culturais (EC) e dos Estudos Surdos (ES). Na articulação entre esses campos é possível problematizar os processos normativos, as estruturas de poder que sustentam a rede discursiva acerca das políticas de ações afirmativas, portanto um movimento que permite tensionar as políticas de inclusão enquanto um imperativo do jogo neoliberal. Entende-se, a partir desse

cenário, a educação de surdos como um campo heterogêneo que engloba "conteúdo, críticas e metodologias da antropologia, estudos culturais, literatura, história, filosofia, literatura, arte, cinema, estudos de mídia, arquitetura, psicologia, geografia humana, política e estudos dos direitos humanos, entre outros" (Bauman; Murray, 2016, p. 272).

No que tange o contexto das ações afirmativas, no âmbito desse estudo, percebe-se que elas atuam como políticas públicas visam na correção das desigualdades, buscando a inclusão de grupos marginalizados referente às desigualdades históricas, assim como, a promoção da diversidade, tensionando as estruturas de poder que se impõem enquanto sociedade de normalização. Todavia, essas respectivas políticas podem ser vistas como mecanismos de inclusão, mas também, como estratégias de governamento que conduzem e regulam as populações alvos dessas políticas.

De acordo com a coordenadoria de ações educacionais (CAED/ UFSM), desde o ano de 2007, o programa de ações afirmativas entra em vigor no âmbito da UFSM, através da resolução 011/2007, norteando a adoção das ações afirmativas na universidade, com o objetivo da democratização do acesso ao ensino superior público, ações voltadas para a população de baixa renda, proveniente de escola pública, pretos, pardos, quilombolas, imigrantes, refugiados, indígenas e pessoas com deficiência. Ainda que algumas universidades já tenham adotado algumas formas de ingresso, como é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), as políticas de ações afirmativas no ensino superior se tornaram obrigatórias em 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711, conhecida como a lei de cotas. Ao direcionar o olhar para a compreensão de como a acessibilidade dos alunos surdos é operacionalizada nas ações afirmativas, uma das inspirações para a pesquisa foi o projeto "Baobá: inspirações para o enraizamento de políticas afirmativas em Programas de

Pós-Graduação", em parceria com outras universidades de várias regiões do país, que tem como mote da investigação "analisar a implementação das políticas afirmativas, seus impactos e as práticas que fornecem a permanência dos sujeitos de direito nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu, impulsionadas, no Brasil, a partir da Portaria Normativa do MEC n 13, de 11 de maio de 2016" (PROJETO BAOBÁ, 2024). De acordo com o projeto entende-se que as reivindicações de movimentos e de coletivos sociais diversos, portanto os sujeitos de direito, são um dos impulsores das presenças de pessoas negras, indígenas, quilombolas, surdas, com deficiência, e de pessoas transgênero, transexuais, travestis em cursos de mestrado e doutorado. (PROJETO BAOBÁ, 2024, p.02).

Nas tramas desse estudo que intenciona compreender as condições de acesso e permanência dos alunos surdos no contexto da Pós-graduação, foi necessário, inicialmente, revisitar a trajetória da comunidade surda, a qual é marcada por uma história de lutas e resistências na busca do reconhecimento de seus direitos linguísticos e culturais. As leis, decretos, políticas e normativas que hoje garantem esses direitos são efeitos das formas como essa comunidade vem resistindo às lógicas opressoras e colonizadoras de uma sociedade normativa. Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, por meio da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece-se a Língua Brasileira de Sinais como um meio legal de comunicação e expressão, há uma expansão e visibilidade das comunidades surdas e tudo que envolve esses sujeitos. Ainda que os documentos legais sejam extremamente importantes para o movimento da comunidade surda que lutou para isso, percebe-se que o devido reconhecimento não é garantido. Apesar disso, sua aprovação representou um marco significativo na história, vindo de um esforço de anos, contra o processo histórico de exclusão enfrentado pelas pessoas surdas, resistindo à normatização. Outro documento

importante foi a promulgação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, estabelecendo um conjunto de medidas importantes para garantir a difusão e o uso de libras no país. Esse decreto foi primordial para assegurar o direito do uso de libras, o acesso às pessoas surdas à educação, a inserção como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, como também na capacitação dos profissionais para atuarem como tradutores e intérpretes de libras.

O referido decreto representou um avanço significativo para a educação de surdos, ampliando a visibilidade à comunidade surda e também ao prever em lei a garantia de acesso à educação bilíngue em todas as etapas do ensino, com a aprendizagem de libras em primeira língua e o português como segunda para os alunos surdos. Diante desse cenário, entende-se que a educação bilíngue é importante na educação de surdos, mas também a oferta dela "na escola comum quanto a educação bilíngue que acontece nas escolas de surdos, funcionam como estratégias para que as identidades e a diferença surda sejam normalizadas e governadas". (Thoma, 2016, p. 758). Analisa-se que os sujeitos surdos nas políticas públicas e documentos normativos no Brasil são demarcados como deficientes, como por exemplo, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015.

Observa-se que pautados nesse discurso da deficiência, é possível compreender como essas práticas discursivas operam nos processos de normalização das pessoas surdas, a fim de aproximá-las da norma ouvinte. Contudo, mesmo quando os estudantes surdos ingressam na universidade, não é garantido todas as possibilidades, como retrata Almeida (2018, p. 23), "estar em uma Universidade implica

que todos são guiados a um investimento que se dá no sentido de uma possibilidade desses sujeitos estarem em condições de concorrência e consumo dentro da sociedade". Desta forma, a implementação de ações afirmativas e políticas que garantam a entrada e a permanência desses estudantes no ensino superior é importante para tensionar as relações de poder que fomentam processos de in/exclusão. Nesse sentido, esse estudo se propõem a fazer um exercício de problematização sobre a presença de pessoas surdas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM.

Referências

ALMEIDA, Laisa de Castro. **Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no Ensino Superior.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. 2018.

BAUMAN, H-dirksen L.; MURRAY, J. J. **Deaf Studies**. In: GERTZ, Genie; BOULDREAUT, Patrick. (Orgs.). The SAGE Deaf Studies Encyclopedia. 1. ed. Thousand Oaks, CA, v. 1. 2016. p. 272-276.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711,** de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 agos. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. 2002.

PROJETO BAOBÁ. **Baobá: inspirações para o enraizamento de políticas afirmativas em Programas de Pós-Graduação.** Universidade Federal de Santa Maria. 2024.

TEDESCHI, Sirley Lizott. PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 24

A potência da presença do estudante surdo no IFFAR como produtora de movimentos heterotópicos

CARLA TATIANA ZAPPE
Universidade Federal de Santa Maria

MÁRCIA LISE LUNARDI LAZZARIN
Universidade Federal de Santa Maria

A pesquisa insere-se no campo da educação de surdos, focando-se na presença de estudantes surdos no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) e nos processos de in/exclusão que permeiam essa realidade. A problemática central envolve as tensões entre as políticas institucionais de inclusão e sua materialização prática no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito aos sujeitos surdos. Ao analisar a presença desses estudantes no IFFAR, o estudo propõe evidenciar que vai além de uma simples aplicação de políticas inclusivas, sugerindo que os surdos são produtores de heterotopias, termo emprestado do conceito foucaultiano. Nesse sentido, o foco se desloca para a potência da presença surda como desestabilizadora das convenções estabelecidas, gerando espaços de reorganização e reconfiguração pedagógica.

A educação inclusiva no Brasil está ancorada em marcos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996). Esses documentos garantem o direito à educação a todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais, o que inclui a população surda. No contexto do IFFAR, essas legislações impulsionam a criação de programas e políticas que busquem garantir a acessibilidade e a igualdade de oportunidades.

O IFFAR, enquanto instituição pública de educação profissional e tecnológica, tem como um de seus pilares a inclusão. A instituição, por meio de sua Coordenação de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE), busca assegurar a implementação de políticas de inclusão para pessoas com deficiência, incluindo estudantes surdos. As ações incluem a contratação de intérpretes de Libras, o desenvolvimento de materiais acessíveis e a oferta de cursos de capacitação para assessorar docentes e gestores, de forma a tornar o

ambiente escolar mais receptivo e inclusivo para todos os alunos.

Michel Foucault define as heterotopias como “espaços outros”, lugares que não apenas desafiam o status quo, mas permitem a emergência de práticas e discursos que escapam à norma. No contexto do IFFAR, a presença de estudantes surdos pode ser compreendida como uma dessas heterotopias, uma força desestabilizadora que reconfigura as normas tradicionais de inclusão e exclusão. A presença surda não representa apenas um reflexo da aplicação de políticas institucionais, mas também uma dinâmica que tensiona as fronteiras do que é considerado “normal” no ambiente educacional. Dessa forma, os surdos, ao ocuparem esses espaços, criam novas possibilidades de organização, o que afeta diretamente as práticas pedagógicas e institucionais.

Essa reorganização pode ser comparada a um quebra-cabeça, uma metáfora utilizada ao longo da pesquisa para descrever a complexidade dos processos de inclusão/exclusão. As políticas de inclusão, frequentemente tratadas como peças que se encaixam de maneira linear, na prática revelam tensões, lacunas e desafios que complicam sua implementação efetiva. A inclusão, nesse sentido, pode ser vista como uma espécie de “utopia”, um ideal almejado que, na realidade, se depara com barreiras, culturais e estruturais dentro da instituição.

O objetivo central da pesquisa é entender como ocorre o processo de in/exclusão dos estudantes surdos no IFFAR e o que significa a presença desses alunos nesse contexto institucional. A pesquisa não apenas busca mapear os desafios práticos enfrentados, como a contratação de intérpretes e a adaptação de materiais pedagógicos, mas também procura compreender as dinâmicas discursivas que permeiam essas práticas. A partir das “atitudes metodológicas” discutidas por Fischer (2003), com base em Foucault, a pesquisa assume a perspectiva

de que esses processos educacionais são atravessados por lutas discursivas. Assim, a análise vai além das práticas observáveis e se insere em um campo de disputas de poder e significação.

A metodologia adotada é fundamentada nos Estudos Culturais e na análise de discurso. Através de registros institucionais e experiências da própria pesquisadora, o estudo busca captar as nuances das práticas inclusivas e suas limitações no contexto bilíngue e intercultural que envolve os surdos. A educação de surdos, nesse cenário, não se restringe à acessibilidade física ou pedagógica, mas envolve uma negociação complexa entre línguas e culturas – no caso, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português.

Os resultados preliminares indicam uma desconexão para materializar as heterotopias, embora o IFFAR tenha adotado medidas importantes, como a contratação de intérpretes e a adaptação de materiais, esses esforços não têm sido suficientes para a produção de heterotopias dentro da instituição. O conceito de heterotopia revela-se, então, fundamental para entender como a presença dos surdos no IFFAR pode gerar novos "espaços outros" que desafiam as normas pedagógicas e culturais vigentes. Esses espaços criam a necessidade de repensar e reorganizar as práticas educativas de forma mais inclusiva e intercultural. Nesse processo, os estudantes surdos não são apenas receptores de políticas inclusivas, mas agentes ativos na construção de novas formas de ocupar e transformar o espaço educacional. Eles provocam a instituição a rever suas práticas, a questionar suas normas e a promover mudanças. As considerações finais sublinham que a inclusão dos estudantes surdos no IFFAR ainda é um processo cheio de desafios. A "utopia" da inclusão, embora inspiradora, encontra limites, a aceitação plena da Libras como uma língua e cultura próprias ainda enfrenta resistências, tanto por parte da comunidade acadêmica quanto

pela sociedade em geral. A inclusão, nesse sentido, não pode ser vista como um fim estático a ser alcançado, mas como um processo dinâmico e contínuo, que exige comprometimento, flexibilidade e ações concretas para superar as barreiras impostas pelas normativas institucionais e pelos discursos de normalidade.

Referências

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise das práticas discursivas em educação**. Educação & Realidade, v. 28, n. 2, p. 47-65, 2003.

LOPES, Maura; LOCKMANN, Karen; HATTGE, Anna; KLAUS, Carolina. Inclusão e exclusão: desafios para a educação de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 234-248, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A governamentalidade neoliberal e seus efeitos na educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A educação dos surdos: uma perspectiva bilíngue**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LEI nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 25

Língua Brasileira de Sinais como matriz de experiência

LUCINARA BASTIANI CORRÊA

Instituto Federal Farroupilha

ERA UMA VEZ... *Uma "jovem" professora, formada em Educação Especial – Deficientes da Audiocomunicação no final dos anos 1990, pela Universidade Federal de Santa Maria, no centro do Rio Grande do Sul. Em 2024, data que se inicia a escrita desse texto, está com idade próxima a meio século, portanto percebe o passar do tempo em seu reflexo no espelho, o qual denuncia em cada linha presente em sua face as experiências vividas que a fizeram e fazem ser quem é. Porém, ela entende que ainda há muito a "vir a ser" e, por isso, se embrenha em mais uma caminhada de estudos, após quase 30 anos de atuação na área da educação de surdos e Língua Brasileira de Sinais, pois sente a necessidade de aprofundar suas reflexões sobre atravessamentos que envolvem essas áreas, partindo de suas inquietações e percepções advindas de suas experiências pessoais e profissionais.*[1]

Inicio esse texto[2] com um tom autobiográfico para dizer de uma vontade de saber sobre a educação de surdos e de uma vontade de poder sobre experiências de docência. Atuo em um campus do Instituto Federal Farroupilha - IFFar desde 2011 como docente de Libras, o que possibilitou o desenvolvimento de algumas percepções que levaram a inquietações importantes que, por fim, desencadearam nessa proposta de investigação, que são: 1. O docente de Libras desde a chegada ao campus foi alocado nas salas designadas aos cursos aos quais se vincula, não ao lócus das linguagens; 2. Existência de um Laboratório de Linguagens com representações de língua inglesa e espanhola, mas não de Libras; 3. Atuação no Núcleo de apoio a pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE desde o ano de ingresso no campus; 4.

1 As primeiras linhas apresentam-se como o início de um conto como um recurso criativo para situar o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) da autoria da proposta de pesquisa. Essa escrita vincula-se à Escrita de Si (MICHEL FOUCAULT, 2006) e as Tecnologias do Eu (LARROSA, 1994) como estratégias de construção do caminho investigativo.

2 Trabalho orientado pela professora doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin – UFSM

No Instituto Federal de Educação ao qual me vinculo, quase a totalidade dos docentes de Libras possuem a Educação Especial como formação inicial, inclusive sendo exigência para a participação no primeiro concurso para docentes efetivos da instituição. Os elementos situacionais citados levaram a reflexão de que a Libras tem sido considerada como uma obrigação legal e um instrumento de inclusão de pessoas surdas, sendo necessária e validada “somente” em sua presença.

Portanto, tendo em vista o contexto do IFFar, busco compreender quais foram as condições de possibilidades que produziram o reconhecimento da Libras como língua de comunicação e instrução das pessoas surdas brasileiras e a mantiveram no lugar de recurso pedagógico, muito mais aproximada da área da Educação Especial do que das demais línguas orais. A libras apresenta-se vinculada à perspectiva de educação bilíngue para surdos, mas há indícios de que há poucos lugares para ela em um contexto mais amplo, como se a existência surda não ocorresse além da escola e da escolarização. Dessa forma, proponho como problema de pesquisa: Como se estabelecem as relações de saber, poder e ética referente à disciplina de Libras no IFFar e suas possíveis vinculações com as áreas da Educação Especial e das Linguagens?

Como objetivo geral busco analisar a disciplina de Libras no IFFar como matriz de experiência, considerando as relações de saber, poder e ética e suas vinculações com as áreas da Educação Especial e das Linguagens, tendo como objetivos específicos averiguar a formação discursiva nas legislações e políticas públicas relacionadas à Libras, à Educação Especial e às Linguagens; identificar se há estratégias e práticas institucionais que promovam a equidade linguística entre a Libras e as demais línguas trabalhadas no IFFar e considerar a presença da Libras na Política Linguística do mesmo Instituto. Sendo assim, considerando que muitos foram os caminhos trilhados até esse momento,

muitas mudanças teóricas, políticas, legais e pessoais trazendo outras possibilidades de entendimento da área à qual me dedico, veio o ingresso no doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Maria, ocorrido no segundo semestre de 2023, na linha de pesquisa 3 dedicada às discussões referentes à Educação Especial, inclusão e diferença. Com isso, vinculo-me aos grupos de pesquisa do CNPq DEC – Diferença, Educação e Cultura e GIPES – Grupo Interinstitucional de pesquisa em Educação de Surdos, ambos com uma ampla gama de produções que contam com uma base teórica pós-estruturalista, tendo Michel Foucault como um dos autores que inspiram fortemente suas pesquisas. Esses dados são importantes não somente por situar a filiação teórica do trabalho, mas por dizer também da construção e dos caminhos percorridos para se chegar até ela, tendo em vista que uma pesquisa desse porte, não se constrói de uma hora para a outra, no momento em que se decide ingressar em um programa de doutoramento, ou por "inspiração divina". Ela emerge ao longo do tempo, embrenhada nos acontecimentos da vida, atravessada pelos saberes que a produzem e nas relações de poder que se estabelecem e, por conseguinte, subjetivam.

Esse processo, com base nos escritos de Foucault, chamamos de Matriz de Experiência, ou seja, a produção do sujeito a partir das relações entre os saberes e os poderes. Assim, vou em busca de olhar para a Libras a partir do entendimento de matriz de experiência trazendo para o centro da discussão a subjetivação que constitui cada sujeito tendo como referência os saberes produzidos como verdades e as relações de poder que os atravessam. Nesse sentido, considero que um dos sujeitos fruto dessa matriz sou eu, o que me leva a situar as discussões sobre a Libras tendo como referencial os 50 anos por mim vividos e atravessados por ela. Para trilhar o caminho da pesquisa, proponho a cartografia

(DELEUZE; GUATARRI, 1995; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) como recurso metodológico, na busca por traçar linhas constitutivas de coisas e acontecimentos ao investigar territórios existenciais, acompanhando os processos de produção da subjetividade, com o objetivo de criar um mapa dinâmico da matriz de experiência da Libras no lócus da pesquisa.

Para tanto, proponho a análise discursiva das políticas linguísticas brasileiras; das atas das discussões que culminaram na aprovação da Lei 10436/2002 e do Decreto 5626/2005; e dos documentos internos do IFFar: PPCs, política linguística, regulamentos, editais de concursos para docentes de Libras, dados sobre os docentes nos campi e atuações, lugares ocupados no IFFar e nos laboratórios de linguagens, como primeiros passos.

Até o momento, entendo que a trajetória da Libras no Instituto Federal Farroupilha reflete desafios significativos em relação à sua inserção institucional, posto que apesar do reconhecimento da Libras como língua das comunidades surdas, ela permaneça, predominantemente, vinculada à Educação Especial, em vez de ocupar um espaço mais amplo e integrado no contexto das linguagens. À medida que a pesquisa avança, considero que será possível tensionar o debate sobre a necessidade de repensar políticas e práticas institucionais, considerando a Libras não apenas sob uma perspectiva legal ou educacional, mas como uma língua viva que compõe a riqueza linguística e cultural do país, e cuja existência se expande para além da escola e da escolarização.

Referências

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed 34, 1995a. v. 1.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **A hermenêutica do sujeito** / Michel Foucault:

edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. - 2' ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006. - (Tópicos)

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982- 1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). ***Pistas do método da cartografia*: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 26

As aproximações do audismo com o colonialismo na educação de surdos

HÉLIO DE DEUS DA NATIVIDADE

Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

Este estudo, se trata de mais uma contribuição para a área da surdez, que diz respeito a uma temática pouco abordada, que se refere sobre possíveis conexões entre os discursos audista e colonial, e como isso se apresentaria na educação de surdos. Neste sentido, esta pesquisa busca contribuir com a produção ainda incipiente, problematizando através de uma análise aprofundada das interseções entre essas discursividades, indagando como esses fenômenos se manifestam e se reforçam mutuamente no contexto educacional. A partir, de uma abordagem ancorada nos Estudos Surdos, nos Estudos Culturais, nos Estudos Decoloniais, além do pensamento de Michel Foucault, busca-se compreender como o audismo e o discurso colonial se entrelaçariam, impactando assim, as experiências educacionais dos surdos e contribuindo para a construção de identidades sociais e culturais marginalizadas.

Ao longo da história, os indícios poderiam nos fazer pensar que a educação de surdos teriam influências de narrativas, que remontariam uma de suas raízes ao período colonial, onde construções discursivas foram difundidas, estabelecendo normas e padrões de controle, que atuaram de forma impactante e violenta no ideário dos povos nativos, atuando com intuitos de sujeição conformista, moldando nos colonizados as suas autoimagens, distorcendo as identidades e suas visões de mundo de maneiras complexas e duradouras.

Em relação a educação de surdos, essa semelhança com esse conjunto de aspectos negativos dessa dircursividade, demonstra ter traços contínuos, visto que, demonstram se perpetuar no tempo presente, se materializando em praticas audistas, transmutadas com resquícios do discurso colonial, se apresentando em uma nova

face, que mantém os mesmos intentos e teor de uma normatividade agora suavizada, que não pune o corpo físico e prefere atuar no plano sensitivo, forjando uma subjetividade condescendente, atacando assim o íntimo dos viventes, no qual, os efeitos poderão ser mais acelerados e as marcas permanecerem por mais tempo ou até mesmo infinitamente.

Tanto o audismo quanto o colonialismo envolvem a noção de poder e controle sobre os outros. No colonialismo, isso se manifestava na dominação política e econômica de um país sobre outro e das populações. No audismo, isso se reflete no controle exercido pelas pessoas ou instituições audistas sobre as pessoas surdas, que limitando suas oportunidades e autonomia, marginalizam e desvalorizam a cultura surda, privilegiando a oralidade e a assimilação às normas audistas dominantes. Essa abordagem não apenas nega a diversidade linguística e cultural dos surdos, mas também perpetua relações de poder desiguais, reproduzindo estruturas de dominação que reencenam o cenário colonial.

Objetivos

Como objetivo geral deste estudo buscou-se: Problematizar o discurso do audismo, identificando as suas aproximações no campo da educação de surdos, a partir das noções de colonialidade e para tanto, três objetivos específicos foram organizados:

- Compreender nas produções bibliográficas no campo da educação de surdos as relações entre audismo, com o colonialismo.
- Identificar a força discursiva das noções do audismo nas práticas educacionais dirigidas aos estudantes surdos.
- Entender os movimentos de resistência surda as práticas audistas e ouvintistas.

Método

Este estudo utilizou uma perspectiva teórico-metodológica que se fundamenta na análise do discurso, tendo como base de referências as perspectivas: Estudos Culturais, os Estudos Surdos, Estudos Decoloniais além do pensamento de Michel Foucault.

O olhar sobre a forma de tratamento da materialidade, se deu na forma de análise dos discursos produzidos pelo estudo bibliográfico. Esse processo envolveu assim, a investigação, coleta e análise de materiais já existentes, no caso as produções cientificas de autores surdos e ouvintes publicadas em materiais científicos como livros, revistas, artigos, teses de doutorado e dissertações de mestrado de instituições públicas federais, onde se buscou extrair os excertos mais relevantes de cada produção, que fossem potenciais para dialogar com a problemática da pesquisa, qual seja: compreender nas produções bibliográficas no campo da educação de surdos as marcas do audismo.

O estudo foi organizado em etapas distintas para a condução da pesquisa. Compreendendo a seguinte sequência: 1) Delimitação do tema; 2) Definição da problemática do estudo; 3) Escolha das perspectivas teóricas; 4) Critérios de seleção da materialidade; 5) Busca da materialidade; 6) Organização e construção das categorias analíticas, 7) Descrição e exploração da materialidade e 8) Asserções alcançadas.

Sendo uma pesquisa, que se dedicou a uma revisão abrangente e à ampliação do conhecimento existente sobre o audismo, buscou-se a seleção criteriosa das fontes, a análise crítica da dircusividade coletada, além das reflexões teóricas que melhor fundamentassem as interpretações. Este estudo visou, assim, não apenas compilar informações, mas sobretudo oferecer novas perspectivas e contribuir significativamente para o entendimento e a reflexão sobre o audismo,

sobretudo suas nuances no contexto educacional.

Considerações Finais

Com este estudo se constata que na atualidade, no caso dos surdos, que a rotulação de anormalidade atribuída a estes, quando promovida pelos discursos audistas, está atrelado a intervenções pontuais corretivas que visam dar condições desses indivíduos a desenvolverem a autonomia sobre si mesmos, além de serem forçosamente inculcados a ceder a força normativa que os assujeitam à conformidade desejada, ou seja, à normalidade ouvinte.

As práticas audistas demonstram ter resquícios do colonialismo na medida em que busca impor uma norma hegemônica, com um único modo de ser. No passado, essa norma transitava entre a cultura e os valores europeus; hoje, com os surdos ela se detém sobre aspectos ouvintistas como a audição e a fala. Pode se dizer, que em ambos os casos envolvem um processo de captura normativa, onde aqueles que não se encaixam na norma são vistos como deficientes ou inferiores. No contexto audista, os surdos são frequentemente retratados como destoantes e inadequados, necessitando de medidas corretivas, que compensem de certo modo as falhas de normalidade que possuem.

Assim, compreender o audismo através da lente da colonialidade nos oferece novas perspectivas, sobre as formas de resistência e empoderamento da comunidade surda. Este estudo sugere que, assim como os povos colonizados resistiram e preservaram suas culturas, a comunidade surda pode encontrar formas de resistir a normativa audista, através em sobremaneira da valorização e promoção da língua de sinais e da cultura surda.

Referências Bibliográficas

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas,** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, Sueli e MOREIRA, Laura Ceretta. "Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro". **Educar em Revista,** 2014, p. 51–69. SciELO.

FOUCAULT, M. (1961). **"A História da Loucura".** São Paulo: Perspectiva.

FOUCAULT, M. (1975). **"Vigiar e Punir".** Petrópolis: Vozes.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** Episódios de Racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência**. A Comunidade Surda Amordaçada, Lisboa, Instituto Piaget, 1997.

LAZZARIN, Márcia. Lise Lunardi. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial,** p. 27–35. Santa Maria. 2001.

LIMA, Carlos. **Audismo e surdez:** A formação de subjetividades surdas no ensino superior. Curitiba. Appris, 2022.

MARTINS, Fancielle Cantarelli; KLEIN, Madalena. Estudos da Contemporaneidade: sobre o audismo e o ouvintismo. **Anais do IX ANPED SUL**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: https://silo.tips/download/estudos-dacontemporaneidade-sobre-ouvintismo-audismo. Acesso em: 14 abril de 2024.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda-educação e descolonização**. Rio de Janeiro, Mórula, 2021.

SANTOS, Gabriel, **A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global**. Gragoatá, Niterói. 2023.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 27

Integralidade da pessoa surda na vida eclesial da igreja católica: o acolhimento em libras no respeito às diferenças

ALINE COSTA SIMÕES

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Introdução

A educação bilíngue na perspectiva de uma educação integral é um direito conquistado pelo povo Surdo que custou lutas muitas e intensas, sociais, e mesmo assim, ainda não é uma prática efetiva em muitos municípios. A educação bilíngue para Surdos, em uma perspectiva integral, considera o desenvolvimento global da pessoa e segundo a lei nº 14.191/2021, que a coloca como uma modalidade de ensino, deve ser oferecida ao longo das etapas de escolarização da pessoa, ou seja, desde o bebê até a última etapa de escolarização possível, no ensino Superior.

Conforme explicitado em MEC 2021, na legislação sobre a educação bilíngue, citada acima, ela deve considerar *"respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva."* No respeito à diversidade humana, podemos considerar o respeito às diferenças e as características do Surdo também em outros âmbitos sociais, de educação não escolar, como a Igreja e a vida eclesial onde a pessoa Surda pode se inserir no desenvolvimento de seus processos educativos ao longo da vida.

Este trabalho vai abordar que como parte da dimensão humana da pessoa, está sua dimensão noética e o sentido de sua relação com o Transcendente, que na Igreja Católica é a relação eu-Tu, da pessoa humana com o seu Criador, com Deus e isso acontece mediado na vida eclesial católica, na participação do fiel na vida comunitária, vivendo os ensinamentos aprendidos com a Tradição e o Magistério da Igreja, onde o depósito da fé é transmitido, também num processo educativo, iniciado com os sacramentos da iniciação cristã: batismo, eucaristia e crisma. Para tal, há um processo de catequese, mas também as catequeses que ocorrem nas celebrações litúrgicas, como a homilia das missas dominicais, sobretudo e nas formações pastorais que ocorrem

como parte da vida eclesial. A relação com uma educação bilíngue, aqui, se encontra no fato de considerar o sujeito Surdo na sua integralidade, à partir de uma visão socio antropológica da Surdez, no viés da diferença e acolher essas características identitárias: linguísticas, culturais, políticas e não apenas auditivas, com a necessidade de normalização dos sujeitos.

Aliás, a Igreja numa perspectiva de sinodalidade precisa se abrir para a escuta ativa do outro e das necessidades apresentadas no cotidiano dos leigos, e desse modo precisa pensar em estratégias de engajamento das pessoas com suas singularidades, respeitando as questões culturais e regionais próprias dos fieis, e tendo Surdos protagonistas, que defendam as necessidades eclesiais do povo Surdo, como é o trabalho realizado pela Pastoral do Surdo com a presença do Padre Wilson Czaia, padre Surdo Brasileiro, com atuação na Pastoral do Surdo Nacional, ligada a CNBB.

Neste sentido, é necessário um processo educativo não escolar, na capacitação dos agentes de pastoral, Surdos e Bilíngues, para uma efetiva participação desta população na vida eclesial, como ocorre em muitas dioceses brasileiras.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa em andamento, é caracterizar a possibilidade de articulação e diálogo intercultural entre a educação oferecida em espaços escolares e não escolares para assegurar o desenvolvimento integral da pessoa Surda.

Método

A metodologia escolhida é qualitativa, sendo composta por pesquisa bibliográfica e documental, contendo também a análise de

um vídeo biográfico sobre a história dos dois primeiros padres Surdos brasileiros, realizado pela Pastoral do Surdo Nacional.

Resultados

Por se tratar de um recorte de uma pesquisa em andamento, apresentam-se resultados parciais dentro dos objetivos propostos neste recorte.

O resultado parcial encontrado é a necessidade de proporcionar maior compreensão da cultura Surda por parte da sociedade e também das comunidades eclesiais para que acolham os Surdos em suas características bilíngues e com sua cultura, identidades e todas as diferenças, no diálogo com a cultura religiosa oferecida pela Igreja, uma cultura sacramental que exige pessoas capacitadas para proporcionar este acolhimento respeitando a pessoa em sua integralidade, com sua língua e cultura, e o fato de existirem padres Surdos é algo importante, na interculturalidade possibilitada neste diálogo entre cultura Surda e ouvinte, em um processo de educação não escolar, que dialoga com a escolar, na compreensão da totalidade do ser, que é bio-psico-socio-espiritual, e seus projetos de vida.

Considerações Finais

Percebe-se que essa temática tem caráter interdisciplinar e grande relevância social, uma vez que a interface entre educação escolar e não escolar no contexto de um desenvolvimento integral, requer compreender que o ser humano, assim como a sociedade, são multidimensionais e complexos, de acordo com Morin (ano). Desse modo, esta discussão merece ser colocada num modo mais amplo em novas pesquisas acadêmicas, pois a consideração acerca do trabalho da

pastoral do Surdo pode ganhar novas conotações que terão elementos novos a esta discussão.

Foi importante perceber que a fé, sendo parte da dimensão humana, e também de identidades que se compõem tanto socialmente como em um contexto menor, familiar, como foi o caso do primeiro padre Surdo, provoca a necessidade de desconstruções de estereótipos sociais. A desconstrução de estereótipos e paradigmas sociais, com um olhar puramente assistencial em relação ao Surdo, é também um olhar capacitista.

A história dos padres Surdos mostra a necessidade de uma abertura social e também clerical, mostrando que o Surdo pode e deve assumir uma postura protagonista em diversos âmbitos sociais, inclusive na igreja, tendo assim um impacto social não mais de exclusão, mas uma postura de acolhimento, escuta ativa do outro e de diálogo.

O fato de ter o sacerdote Surdo mostra que este povo deve estar em todos os espaços sociais que fazem parte da dimensão social e humana, de modo atuante e participativo. Os desafios para assegurar uma efetiva participação do Povo Surdo na vida eclesial da Igreja Católica, levando a protagonismos e não a assistencialismo caritativo, ainda é algo desafiador, por exigir mudanças de mentalidades. Os desafios são grandes, mas é necessário perceber que este olhar se faz necessário e que na Igreja, a sociedade também é educada no acolhimento às diferenças.

Este acolhimento ao outro, que é Surdo e que não é coitadinho, mas quer ser protagonista da sua história na vida comunitária, é algo que precisa ampliar o olhar para a necessidade de que a sociedade não tente mais “normalizar” as pessoas, mas aceite o convivío com as diferenças, na valorização da dignidade humana e no acolhimento às diferenças como um direito humano. Não apenas a diferença linguística,

mas à necessidade de aceitar o Surdo, com sua língua, sua cultura, suas identidades e subjetividades, inclusive na vida eclesial católica.

Referências

ALMEIDA, Fernando José. A escola e a ética da diferença. **Revista InFor** - Unesp, n.1, 2015. Disponível em: https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/5/2.

BERGOGLIO, Jorge M. (Papa Francisco). **Educar: exigência e paixão** - Desafios para Educadores cristãos. S Paulo: Ave Maria, 2013.

BERGOGLIO, Jorge M. (Papa Francisco). **Educar: escolher a vida** - Propostas para tempos difíceis. S Paulo: Ave Maria, 2013.

BÍBLIA. Português. **A Bíblia de Jerusalém**. Nova edição rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2002.

DORZIAT, Ana. **O outro da Educação**: Pensando a surdez com base nos temas Identidade/ diferença, currículo e Inclusão. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.

DORZIAT, Ana. **A inclusão escolar de Surdos:** um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrellesde .et al. Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre-RS: Editora Mediação, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e terra: São Paulo, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre-RS: Penso Editora, 2019.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos para a educação integral no Brasil:** Direito a outros tempos e territórios educativos. Porto Alegre-RS: Editora Penso, 2012.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes:** Uma viagem ao mundo dos Surdos. São Paulo -SP: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Érica Nelcina da. **Pastoral do Surdo no Brasil:** uma modalidade de inclusão social da Diversidade Auditiva. Doutorado em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GOIAS), 2022. Linha de Pesquisa: Religião e Movimentos Sociais.

SIMÕES, Aline Costa. **Educação de Surdos:** Políticas públicas da prefeitura municipal de São Paulo e repercussões em escolas da diretoria regional de educação de São Miguel Paulista – DRE MP. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Editora da UFSC: FlorianópolisSC, 2009.

THOMA, Adriana da Silva, et al. **Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília-DF: MEC/SECADI, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Martins Fontes: São Paulo-SP, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** Martins Fontes: São Paulo-SP, 1991. VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica: Ed RidendoCastigatMores, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV,Alex N.; tradução de: Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11a edição - São PauloSP: ícone editora, 2010.

Vídeos:
Testemunho do padre Wilson Czaia – Único padre Surdo no Brasil. Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5pI-OgXpIk8 . Acesso em 14/10/2024.

Artigos na internet:
LIMA, Monalisa. **O primeiro padre surdo da América Latina e do Brasil viveu em Juiz de Fora.** Artigo publicado no site da Arquidiocese de Juiz de Fora. Disponível em: https://arquidiocesejuizdefora.org.br/o-primeiro-padre-surdo-da-america-latina-e-do-brasilviveu-em-juiz-de-fora/ Data da publicação: 12/01/2023. Acesso em: 14/10/2024.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 28

Aquisição e desenvolvimento de uma pessoa surdocega:

narrativa de história de vida

GIULIA DE OLIVEIRA CARMO
Universidade Federal de São Carlos

LARA FERREIRA DOS SANTOS
Universidade Federal de São Carlos

MILENA MARIA PINTO
Universidade Federal de São Carlos

Introdução

O tema surdocegueira mostra-se pouco discutido e explorado na área acadêmica, principalmente por se tratar de uma comunidade minorizada tanto linguisticamente quanto socialmente, inviabilizando-a. Almeida *et al*. (2023) constataram que as publicações na área de surdocegueira e linguagem desta população são escassas, indicando a existência de apenas dez estudos referentes ao tema no período de 2003 a 2022, na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A surdocegueira caracteriza-se por uma deficiência única, que associa surdez/deficiência auditiva e cegueira/deficiência visual, que pode acometer pessoas em diferentes momentos da vida. Portanto, é uma deficiência diferente da surdez e da cegueira isoladas e que, assim, necessita de cuidados e metodologias de ensino próprias e específicas (Cader-Nascimento; Costa, 2010).

Os percursos para o desenvolvimento de linguagem e aquisição de língua das pessoas surdocegas não se mostram devidamente esclarecidos e discutidos. Freitas (2020) aponta que por não possuírem uma língua estabelecida, há muitas formas de comunicação possíveis e não convencionais, que demandam de muita interação com mediadores - e muitas vezes, as pessoas mais próximas (como familiares e professores) desconhecem formas adequadas de lidar com a pessoa surdocega. A linguagem é extremamente importante para o desenvolvimento, visto que é por meio dela que nos apropriamos dos conhecimentos de mundo, bem como podemos nos inserir em sociedade (Diniz, 2014).

Para identificar os temas mais atuais relacionados à surdo-cegueira em pesquisas acadêmicas, realizou-se uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos Capes, considerando publicações de 2019 a

2024. Foram encontrados 22 artigos no total, sendo estes organizados nas categorias: Educação, Comunicação, Formação Profissional, Desenvolvimento e Acessibilidade. A partir dos artigos encontrados, foi feita a leitura completa e análise considerando as principais considerações dos estudos. Os resultados indicaram que as pesquisas mais recentes concentram-se nos temas de Comunicação e Educação, enfatizando questões quanto à importância desses temas para o desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, foram encontrados poucos estudos sobre Formação Profissional, Acessibilidade e Desenvolvimento, revelando escassez de publicações sobre essas temáticas. Sobre Desenvolvimento foram encontrados apenas 02 artigos; um deles voltado para questões de alfabetização (Alvaristo; Santinello; Hallal, 2021), e outro sobre a trajetória educacional de uma pessoa surdocega por meio de história de vida (Lupetina; Walter, 2021).

Diante da escassez de pesquisas atuais acerca do desenvolvimento de pessoas surdocegas, o objetivo deste estudo é identificar como ocorre o desenvolvimento de linguagem e a aquisição de língua de pessoas surdocegas, bem como os obstáculos enfrentados ao longo de sua vida. Para tal, pretende-se utilizar como método a narrativa de história de vida, que será abordado adiante.

Método

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, a partir de narrativa de história de vida. Essa metodologia é uma forma abrangente de encontrar respostas a partir da experiência do outro, "portanto, de ampliar a possibilidade de inventar novos modos de ser no mundo, a partir do vivido e do encontro com o outro; de incorporar o vivido, o passado que se faz presente" (Nogueira et. al, 2017, p.3). A seleção desta

metodologia se deu pela necessidade de se fazer protagonizar e difundir as experiências de pessoas surdocegas.

A pesquisa conta com uma participante surdocega, indicada por membros da comunidade surdocega como liderança; trata-se de uma mulher de 39 anos - que aqui receberá o nome fictício Lívia -, com surdocegueira decorrente de Síndrome de Usher, usuária de Libras em campo reduzido e Libras tátil, - que milita há anos pelos direitos da comunidade. A partir de seu aceite, foi realizada uma entrevista *online* com roteiro semi-estruturado, em setembro de 2024, com duração de 02 horas, em que a participante narrou experiências de sua vida. Os dados foram traduzidos para o português escrito, para fins de análise e trechos serão trazidos para as discussões.

O presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CAAE 76635723.2.0000.5504) e a participante assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados

Os dados revelaram que o desenvolvimento de linguagem de Lívia se deu com semelhanças de histórias de outros surdos: houve demora para a diagnosticar a surdez (deficiência que se manifestou primeiramente), pouca orientação sobre a melhor forma de atendimento, e acesso tardio à língua de sinais, como se observa em seu depoimento:

> *Lívia: "E demorou, eu tinha mais ou menos 3 anos. Antigamente não tinha muita tecnologia, era difícil fazer diferentes exames [...] O resultado foi que eu era surda profunda, que eu não ouvia nada. Minha família assustou! [...] Até eu completar uns 10 anos, eu não tinha acesso a língua de sinais. Fazia terapia fonoaudiológica e estudava em escolas com crianças ouvintes, por orientação do médico. Até os 10 anos. Mas, por exemplo, eu enxergava bem naquele período."*

Nota-se que a demora no diagnóstico da surdez (e outras deficiências) tem sido um problema há anos, pois privam as crianças de um desenvolvimento adequado, centrado na sua capacidade de aprender e nas suas especificidades. Diniz (2014, p.177) afirma, com base em Vigotski, que "as ações educacionais equivocadas praticadas na educação especial contribuem substancialmente para restringir as oportunidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência". No caso de Lívia, a situação poderia ser ainda mais grave se a deficiência visual se manifestasse mais cedo em sua vida.

> *Lívia: "[...] o médico queria me examinar para saber se eu tinha deficiência visual. Eu tinha mais ou menos 13, 14 anos, até os 26 anos mais ou menos, então, foram mais ou menos 13 anos nesse período.[...] A minha mãe me levou a diversos médicos, diferentes oftalmologistas. Todos falavam que eu não tinha deficiência visual. Então foi um processo muito demorado. O último médico que fui, aos 26 anos, me disse que eu tinha síndrome de Usher. [...] Dos 26 aos 29 anos, nesses 3 anos, foi o período em que eu aceitei a surdocegueira e comecei a usar Libras tátil e também a bengala. E aprender braile para me comunicar. Eu tinha 29 anos, entendeu?"*

O trecho retrata as dificuldades encontradas tanto no atendimento e acompanhamento adequado de suas especificidades quanto também, como foi o processo de compreender a surdocegueira e os caminhos possíveis. Graças ao seu desenvolvimento integral e constituição de sua subjetividade por meio de uma língua acessível - a Libras -, Lívia pode se adaptar ao novo diagnóstico, e novamente desenvolver sua linguagem, agora sob o aspecto também do tato, já que sua visão foi bastante comprometida. Reaprender formas de se comunicar, de usar a linguagem possibilitou que ela tivesse uma vida normal - mas não sem limitações. Lívia, ao final de seu depoimento, revelou também que somente este ano conseguiu, após anos de muita

luta, que a instituição de ensino onde faz pós-graduação, contratasse um Guia-intérprete; até recentemente, era atendida por profissionais com pouca experiência na área da surdocegueira.

Almeida et al. (2023) afirmam, em relação à aquisição da linguagem em diferentes estudos, que pessoas surdocegas têm muitas limitações em seu cotidiano, visto que sociedade e escola não estão preparados para recebê-los, e não há formação para profissionais que auxiliem no processo de desenvolvimento de linguagem e de diferentes tipos de comunicação.

Considerações Finais

Diante dos dados apresentados, nota-se nas pesquisas, e também na sociedade, pouco se tem olhado para as questões que envolvem a pessoa com surdocegueira, especialmente em como potencializar seu desenvolvimento global e garantir acesso à educação. Trata-se de um grupo que é parte do público alvo da Educação Especial, que necessita de aprofundamento em estudos para promover atendimentos e práticas adequadas.

Concluiu-se que o acesso às diferentes formas de comunicação é tardio, marcado pelo lento, e às vezes confuso, processo de diagnóstico; dificultando e atrasando também os processos educacionais mais adequados às suas especificidades.

Este estudo, além de problematizar uma temática pouco estudada na atualidade, visou também dar visibilidade às pessoas com surdocegueira, fazendo ecoar seu discurso no contexto acadêmico e impulsionar reflexões na área.

Referências

ALMEIDA, I. H. P. de; et al. **Aquisição da linguagem em pessoas com surdocegueira:** uma revisão bibliográfica. PEER REVIEW, Vol. 5, Nº 13, 2023, p. 192-212, jun. 2023.

ALVARISTO, E. de F.; SANTINELLO, J.; HALLAL, R. Surdocegueira, comunicação e alfabetização: um mapeamento de estudos. **Espacios**, v. 42, n. 11, p. 77–85, 15 jun. 2021.

DINIZ, A. F. M. As borboletas de Zagorski: uma análise de princípios da defectologia vigotskiana. **História & Ensino,** [S. l.], v. 20, n. 2, p. 171–189, 2014. DOI: 10.5433/2238-3018.2014v20n2p171.

LUPETINA, R.; WALTER, C. C. de F.. Trajetórias Educacionais de Pessoas com Surdocegueira Adquirida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0237, 2021.

NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A.; ARAUJO, A. D. G.; PIMENTA, D. A. O. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais 12 (2),** São João del Rei, maio-agosto de 2017. e1037.

[PARTE II]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 29

Acessibilidade em catástrofes: desafios e soluções para a comunidade surda

JANAÍNE LIMBERG
Universidade do Noroeste do Estado do RS - UNIJUÍ

LUCIMARI DOS REIS LOUREIRO
Universidade Federal de Santa Maria

SHEILA STOCK KOMMERS
Universidade do Noroeste do Estado do RS - UNIJUÍ

Introdução

O mundo contemporâneo enfrenta uma série de crises ambientais que afetam diretamente a vida de todos os seres humanos. No entanto, as complexidades dessas degradações têm impactos diferenciados sobre diversos grupos sociais, especialmente aqueles que enfrentam desafios adicionais em sua comunicação e interação social. Pessoas surdas, por exemplo, encontram-se em uma situação singular.

É possível perceber que as dificuldades enfrentadas por essas pessoas não se limitam apenas às barreiras comunicacionais. Elas estão imersas em um contexto mais amplo, onde as interações entre os fatores ambientais, sociais e culturais se tornam ainda mais desafiadoras como na ocorrência da enchente no mês de maio do ano de 2024 no Estado do Rio Grande do Sul.

As enchentes encontram-se entre os desastres naturais emergentes de conscientização e pesquisas, mas, podemos refletir sobre a necessidade de produzir e disseminar de modo articulado informações para um alerta antecipado de possíveis ocorrências ambientais. Respostas e ações para a prevenção e mitigação das consequências das enchentes, em destaque ao debate as pessoas que enfrentam barreiras de comunicação, as barreiras linguísticas da comunidade surda, potencializadas nessa enchente tão devastadora. Uma informação adequada, acessível e antecipada que ocasione prevenção e organização para tais enfrentamentos torna-se relevante. Os desastres naturais, por sua vez, já apresentam um impacto negativo e com isso, acredita-se que pior ainda é enfrentar estas catástrofes com alguma limitação ou deficiência, o nível de vulnerabilidade acentua-se ainda mais, dado que, além de estar num contexto de calamidade, possuem limitação no funcionamento “normal” dos seus órgãos sensoriais, como é o caso das

pessoas com surdez.

Cabe entender que, o sujeito surdo, diferentemente da pessoa ouvinte, interage com o mundo e percebe seu entorno pelo campo visual-espacial, especialmente, pela valorização da sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL 2005).

Para Skliar (1997 apud CABRAL, COELHO, 2006), a Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente, não um desvio de normalidade. Durante alguns séculos a comunidade surda vêm lutando e se articulando na busca de seus objetivos, conquistando espaço de participação e diálogo em nossa sociedade. Este processo de inclusão dá-se nesse momento através de uma ação bilateral e pela associação do sujeito com deficiência, dos órgãos que representam essa classe e grupos sociais que entregam a busca e pesquisa de conhecimentos científicos e tecnológicos estruturados para que, sejam consolidados os recursos e serviços que realmente promovam essa inclusão em todas as demandas da vida social.

Recorrer à história é um dos caminhos possíveis para que possamos consolidar estratégias e a permanência das assertivas que eliminem o preconceito, a discriminação e a exclusão em cada momento histórico, compreendendo os fenômenos de cada época. Dentro dessa discussão estão os sujeitos da inclusão, como sujeitos de direitos, tangendo entre outros, o acesso às informações linguísticas que determinam sua fluidez de ação em contextos como os vivenciados nas enchentes demarcadas nesse artigo, para que possam exercer com

felicidade, sua cidadania plena.

Objetivo

Levando tais reflexões em consideração objetiva-se com este trabalho explorar como se dá a inclusão sobre as adversidades enfrentadas pela comunidade surda em um mundo marcado por crises ecológicas, buscando refletir sobre soluções que levem em conta a diversidade e a resiliência necessárias dessa comunidade, para enfrentar esses desafios globais. Em adição, ressaltar as discussões acerca de como se deu o movimento de organização quanto à inclusão linguística da comunidade surda, usuários da Libras nos dias da catástrofe e nos que sucederam o evento climático.

Método

Este estudo é de natureza qualitativa e tem como procedimentos de investigação o estudo bibliográfico e documental que versa sobre a Acessibilidade em Catástrofes: desafios e soluções para a comunidade surda. A pesquisa bibliográfica foi escolhida por permitir uma ampla revisão e análise de materiais já publicados sobre o tema em questão, proporcionando uma compreensão aprofundada e crítica do objeto de estudo. Os dados apresentados neste resumo são parciais e fazem parte da revisão de bibliografia sobre o tema. Para a operacionalização e produção de dados desta pesquisa foi pretende-se a ações e/ou proposição com entrevistas com a comunidade surda para entender o processo de como se deu o movimento de organização quanto à comunicação da Libras nos dias da catástrofe e nos que sucederam o evento climático.

Considerações finais

Segundo as reflexões levantadas no desenvolvimento de acessibilidade e inclusão de surdos, intenciona-se para uma pesquisa futura, através de entrevistas, conhecer as vivências da comunidade surda durante as catástrofes climáticas no Rio Grande do Sul e quais foram as barreiras linguísticas enfrentadas durante esse momento. No campo de sua organização social, entender sob uma panorâmica de movimentos sociais em relação à reafirmação de novas instâncias impostas, exigidas neste momento pela busca de ações que possam determinar a prevenção e organização tendo como norteadoras as catástrofes enfrentadas pelo sujeito surdo.

As lutas sociais têm como produto a continuidade efervescente de novos processos de inclusão, de defesa de seus direitos pessoais na ocupação em diferentes espaços e acontecimentos na vida social, econômica, na educação, saúde e nas questões ambientais vindouras, tornando este um processo de lutas, pertencimento e organização política.

Torna-se necessário pensar nas condições vivenciadas pela comunidade surda no período da catástrofe sofrida em nosso Estado. Entre elas, a necessidade de entender o ocorrido, levando em conta a falta de informações climáticas compreensíveis a todos em tempo oportuno, posteriormente, o conservar-se por conta própria aos acontecimentos e o procurar sobreviver frente aos mesmos, porém em cenários idênticos, sendo eles as barreiras de acessibilidade e inclusão.

Nessa direção, a fim de auxiliar na reorganização e restabelecimentos da comunidade surda do Rio Grande do Sul e as demais comunidades de mesmo pertencimento, em diferentes localizações geográficas, necessitamos aperfeiçoar as comunicações linguísticas, atitudinais, or-

ganizacionais e políticas, elencando algumas contribuições críticas frente aos desastres ambientais, ao ouvirmos as reais situações enfrentadas pelos surdos.

Referências

BRASIL. (2005). **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004- 06/2005/Decreto/D5626.htm

PADDEN, Carol (1989). Disponível em: LIBRAS a poesia com as mãos (enflibras.blogspot.com) . Acesso em: 22 de jul. 2024.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In SKLIAR, C. (org.) **A Surdez- um olhar sobre as diferença**s. Porto Alegre: Mediação, 2011. p 25- 30.

SKLIAR, C. (Org.). Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, Mediação, 1997. _____. **A Surdez um Olhar Sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PARTE III

O QUE DISCUTIMOS

EIXO 1

Políticas Públicas e Educação Especial

EIXO 2

Práticas Pedagógicas e Educação Especial

EIXO 3

Interseccionalidade e Deficiência

[PARTE III]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 1

Diretrizes para formação de professores e educação especial:

desafios e impactos nas licenciaturas em Química de São Paulo

PATRICIA KAORI MIURA
Universidade de São Paulo

ANA PAULA ZERBATO
Universidade de São Paulo

Em 2024, celebram-se os 30 anos da Declaração de Salamanca (1994), marco importante para a constituição da Educação Inclusiva no Brasil. Nesse período, documentos como a Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência (2006), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e as Políticas Nacionais de Educação Especial (1994 e 2008) enriqueceram o debate e evolução da educação especial na perspectiva inclusiva no país. Diante dessa trajetória histórico-legal, essa pesquisa documental analisa a presença da Educação Especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores (2002, 2015, 2019 e 2024). Examinam-se, também, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Licenciaturas em Química em seis IES públicas do estado de São Paulo para verificar como são atendidas essas diretrizes e quais desafios permanecem em relação à formação de professores na perspectiva inclusiva. Os resultados da pesquisa de mestrado em andamento, indicam uma transição, nas DCN's, de uma abordagem integrativa para uma inclusiva da Educação Especial. Já em relação aos PPC's não há uniformidade quanto a diretriz seguida e, por consequência, da abordagem da Educação Especial, sendo poucos os cursos de Química, em São Paulo, que já apresentam disciplinas que relacionam o Ensino de Química e a Educação Especial, indicando que a DCN de 2024 impõe novos desafios de adequação aos cursos.

[PARTE III]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 2

Ensino colaborativo na educação infantil

JOSIANE DA SILVEIRA ROEPKE
Universidade Federal de Santa Maria

LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN
Universidade Federal de Santa Maria

Compartilhamos aqui a vivência em uma escola de educação infantil em uma turma do maternal II, através do ensino colaborativo. Capellini (2022, p. 43) traz “A forma como o trabalho será implementado dependerá do contexto escolar em que os profissionais ensinam, da relação dos dois professores em sala de aula, das características da turma com que trabalham, dos recursos e do tempo disponível para o trabalho em conjunto”, este busca qualificar o ensino e as vivências na classe comum, ela “interage e aprende com os demais, é o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo”, promovendo a interação e cooperação entre crianças e educadores, constatamos a importância para o desenvolvimento integral das crianças independente de suas habilidades ou necessidades especiais. As crianças desenvolveram habilidades sociais, emocionais e cognitivas de forma mais significativa aprendendo a valorizar a empatia, a diversidade, para conviver em uma sociedade cada vez mais plural. Em trocas dialógicas com educadores da escola, estes relataram que esta prática beneficia não apenas as crianças com alguma necessidade especial, mas enriquecem as experiências de todos, propiciando um ambiente mais cooperativo e harmonioso de extrema importância para a troca bem como a construção conjunta de conhecimento, fundamentais para o sucesso do ensino colaborativo na educação, este é amparado por legislação e diretrizes que buscam a equidade e o desenvolvimento integral das crianças. Compreendemos que a parceria entre profissionais faz-se essencial para garantir a qualidade do ensino desde a primeira infância no Brasil dando a cada criança a possibilidade de aprender a desenvolver-se em um ambiente acolhedor com respeito às suas singularidades.

[PARTE III]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 3

Gestão e inclusão:

uma reflexão da dinâmica escolar e o papel do profissional de apoio

FRANCIELI SOARES MORAIS
Universidade Federal de Santa Maria

GLAUCIMARA PIRE OLIVEIRA
Universidade Federal de Santa Maria

No cenário atual da educação, as escolas apresentam um ambiente cada vez mais diversificado. A sala de aula, antes ocupada exclusivamente pelo professor, agora conta também com a presença de profissionais de apoio, também identificados de monitores e acompanhantes especializados, dependendo da referência consultada. A presença desses profissionais tornou-se, ao que parece, fundamental no ambiente escolar, desempenhando um papel ativo e essencial no processo educacional, embora os documentos os quais esses profissionais são mencionados priorizem que a sua atuação é voltada para auxílio na locomoção, higiene e alimentação dos estudantes público da educação especial o que não contempla as atividades de ensino. Conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o público-alvo da educação especial refere-se a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quanto à prática nas escolas, as literaturas mostram um cenário diferente, de uma atuação, função e formação pouco regulamentada promovendo uma atividade precarizada. Contudo é notável que a sua presença contribui para a inclusão de alunos público da educação especial, tornando-se assim parte integrante da dinâmica escolar. Sendo esse 'profissional' parte da dinâmica escolar, conforme mencionado anteriormente, torna-se necessário uma discussão com relação à gestão educacional sobre esses profissionais de apoio, levando em consideração a forma com que ambos se relacionam, suas trocas e como isso influencia na dinâmica em sala de aula. Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral compreender como a atuação ativa da equipe gestora impacta na dinamicidade do trabalho dos profissionais de apoio e como objetivos específicos: Identificar as funções e responsabilidades atribuídas aos profissionais de apoio nos documentos oficiais e nas práticas educacionais; Examinar a relação entre os profissionais de apoio

e a equipe gestora, avaliando como essa interação influencia a dinâmica em sala de aula; Discutir o papel da gestão escolar na regulamentação e formação desses profissionais, propondo estratégias para otimizar sua atuação no ambiente escolar. Como metodologia, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso. A coleta de dados se dará através de uma entrevista semiestruturada com membros da equipe gestora, educadores especiais e profissionais de apoio, da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS. A análise de dados será realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo. Neste momento a pesquisa encontra-se na fase de escolha da escola para a realização das entrevistas, buscando-se aquela com maior número de profissionais de apoio. Espera-se que esse estudo contribua para a reflexão sobre o papel da gestão escolar na promoção de um ambiente educacional mais dinâmico e colaborativo e no pensar sobre este profissional de apoio e na inclusão.

[PARTE III]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 4

Estágios curriculares obrigatórios mais inclusivos na educação profissional e tecnológica:

contribuições para o aperfeiçoamento das políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS

SAMUEL DOS SANTOS MOTA

Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Este resumo aborda a pesquisa intitulada “O estágio curricular obrigatório e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino ofertado na Educação Profissional e Tecnológica: subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS”. O Estudo, concluído no ano de 2024, foi realizado por meio do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. O trabalho teve o seguinte problema de pesquisa: como promover a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, levando em consideração as políticas institucionais do IFRS? O objetivo geral foi de investigar os desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência por meio da inserção em estágios curriculares obrigatórios, analisando as políticas institucionais em vigência no âmbito do IFRS. Metodologicamente, o estudo ocorreu a partir de uma pesquisa documental, a qual foi de abordagem qualitativa e natureza aplicada. A investigação propôs modificações na redação da Instrução Normativa nº213, de 17 de dezembro de 2019, no texto da Instrução Normativa Proex/Proen/Dgp IFRS nº 001, de 05 de maio de 2020, e referiu a necessidade de alteração de determinado período da Lei nº 11.788/2008.

.

[PARTE III]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 5

Professores readaptados: invisibilização, crise de identidade profissional e outros possíveis impactos na carreira docente

ANDRESSA IZAIAS FRANÇA
Universidade Federal de Santa Maria

FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Universidade Federal de Santa Maria

Como professora readaptada, convivendo com colegas em condições semelhantes, percebo sentimentos de exclusão, frustração, medo, tristeza e vergonha. A exclusão ocorre quando somos deslocados para funções que não valorizam nossa formação, nos tornando invisíveis e minando as chances de retorno à docência. A falta de políticas institucionais e de acolhimento afeta professores readaptados por desordens emocionais e psicológicas, gerando um conflito de identidade profissional ao serem afastados de suas funções originais, de acordo com Pezzuol (2008). O principal objetivo deste trabalho é trazer à luz a invisibilização dos professores readaptados. Os procedimentos metodológicos são realizados através de análise documental, revisão de literatura e entrevistas para aprofundar a compreensão das experiências e desafios enfrentados pelos professores readaptados. Por se tratar de um trabalho em andamento, os resultados esperados são o diálogo franco com os professores que participarão da pesquisa, suscitar o debate sobre a invisibilização para a criação de políticas de acolhimento destes profissionais para que, de alguma forma, possa contribuir com sua vivência na educação. Que vai além da sala de aula.

[PARTE III]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 6

Avaliação docente e autoavaliação discente:

percepção dos discentes dos cursos de graduação presenciais em educação especial da UFSM

Denise Ângela Wunder Della Flora
Universidade Federal de Santa Maria

Fabiane Adela Tonetto Costas
Universidade Federal de Santa Maria

Daniele Rorato Sagrillo
Universidade Federal de Santa Maria

Ana Paula Rodrigues Machado
Universidade Federal de Santa Maria

A Comissão Setorial de Avaliação do Centro de Educação da UFSM (CAICE/CSA-CE), realiza através de práticas participativas, processos avaliativos semestrais que visam identificar a opinião dos discentes dos cursos de graduação presenciais sobre aspectos relacionados à Educação Superior. A presente pesquisa pretende apresentar a percepção de discentes dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial Presenciais (Diurno e Noturno) sobre diferentes componentes avaliados na Avaliação Docente pelo Discente e Autoavaliação Discente realizada no ano de 2023 (1º e 2º semestres). Trata-se de uma pesquisa de cunho quanti-qualitativo com metodologia nominada Avaliação Institucional Participativa (AIP), em conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Utilizou-se de relatórios estatísticos da CAICE sobre o Instrumento IA-2 que apresentava 18 questões fechadas e uma aberta. No geral, os discentes dos dois Cursos, avaliaram positivamente as seis dimensões do instrumento (Plano de ensino da disciplina, Conhecimento e ementa da disciplina, Aproveitamento das aulas, Metodologia, Avaliação, Relação docente-estudante) nos períodos verificados. No entanto, aspectos que demandam atenção também foram mencionados, como a Relação docente-estudante no semestre 2023/1; e Metodologia e Avaliação no semestre 2023/2. Os dados apresentados trazem importantes aspectos que podem ser considerados pelos gestores e docentes na qualificação de práticas pedagógicas, no fortalecimento dos itens avaliados positivamente e na definição de estratégias para a superação de componentes que necessitam ser aprimorados.

[PARTE III]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 7

Acessibilidade e inclusão na UFMA: um processo em construção

JOSENILDE OLIVEIRA PEREIRA
Universidade Federal do Maranhão

SANDRA REGINA COSTA PEREIRA
Universidade Federal do Maranhão

O presente estudo pretende tecer considerações sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, destacadamente na Universidade Federal do Maranhão-UFMA, tendo como principal referência a Diretoria de Acessibilidade-DACES, em funcionamento desde 2009. Tal espaço, sob as orientações do Programa Incluir e outros marcos regulatórios tem contribuído para a construção de ações de permanência, as quais envolvem: acolhimento; acompanhamento; atendimento por meio de equipes técnicas, respeitando as particularidades apresentadas por cada pessoa em situação de deficiência; oferta de diversos serviços socioeducacionais inclusivos, como: projetos de tutoria, atendimentos especializados na área da deficiência visual e surdez, suporte psicossocial e pedagógico , dentre outros. Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. Os estudos revelam um avanço na acessibilidade na UFMA, expressos no aumento do número de matrícula, que passou de 38 em 2007 para 665 em 2024, com o ingresso de pelos menos um representante do público alvo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ampliação da equipe técnica, criação de comissões de acessibilidade, enfrentamento de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, dentre outros. Conclui-se, que a inclusão na UFMA está em processo de construção, sendo paulatinamente fortalecida sob a mediação fundamental da Diretoria de Acessibilidade, constituindo-se em uma das principais referências em acessibilidade no âmbito da instituição, ficando o desafio ainda de universalizar esse compromisso em todos os campi e setores da universidade.

[PARTE III]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 8

Inclusão da Língua Brasileira de Sinais nas escolas regulares: implicações para a formação inicial do pedagogo

LAURA AVILA WIETHAN
Universidade Federal de Santa Maria

MÔNICA ZAVACKI DE MORAIS
Universidade Federal de Santa Maria

BÁRBARA ALVES DOS SANTOS
Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho aborda a importância da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no contexto das escolas regulares de ensino, enfatizando seu impacto na formação inicial de pedagogos. A inclusão de LIBRAS nas práticas pedagógicas é essencial para garantir o acesso à educação de alunos surdos e promover um ambiente inclusivo. A pesquisa analisa as diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da região sul do RS e as competências necessárias para que futuros educadores possam atuar de forma eficaz neste cenário. Além disso, discute-se a necessidade de formação continuada e capacitação específica para que os pedagogos se sintam preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula. Justifica-se assim a importância do papel dos educadores neste contexto, para que entendam quem são seus alunos, suas histórias, culturas e formas de compreender o mundo. Isso não só enriquece o processo educativo, mas também ajuda a desenvolver empatia e respeito pela diversidade, e isso começa dentro da universidade. Espera-se que este estudo possa preparar educadores para conhecerem e valorizarem a diversidade linguística e cultural.

[PARTE III]

[EIXO 1]

CAPÍTULO 9

Reuniões de rede na RME: uma articulação para garantia de direitos

PATRICIA SANTOS DA SILVA
SMEd

CAROLINA TERRIBILE TEIXEIRA
SMEd

LISANDRA DE OLIVEIRA CAETANO
SMEd

MORGANA TISSOT BOIASKI
SMEd

Este relato de experiência tem o propósito de apresentar sobre as Reuniões de Rede realizadas na Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Maria. Esta é uma ação conjunta entre Secretaria de Município da Educação (SMEd) e outros serviços que fazem parte da rede, como da área da saúde, tendo como embasamento a LDB 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Portaria de Consolidação nº 3/2017 que consolida as normas sobre as Redes do Sistema Único de Saúde (SUS). As reuniões têm o objetivo de auxiliar as escolas no encaminhamento de casos para os quais necessitam de auxílio, sendo assim, discutem-se casos de crianças e estudantes que são público da educação especial, ou que estão em situação de vulnerabilidade, negligência, violência. Os serviços presentes nas reuniões são: Representantes da SMED (Coordenação da Educação Especial, Programa Todos na Escola e Assessoria Pedagógica), Centro de Atenção Psicossocial Infantil "O equilibrista" (CAPSi), Coordenação do Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM), Conselho Tutelar e representantes da escola solicitante. Sempre que necessário, outras instituições ou profissionais são convidados a participar. Por consenso dos serviços participantes as reuniões de rede acontecem sempre nas terças-feiras à tarde na escola solicitante, que faz o agendamento entrando em contato com a Equipe da SMEd. No ano de 2023 foram em média 40 encontros que aconteceram de março a dezembro, sendo discutidos em torno de 240 casos. Até o momento, no ano de 2024, foram realizadas em média 27 reuniões de rede em escolas da RME, discutindo cerca de 162 casos. A contribuição dos serviços participantes oportuniza um melhor encaminhamento de cada um dos casos.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 1

Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas no Instituto Federal do Maranhão:

estudo sobre a percepção de professores de ciências da natureza

JOSÉ PATRICK MENDES TEIXEIRA
Instituto Federal do Maranhão

ANTONIA ELINALVA COSTA MORAES
Instituto Federal do Maranhão

ALINE VITÓRIA DA SILVA SANTOS
Instituto Federal do Maranhão

MÁRCIO ARTHUR MOURA MACHADO PINHEIRO
Instituto Federal do Maranhão

No Brasil, o descompasso entre expectativa e realidade no ensino de Ciências da Natureza é fato. Ao tratar desse ensino para pessoas com necessidades educacionais específicas (NEE), o cenário é mais desafiador ainda. Assim, discutir a formação e atuação de professores na inclusão é indispensável, já que a práxis educativa é permeada pela construção individual dos sujeitos que atuam no cenário educativo. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou conhecer a percepção de professores de Ciências da Natureza sobre a inclusão de pessoas com NEE nos diversos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Para tanto, trata-se de pesquisa básica, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa de campo, tendo como instrumento para coleta de dados questionário semiestruturado. Após recolha dos dados, a análise do corpus foi realizada utilizando o método Análise de Conteúdo. A partir disso, os resultados apontam que os professores i) possuem diferentes concepções sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, o que permite (re)construir suas identidades enquanto agentes de inclusão; ii) reconhecem e identificam seus alunos com NEE, mas sentem insegurança, preocupação e medo ao atuarem em turmas inclusivas e; iii) percebem positivamente o esforço dos profissionais de atendimento especializado, equipe pedagógica e multidisciplinar, mas também reconhecem que há questões ainda não efetivas. Assim, é necessário (re)pensar e planificar ações para que o IFMA avance constantemente na transformação do espaço escolar em um lugar de equidade e diversidade com vistas à real e efetiva inclusão de todos na escola.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 2

Da inclusão à transformação:

ações no ensino superior

IZABELLA FONTENELE CARRILHO

JOAB GRANA REIS

O Núcleo de Inclusão às Pessoas com Necessidades Específicas (NIPNE) faz parte das políticas inclusivas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e atende a pessoas com deficiência (PcD), transtornos específicos da aprendizagem, TDAH e altas habilidades ou superdotação, atuando no seu desenvolvimento acadêmico e social no ensino superior. Neste contexto, este relato de experiência aspira descrever as ações realizadas pelo NIPNE para a inserção de um acadêmico cego do curso de Licenciatura em Pedagogia - inicialmente sem práticas leitoras e produtoras de texto, com histórico de dependência da mãe e questões de insegurança e medo -, bem como as práticas pedagógicas realizadas para o desenvolvimento de sua produção textual universitária. Para este processo inclusivo, tomaram-se estratégias essenciais para que o aluno superasse não somente barreiras, conforme a Lei n.º 13.146/2015, como também desenvolvesse plenamente a habilidade de produção textual, assim como seus colegas videntes. São elas: escuta ativa do estudante e de sua responsável, elaboração de relatório acadêmico, estudos de inclusão e produção textual, organização das atividades, diálogos com o corpo docente e sessões de estudo na sala do núcleo. A experiência vivenciada possibilitou reflexões sobre o papel da universidade para a permanência de PcD no espaço acadêmico e a necessidade de uma educação mais equitativa, e que garanta não somente a inclusão, mas também a transformação de vidas.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 3

Estratégias pedagógicas inclusivas no atendimento de aluno com TEA:

um relato do estágio supervisionado

CHAILAN CASSULI

Universidade Federal de Santa Maria

Este relato descreve a experiência no Estágio Supervisionado em uma escola municipal de Santa Maria, cujo foco foi a observação e implementação de estratégias inclusivas para um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo principal foi adaptar o ambiente e as atividades escolares para promover sua participação, considerando seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. As intervenções ocorreram três vezes por semana, abrangendo tanto momentos formais em sala de aula quanto situações informais, como recreio e alimentação. As práticas pedagógicas foram adaptadas ao perfil do aluno, destacando-se uma abordagem individualizada com convites diretos para participação, resultando em maior envolvimento e no desenvolvimento de habilidades psicomotoras e ampliação de vocabulário. Momentos de socialização foram incluídos para ajudar no manejo de comportamentos desafiadores, como a impaciência ao esperar. Outros, incluíram a resistência a atividades formais e tentativas de fuga em espaços abertos. Contudo, quando as atividades eram apresentadas de forma clara e motivacional, o aluno respondia positivamente, mostrando progressos na linguagem e na interação social. Essa experiência ressaltou a importância de práticas pedagógicas flexíveis e do trabalho colaborativo, evidenciando que a efetividade da educação inclusiva depende da sinergia entre toda a equipe escolar.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 4

Consultoria colaborativa:

serviço de apoio à inclusão escolar

JUCILEI BLANGER PERIN
Secretaria Municipal da Educação, Chapecó, SC

NATASHA SILVA NUNES
Secretaria Municipal da Educação, Chapecó, SC

ELIS REGINA DE MATTOS DIAVÃO
Secretaria Municipal da Educação, Chapecó, SC

A parceria da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó-SC, no âmbito dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAESP) é compreendida como programa pedagógico, reabilitatório, exploratório, e de assistência social, voltadas ao atendimento das necessidades dos estudantes (Resolução COMED Educação Especial Nº 001/2022). A oferta de atendimentos para crianças com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, com serviços como avaliações, trocas de experiências e orientações com equipe multiprofissional, a fim de apoiar, complementar e/ou suplementar a escolarização. Nesta perspectiva, o presente estudo propõe analisar as influências e suporte das consultorias colaborativas com instituições conveniadas, que atendem os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Chapecó-SC. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, com alcance explicativo e descritivo. A Consultoria Colaborativa, de acordo com Silva (2016), é um serviço em que profissionais especialistas de diferentes áreas podem oferecer serviços para toda a comunidade escolar. Portanto, a análise ressalta que a construção de parcerias pode se mostrar necessárias como um serviço de suporte multidisciplinar à atividade escolar. A prática conjunta entre o CAESP e as escolas, qualifica as ações pedagógicas, aproxima profissionais da escola das instituições conveniadas e as famílias, de forma a contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial de cada estudante, e o importante papel a fim de otimizar o processo inclusivo.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 5

TEA e língua inglesa:

inquietações que permeiam a prática

DAIANE VENTORINI POHLMANN MICHELOTTI

EMCEF Ernesto José Annoni

FRANCISCO EDEVALDO AGUIRRE DE BAIRROS

EMEI Annadir França Laureano

A língua inglesa faz parte de nosso cotidiano e aprendê-la ou familiarizar-se com ela é praticamente imperativo quando pensamos em inserção social ou no mundo do trabalho como consequência de um trabalho que deve ser iniciado desde a mais tenra idade. O que é certo é que para atender a esta demanda, precisaríamos pensar em formação de professores. Formação direcionada à língua e às peculiaridades da educação especial. Estas inquietações têm permeado a nossa trajetória quando temos experenciado, em contextos distintos, com crianças autistas o ensino da língua inglesa. Por ter conhecimento na língua e atentos aos gostos dos alunos, relatamos uma experiência: um deles gostava de desenhos e músicas que apareciam na televisão com o uso da Língua Inglesa. E, embora a criança raramente se comunicasse, ela correspondeu aos estímulos na língua. Desde então, quando havia comunicação em português, esta ficava apenas observando e, ao contrário, quando esta era realizada em inglês, interagia e dava continuidade inclusive em situações rotineiras como oferta de água, hora do lanche. Além disso, quando ficava agitado, as músicas em inglês o acalmavam. Esta experiência criou um vínculo afetivo que perpassa as paredes da sala de aula. O que é curioso e causa inquietações é o fato de que este relato de experiência não é único pois é um em meio a diversos outros casos vivenciados e compartilhado com colegas, onde, situações muito semelhantes, evidenciam uma relação, por nós ainda desconhecida, da língua estrangeira com as crianças com espectro autista.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 6

Inclusão além da sala de aula: caminhos para uma educação igualitária

GRACIELE ROSA DA COSTA SOARES
IFRS Campus Farroupilha

NATÁLIA MOTERLE FIORIO
IFRS Campus Farroupilha

A inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) é um dos grandes desafios das redes de ensino. Desde muito tempo, pessoas com deficiências enfrentam exclusão na sociedade e na educação, uma realidade que ainda persiste. Tendo isso em mente, para enfrentar essa problemática, a criação de ferramentas como os Planos Educacionais Individualizados (PEIs), é essencial para garantir o acesso de todos os alunos a uma educação que preze pelas individualidades. O projeto busca implementar PEIs de forma digital para apoiar a aprendizagem dos alunos em cursos técnicos e de graduação. Além disso, objetiva-se promover a inclusão social, conscientizando a comunidade sobre a importância da acessibilidade, buscando a igualdade entre alunos neurotípicos e neurodivergentes. O método envolveu a análise detalhada dos PEIs, sendo organizados em planilhas e discutidos com os envolvidos para identificar as principais dificuldades e facilidades dos alunos. Essas informações permitiram a adaptação das práticas pedagógicas conforme a evolução de cada estudante. A propagação de conteúdos inclusivos nas redes sociais também foi utilizada para sensibilizar a comunidade externa. Os PEIs facilitaram o desenvolvimento acadêmico dos alunos, que mostraram evolução contínua ao longo dos trimestres. Nota-se um aumento no engajamento social, tanto entre os discentes quanto na comunidade, especialmente por meio de campanhas digitais inclusivas. O projeto contribuiu para a inclusão educacional, promovendo a adaptação pedagógica e a conscientização sobre as neurodiversidades nos diversos âmbitos sociais. A abordagem colaborativa com docentes e o uso de mídias digitais foram primordiais para os resultados positivos observados.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 7

Formação continuada de professores com foco nas abordagens universalistas

GLÁUCIA DE CARVALHO COSTA SILVA

Universidade Federal de São Paulo

KARINA CAMPOS DRUMOND

Serviço Social da Indústria de São Paulo – SESI-SP

O presente trabalho tem como objetivo descrever as experiências formativas realizadas com 17 professores do Ensino Fundamental I em uma instituição de ensino da rede privada do Estado de São Paulo. O objetivo principal foi promover práticas pedagógicas inclusivas, essenciais para atender a diversidade dos estudantes na sala de aula comum, por meio de um ciclo de aprendizagem coletiva, fundamentado em quatro abordagens universalistas: Desenho Universal para a Aprendizagem, Ensino Colaborativo, Ensino Diferenciado e Sistema de Suporte Multicamadas. A metodologia adotada consistiu em um ciclo de aprendizagem coletiva, que compreendeu quatro encontros mensais, cada um com duração de três horas. Durante esses encontros, os professores participaram de discussões sobre estudos de caso que trouxeram baseados em situações reais enfrentadas em sala de aula relacionadas à inclusão escolar dos estudantes. A abordagem colaborativa permitiu que os professores identificassem estratégias eficazes para incluir todos os estudantes nas atividades planejadas. Além disso, os professores elaboraram planos de aula que contemplavam as necessidades de todos os estudantes, incluindo os estudantes público-alvo da educação especial. Os resultados das formações foram avaliados por meio de formulários aplicados em três momentos distintos: avaliação inicial, avaliação de reação e avaliação final. As análises mostraram mudanças significativas nas práticas pedagógicas inclusivas dos professores, que relataram um aumento na reflexão sobre suas abordagens de ensino em sala de aula.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 8

Um olhar multiprofissional para as dificuldades matemáticas de estudantes com TDAH e Dislexia

IZABELLA RODRIGUES BERTAGNOLLI
Universidade Federal de Santa Maria

ALLAN COSTA MACHADO
Universidade Federal de Santa Maria

MIRIAM DIAS VARGAS
Universidade Federal de Santa Maria

ANDRÉA TONINI
Universidade Federal de Santa Maria

Devido ao grande número de estudantes com TDAH e/ou Dislexia, que apresentam dificuldades matemáticas como indicadores sugestivos de Discalculia, está sendo desenvolvido o projeto de extensão, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), juntamente com o Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM). O projeto é desenvolvido por uma acadêmica do curso de Educação Especial e um acadêmico do curso da Matemática, contando também com a orientação da coordenadora do projeto da UFSM e da pedagoga do PRAEM, responsável pelos grupos de apoio aos estudantes com diagnóstico de TDAH e/ou outros transtornos de aprendizagem, com idades entre 10 a 15 anos. Parte dos estudantes atendidos, apresentam dificuldades na área matemática, que exigem acompanhamento específico e direcionado. O objetivo é realizar atividades em grupo, com recursos didáticos e metodológicos apropriados para a superação das dificuldades dos estudantes. O projeto tem contribuído de maneira substancial para o desenvolvimento da aprendizagem, fortalecendo a parceria entre a UFSM e o PRAEM, através de uma educação inclusiva. Além disso, o apoio emocional e a compreensão dos transtornos por parte da equipe multiprofissional, são essenciais para ajudar esses estudantes a desenvolverem suas habilidades.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 9

Patologização e medicalização: reflexões sobre o público com Altas Habilidades/Superdotação

CAROLINA TERRIBILE TEIXEIRA
Universidade Federal de Santa Maria

TATIANE NEGRINI
Universidade Federal de Santa Maria

O presente estudo originou-se a partir de discussões suscitadas durante o "Seminário Patologização e Medicalização da vida: o que pode a educação?", ofertado no primeiro semestre de 2024 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Refletir sobre os processos de patologização e medicalização na educação é o que se objetiva com esse estudo de cunho bibliográfico, sendo que as reflexões apresentadas no texto são iniciais e serão ampliadas na tese. Precisamos debater sobre esse tema pois vivenciamos uma realidade em que bebês e crianças bem pequenas têm sido cada vez mais patologizadas e medicalizadas (ÁVILA; WERNER; FREITAS, 2022). Estamos então, não respeitando a diversidade, pois medicalizamos para tornar controlável, corrigir o comportamento (SILVA; ANGELUCCI, 2022). É preciso questionar se realmente há a necessidade de medicalizar ou se diferentes estratégias atenderiam as necessidades dessas crianças e estudantes. A questão da patologização e medicalização é mais comumente relacionada às deficiências e transtornos. Porém, está com tamanha proporção que até mesmo crianças, estudantes, adultos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) tem passado por esse processo. Muitas vezes por desconhecimento dos profissionais, crianças e estudantes que na verdade têm um comportamento superdotado (RENZULLI, 2004) acabam recebendo diagnósticos equivocados conforme alertado por Rondini, Martins e Incau (2020). Sendo assim, é primordial que a educação modifique seu modo de olhar para as diferenças, percebendo além das dificuldades, mas também as potencialidades. Devemos nos conscientizar e agir para não mais reproduzir essa lógica que gera tantas consequências nas crianças e estudantes.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 10

Projeto Intervalo Lúdico

DORALICE SOUZA NETA
Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Marista Santa Maria

GIULHANA MEDIANEIRA FERNANDES COLVERO
Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Marista Santa Maria

MERCIANA DUTRA AMARAL DOS SANTOS
Universidade Federal de Santa Maria
Colégio Marista Santa Maria

O projeto “Intervalo Lúdico” foi concebido com o objetivo de promover o desenvolvimento social e psicomotor da aluna A e do aluno B, ambos com necessidades educativas especiais. Embora o foco inicial esteja nesses dois alunos, o projeto é estruturado para beneficiar todos os estudantes da escola, promovendo integração, amizade e coleguismo. Através de atividades lúdicas planejadas, o projeto visa criar um ambiente inclusivo no qual todos os alunos possam desenvolver habilidades essenciais de forma divertida e colaborativa. O objetivo geral é fomentar a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades motoras e sociais, por meio de atividades lúdicas durante o intervalo escolar. Os objetivos específicos incluem: promover a coordenação motora e a socialização do aluno B; estimular a socialização da aluna A; e compreender a importância de ouvir e esperar a vez. A metodologia adotada baseia-se em práticas lúdicas e participativas, nas quais os professores atuam como mediadores, incentivando os alunos a convidarem seus colegas para as atividades de forma voluntária. As atividades foram planejadas para serem acessíveis, breves e atraentes, de modo a engajar tanto os alunos com dificuldades quanto seus pares. A proposta segue os princípios da aprendizagem mediada, conforme sugerido por Reuven Feuerstein, e a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, que enfatizam a importância de um ambiente estimulante e mediado para o desenvolvimento cognitivo e social.

Atividades:

Circuito com Obstáculos Simples: Tem como objetivo melhorar a coordenação motora grossa, o equilíbrio e a lateralidade. Utilizando materiais simples como cones, cordas e almofadas, os alunos participam de um circuito que desafia suas habilidades motoras em um ambiente de colaboração e incentivo mútuo.

Dança Congelada: Visa estimular a coordenação motora grossa,

o equilíbrio e a socialização. Ao som de uma música As crianças dançam livremente, interrompendo seus movimentos com o término da música, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso em relação ao espaço do outro.

Jogo da cadeira cooperativo: Este jogo visa desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio e as habilidades de socialização. Em vez da eliminação, as crianças são incentivadas a compartilhar cadeiras, promovendo a cooperação e a integração.

Passa a bola: Destina-se a trabalhar a coordenação motora fina, a lateralidade e a socialização. Dispostas em círculo, as crianças passam uma bola de diversas maneiras, reforçando o senso de grupo e inclusão.

Corrida do ovo/bola na colher: O objetivo é fortalecer a coordenação motora fina, o equilíbrio e a socialização. Em duplas ou equipes, as crianças devem completar um percurso sem deixar cair o objeto, incentivando o trabalho em equipe.

Pega-pega nunca trio: Esta atividade promove a socialização e o trabalho em equipe. As crianças formam duplas, onde um aluno atua como pegador e o outro como fugitivo. Para se "salvar", o fugitivo precisa "entrar" em um trio. Como apenas um trio pode existir, a criança na ponta oposta à que o fugitivo entrou deve sair do trio, tornandose a pegadora, enquanto o pegador se transforma em fugitivo e deve se refugiar em uma dupla. Desde a primeira atividade realizada durante os intervalos, observamos resultados positivos. Em 2023, as atividades mostraram-se eficazes na integração dos alunos nos círculos sociais de seus colegas, auxiliando o aluno B a desenvolver gradualmente sua motricidade ainda limitada. Em 2024, com a redistribuição da turma, os alunos necessitaram de um período de adaptação às mudanças. Após essa fase, reiniciamos nosso projeto, com o objetivo de desenvolver a lateralidade e a psicomotricidade do aluno B, além de promover a compreensão de

regras e a capacidade de esperar sua vez, especificamente no caso da aluna A. Por meio de atividades lúdicas, os alunos se integraram à nova turma. Atualmente, seus colegas os convidam para brincar, e eles conseguem participar de forma ativa e interativa nas brincadeiras, que frequentemente incluem o jogo “pega-pega nunca trio”. O “intervalo lúdico” se destaca como uma iniciativa inovadora para a inclusão escolar, ao aliar atividades lúdicas com objetivos pedagógicos claros. A adoção de práticas que envolvem todos os alunos em atividades colaborativas não apenas atende às necessidades específicas dos alunos-alvo, mas também enriquece a experiência escolar de todos os participantes, alinhando-se às modernas teorias de aprendizagem e inclusão. Este projeto ilustra como atividades simples podem ter um impacto significativo na transformação da educação. Não é necessário que todas as atividades sejam complexas ou requeiram materiais excessivos. Durante as brincadeiras, os alunos não percebem as diferenças entre aqueles que possuem deficiência intelectual ou que apresentam autismo e TDAH; eles simplesmente veem colegas que brincam juntos e se tornam amigos para a vida. Nosso objetivo não é que os alunos ignorem as diferenças, pois elas são parte da realidade, mas sim promover uma compreensão que permita a todos aceitar que aprender em ritmos distintos é aceitável, que não é necessário ser excelente em tudo e que, ocasionalmente, todos precisam de ajuda. A importância do brincar para as crianças é inegável, pois vai além do mero entretenimento, contribuindo para o desenvolvimento integral ao promover socialização, estimular a coordenação motora, a criatividade, entre outras habilidades. Por fim, Jerusalinsky ressalta que brincar possibilita que as crianças interajam socialmente, aprendendo a respeitar regras e a trabalhar em grupo—habilidades essenciais para a vida— proporcionando um ambiente seguro para exploração e aprendizado.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 11

Inclusão de pessoas com deficiência e a psicologia escolar: revisão sistemática da literatura científica brasileira

JORHAN FILLYPE MELO ARAÚJO
Instituto Federal do Maranhão

IARLYSSON RHIAN FERREIRA NUNES
Instituto Federal do Maranhão

JOÃO VINÍCIOS CHAVES MARQUES
Instituto Federal do Maranhão

MÁRCIO ARTHUR MOURA MACHADO PINHEIRO
Instituto Federal do Maranhão

Historicamente, a escola não tem sido lugar de todos. De forma estruturada, sistemática e estratégica, estudantes com deficiência e outros públicos têm sido alvo de processos e atitudes discriminatórias que impedem suas existências em espaços escolares. Portanto, a escola tem atuado como reprodutora de opressões e violências contra pessoas que carregam em si uma corporalidade e especificidades que destoam da normatividade estabelecida. Nesse cenário, a Psicologia Escolar desponta como uma das possibilidades de pensar, refletir e lutar em prol da inclusão de pessoas com NEE. Por isso, este projeto objetivou investigar a produção brasileira sobre a Psicologia Escolar e inclusão de pessoas com deficiência, publicada em formato de artigo científico nos últimos dez anos (2013-2023) e disponível no Portal de Periódicos da Capes. Para tanto, tratou-se de pesquisa básica, caráter exploratório, abordagem qualitativa, caracterizando-se como revisão sistemática cujo lócus de recolha foi o portal. As produções elegíveis foram identificadas pela triagem de títulos e resumos, seguida de avaliação pós-leitura, revisão e análise dos textos completos, resultando em um total de 6 artigos selecionados, de um total de 1.716. Destarte, a análise do *corpus* possibilitou concluir que: (1) a Psicologia Escolar possui grande importância na inclusão de alunos com NEE, porque atua nas compreensões sobre aprendizagem desses alunos e na mediação das relações entre professores e alunos; (2) a produção brasileira é recente e ínfima, apontando que ainda tem muito por produzir e investigar nessa temática e, por fim; (c) a Psicologia Escolar tem um compromisso ético com a aprendizagem dos alunos com NEE, empenhando-se na luta anticapacitista e na escola para todos.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 12

Ensino colaborativo no Brasil:

revisão de literatura 2004-2014

THAIS ELIAS DA SILVA

Universidade de São Paulo

O atendimento educacional especializado (AEE), destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, ainda não tem cobertura universalizada e é previsto ocorrer no contraturno em sala de recursos multifuncionais. Isso posto, temos como mais um modelo o ensino colaborativo/coensino, serviço de apoio ao público alvo da educação especial (PAEE), em sala de aula regular, com professor/a do ensino comum e do/a especializado/a em educação especial que, em conjunto, planejam o ensino para a turma com vistas à aprendizagem na perspectiva inclusiva. Assim, este trabalho, fruto da pesquisa de mestrado em andamento, objetiva apresentar dados da revisão de literatura, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sobre o que o Brasil produziu no campo científico, de 2004 a 2014, acerca do ensino colaborativo. Realizamos a combinação dos descritores "ensino colaborativo", "inclusão escolar" e "educação especial" e selecionamos pesquisas que tinham como objeto de estudo o ensino colaborativo. Obtivemos 11 pesquisas, 54,5% teses e 45,5% dissertações, produzidas em maior número no sudeste, depois no sul e centro-oeste. 6 das 11 pesquisas são da UFSCar. UFU, UFSM, UERJ, UEL e UFG produziram 1 estudo cada. A maioria dos estudos ofertou formação ao professorado sobre coensino, foi constatado progresso na aprendizagem do PAEE e ocorreram estudos onde já havia princípios do ensino colaborativo.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 13

Ensino superior:

vivências de tutoria em um núcleo de inclusão

AYLA DOS SANTOS NASCIMENTO
Universidade do Estado do Amazonas

JOAB GRANA REIS
Universidade do Estado do Amazonas

O presente estudo tem como objetivo relatar a tutoria realizada com um acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática no espaço do Núcleo de Inclusão (NI) na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Pedro (nome fictício) é um jovem com deficiência intelectual, que vive em situação vulnerabilidade social, econômica e pouco apoio familiar. Dado o cenário, o acadêmico recebeu orientação da Coordenação do NI, para passar mais tempo na UEA, onde poderia receber apoio do Colega Tutor em sala de aula, realizar refeições no Restaurante Universitário, frequentar o NI para estudo, usando computador e internet para realizar atividades, além do acompanhamento no referido espaço por uma Tutora. Durante seu percurso formativo, Pedro expressou preocupação quanto à possibilidade de reprovar na disciplina Metodologia da Pesquisa, pois estava com baixo rendimento e necessidade de fazer a prova final (PF). Logo, construiu-se estratégias de ensino a partir das dificuldades na produção de texto dissertativo e identificação de sua forma de aprendizagem, que ocorria pelo canal visual. Assim foram utilizados recursos visuais (desenhos), diálogos, atividades escritas e leituras dos textos. Durante a avaliação escrita foi orientado a mediação pedagógica pela professora da disciplina que contribuiu para o êxito da atividade e aprovação do acadêmico. Conclui-se a importância do trabalho colaborativo nas ações pedagógicas inclusivas no ensino Superior.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 14

Formações pedagógicas: construindo caminhos para inclusão escolar

MÔNICA SANTOS DUARTE

Assessora da Educação Especial 6ª CRE

LUCIJANE FERREIRA DA SILVA

Coordenadora Adjunta 6ª CRE

CRISTIANE MULLER

Estagiária de Psicologia 6ª CRE

A 6ª CRE, como mantenedora regional, exerce função de orientação e coordenação da prática pedagógica das escolas dos 18 municípios de sua abrangência. Como parte do trabalho desenvolvido, a coordenadoria vem instrumentalizando com orientações das práticas da Educação Inclusiva, incluindo formações pedagógicas com educadores especiais, monitores que acompanham PcDs, pais e equipes diretivas das escolas. Com o intuito de aprimorar a docência dos educadores especiais e o olhar para a diversidade e inclusão por parte das coordenações pedagógicas, estão sendo desenvolvidas práticas e encontros com os diversos segmentos da escola, em diferentes momentos e envolvimento de diversas redes. As metodologias utilizadas são formações pedagógicas que iniciaram a partir de 2023 e ainda continuam acontecendo, nas modalidades online e presencial, em parceria com instituições públicas e privadas no âmbito da saúde, educação e assistência social, abordando várias temáticas. Estes temas emergiram do âmbito escolar, a partir dos relatos e desafios que chegam até a mantenedora, sinalizando as lacunas e dificuldades que o cotidiano apresenta: ausência de grupos de apoio para familiares e alunos; dificuldade na articulação dos serviços de rede; visão restrita dos profissionais acerca do seu papel no contexto escolar e olhares individualizantes dos discentes. A partir dos encontros realizados, percebe-se que o contexto escolar não consegue atingir a mobilização familiar devido ao déficit de informações que chegam a essas pessoas e se faz necessário o incentivo para um olhar mais ampliado sobre o estudante e acerca dos papeis escolares. Também aponta-se para a importância do fomento da mantenedora em programas de articulação com os serviços da rede.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 15

A colaboração como caminho para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular

CARINA DE MOURA MACHADO
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Frederico Westphalen

LAÍSA VERONEZE BISOL
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Frederico Westphalen

Este estudo refere-se a um dos tópicos abordados em uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Frederico Westphalen (URI/FW). Buscamos refletir sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional, assim como propor estratégias eficazes para impactar a aprendizagem desses alunos. Propomos o ensino colaborativo como uma abordagem capaz de potencializar o aprendizado e promover uma inclusão participativa, envolvendo professores das áreas e da educação especial. A pesquisa, de caráter bibliográfico, se baseia em autores como Capellini e Zerbato (2022), Mendes, Villaronga e Zerbato (2023) e Friend e Cook (1996). Na análise das referências estudadas refletimos sobre os impactos do ensino colaborativo no desenvolvimento dos alunos com TEA, percebemos que esta abordagem desempenha um papel central na inclusão, porém enfrenta barreiras como a falta de articulação entre os profissionais e a ausência de formação continuada. Apesar dos desafios, o ensino colaborativo mostra-se uma estratégia promissora, no entanto, para que essa prática seja bem-sucedida, é necessário alinhar as políticas públicas com as práticas educacionais, promovendo a colaboração entre a equipe escolar. A troca de experiências entre professores favorece a adaptação das práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos, promovendo avanços no desenvolvimento acadêmico e social. Em suma, o ensino colaborativo requer apoio institucional para promover um ambiente escolar mais inclusivo, no qual as particularidades dos alunos com TEA sejam compreendidas e suas potencialidades, desenvolvidas.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 16

O pareamento com tela na intervenção de um estudante com Transtorno do Espectro Autista da Rede Municipal de Santa Cruz do Sul

LÍSIAS DE FREITAS RIBAS DA ROCHA

Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Sul

O presente trabalho traz um relato de experiência de uma professora de Educação Especial, que atua em duas escolas municipais de Santa Cruz do Sul. Sendo que, em uma delas, atende um estudante com autismo, que, por questões éticas, será chamado pelo nome de João, de onze anos, no quinto ano do ensino fundamental. Este artigo tem como objetivo, relatar o desenvolvimento pedagógico e a intervenção realizada com um estudante com Transtorno do Espectro Autista, com hiperfoco em telas e com dificuldade de estabelecer vínculos. Trata-se de um relato de experiência, cuja finalidade é relatar as experiências vivenciadas no atendimento de um estudante com TEA de onze anos, no quinto ano do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Santa Cruz do Sul. O estudante possuí hiperfoco em telas que foi acentuado pela exposição excessiva às telas durante toda sua primeira infância. Ao analisar o progresso de João em alguns meses de intervenção, alguns avanços já foram alcançados. Hoje, já possuí como referência a sua professora de AEE e a sala de recursos multifuncional. Ir à sala de aula e permanecer um tempo com os colegas, ainda é desafiador para o estudante, porém com a construção do vínculo e o uso da tela, possibilitou avanços no processo de rotina escolar do estudante, sempre utilizando sua área de interesse. Todas as atividades com material concreto são realizadas com pareamento com a tela, enquanto executa as atividades, o estudante pode seguir pesquisando e assistindo vídeos a seu gosto.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 17

Crianças autistas na escola e estágio curricular supervisionado: quando a linguagem faz nascer o sujeito

VICTÓRIA GOMES SOARES

Universidade Federal de Santa Maria

O presente estudo constitui-se de um relato de experiência em Estágio Curricular Obrigatório, vinculado à disciplina de Estágio Supervisionado I: Observação e Proposta, do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno/UFSM. O estágio I caracteriza-se por observações participativas em sala de aula e nos contextos da escola. Já o Estágio II: Prática Pedagógica e Relatório encontra-se em andamento e a área escolhida para inserção é o autismo. Nesse estágio o acadêmico escolhe uma área para intervir com o aluno, seja de forma colaborativa em sala de aula ou no Atendimento Educacional Especializado – AEE. O lócus de trabalho para execução da proposta de intervenção no segundo semestre de 2024 é uma turma de 1° ano do ensino fundamental, com 14 alunos. O sujeito do estágio, nomeado como H.G., com sete anos de idade possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). É um menino inteligente, com sorriso largo que compreende perfeitamente o que é dito. Reconhece animais e as cores corretamente. Com bons movimentos de pinça consegue segurar corretamente o lápis, porém não escreve. Com relação ao desenho e pintura, faz rabiscos em imagens impressas com algumas cores. O trabalho em sala de aula regular e no AEE tem como objetivo desenvolver atividades que trabalhem o brincar e a motricidade fina. No semestre passado observou-se um grande desenvolvimento da criança, principalmente com relação a linguagem expressiva. Seu vocabulário está em amplo desenvolvimento, ao mesmo tempo que nasce o desejo de se comunicar com os colegas. Seguindo a esteira da linguagem, H.C. está sendo incentivado a trabalhar com sons e nomes de animais de seu interesse, bem como com as sílabas que compõem tais palavras. Para o próximo semestre acredita-se que H.C. continue a se interessar pelo mundo linguageiro e pelas questões da alfabetização. Assim, poderá se mostrar para o mundo tendo a escrita como sua aliada para fazer laço social, seja na escola, como na vida.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 18

Plano de aula individual e educação especial:

um olhar voltado à equidade nos percursos de escolarização dos estudantes com deficiência

NATASHA SILVA NUNES
Secretaria Municipal da Educação, Chapecó, SC

JUCILEI BLANGER PERIN
Secretaria Municipal da Educação, Chapecó, SC

ELIS REGINA DE MATTOS DIAVÃO
Secretaria Municipal da Educação, Chapecó, SC

Os parâmetros normatizadores das práticas pedagógicas que sustentam a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Chapecó- SC, foram pensados de forma a preconizar condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem para os estudantes com deficiência. Assim, garantir o direito de estar na escola e as distintas possibilidades de acessar e explorar o conhecimento, possibilitam efetivar a educação integral, democrática e inclusiva (PPP SEDUC, 2024). O presente trabalho pretende expor de maneira qualitativa e descritiva, sobre a experencia da implantação no início do ano letivo de 2024, do Plano de Aula Individual (PAI), no município de Chapecó. O PAI requer planejamento com olhar voltado à equidade nos percursos de escolarização dos estudantes, a partir das especificidades, potencialidades e necessidades durante todo o percurso escolar. O professor de ensino comum, é necessário que atue de forma articulada com o professor de Educação Especial em turma, o qual deverá propor as adequações/adaptações curriculares individualizadas de acordo com a funcionalidade e especificidade do estudante com deficiência de forma a preconizar a essencialidade dos conceitos que estão sendo abordados com a turma. Portanto, muito mais que efetivar acesso ao currículo, participação, desenvolvimento e aprendizagem, o PAI qualifica as práticas pedagógica de inclusão com equiparação de oportunidades, tornando o estudante protagonista em processo de escolarização.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 19

Práticas colaborativas entre o professor de educação especial e do ensino comum para alunos com transtornos específicos da aprendizagem

MAIRA LUIZA BUGS

Universidade Federal de Santa Maria

GLAUCIMARA PIRES OLIVEIRA

Universidade Federal de Santa Maria

É cada vez mais essencial considerar as singularidades de nossos alunos para garantir acesso a uma educação de qualidade, promovendo a permanência e o aprendizado contínuo de todos os estudantes. Esta pesquisa é justificada pelas experiências da autora nas práticas pedagógicas durante estágios, tanto obrigatórios quanto não obrigatórios, e em atividades de extensão. Durante essa vivência, observou-se a invisibilidade dos alunos com Transtornos Específicos da Aprendizagem, somado a isso, estes alunos não integram obrigatoriamente o público alvo da Educação Especial com o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. De acordo com Ohlweiler (2016) "Os transtornos da aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual". Essa realidade exige que os professores reflitam sobre suas práticas e busquem formas efetivas de atender a essas necessidades. Assim, esta pesquisa, organizada como Trabalho de Conclusão de Curso visa analisar e questionar como o professor de educação especial a partir de práticas colaborativas com o professor do ensino comum atua nas demandas dos alunos com Transtornos Específicos da Aprendizagem matriculados nos anos finais do ensino fundamental no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. Entre os objetivos específicos, estão: verificar a relação entre a prática docente e os alunos com Transtornos Específicos da Aprendizagem, conhecer as práticas colaborativas desenvolvidas no contexto escolar para alunos com Transtornos Específicos da Aprendizagem e identificar as especificidades do processo de aprendizagem do aluno com Transtornos Específicos da Aprendizagem. Para tanto, será realizada uma revisão bibliográfica nas plataformas digitais da Revista Brasileira de Educação Especial, na Revista de Educação

Especial, no Portal de Periódicos CAPES e no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, por meio de descritores. A análise dos dados será por meio de uma revisão sistemática, que permitirá uma abordagem abrangente e fundamentada. Espera-se que este estudo não apenas amplie o conhecimento sobre as práticas pedagógicas colaborativas voltadas aos alunos com Transtornos Específicos da Aprendizagem, mas também provoque uma reflexão crítica e construtiva sobre a atuação docente. Assim, pretende-se contribuir para a formação de um ambiente educacional mais inclusivo, onde todos os alunos possam desenvolver seu pleno potencial.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 20

Ludicidade e autonomia:

caminhos para a alfabetização de alunos com TEA e deficiência intelectual

MARCELE MARTINEZ CÁCERES

Escola Santa Catarina

O presente resumo busca apresentar um relato de experiência vivenciado em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada do município de Bagé, Estado do Rio Grande do Sul. Durante o ano de 2023, foi desenvolvido um trabalho de inclusão escolar e alfabetização com dois meninos, irmãos gêmeos, ambos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um deles com diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI). O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado, principalmente, por déficits na comunicação e interação social, assim como padrões estereotipados e repetitivos. A Deficiência Intelectual (DI) é um déficit no funcionamento cognitivo e no comportamento adaptativo, causando atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, aquisição da fala e outras habilidades. No caso dos irmãos, as características eram bem distintas: o menino com laudo de DI era o mais comunicativo, interagindo de forma mais consistente com os colegas, partindo muito dele essa interação, porém, em relação ao aprendizado, precisava de vários estímulos para compreender certos conteúdos e fazer as associações necessárias à alfabetização. O irmão, com laudo apenas de TEA, apresentava bastante facilidade no aprendizado de conteúdos novos, fazendo boas associações e tendo um bom raciocínio, enquanto sua interação social não era muita, preferindo sempre ficar sozinho e, dificilmente, iniciando um diálogo com alguém. O trabalho com os irmãos deu-se através da ludicidade, visto que no terceiro ano, ainda não estavam alfabetizados. Ao final do ano, os meninos estavam alfabetizados, lendo, escrevendo sozinhos e interpretando pequenos textos. Na área da matemática, um deles já estava realizando cálculos com reserva e retorno.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 21

O papel do professor no processo da avaliação do TDAH

MIRIAN VIANA VARGAS
Universidade Federal de Santa Maria

ANDRÉA TONINI
Universidade Federal de Santa Maria

A temática deste estudo surgiu em virtude dos atuais números elevados de alunos com o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), sendo alertado por alguns especialistas sobre a ocorrência de uma “epidemia de diagnósticos de TDAH entre crianças”, ocasionando preocupações e discussões na área da Saúde e Educação. Segundo Moysés (2001) esse aumento está ocorrendo devido ao processo de medicalização, que significa transformar questões coletivas, de ordem social e política, em problemas individuais e biológicos. Este trabalho de conclusão para o Curso de Licenciatura em Educação Especial, o qual está em andamento, questiona sobre a influência da escola no crescimento destes diagnósticos e qual o papel do(a) professor(a) no processo de avaliação do TDAH. Como técnica de pesquisa foi elaborado um questionário a ser respondido por professores(as) de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santa Maria (RS). Nesta escola há 13 alunos com o diagnóstico de TDAH, sendo um aluno dos anos iniciais e doze alunos dos anos finais. Neste momento é possível inferir que muitos comportamentos associados equivocadamente ao TDAH, são comportamentos comuns do desenvolvimento de uma criança, especialmente em idades mais jovens. Portanto, fazer a diferenciação entre o que é um comportamento natural da idade e quando um diagnóstico deve ser suspeitado é fundamental no espaço escolar, visto que, geralmente, é na fase da escolarização que o transtorno é identificado.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 22

Estratégias pedagógicas visuais: experiência na escola Dr. Reinaldo Fernando Coser e reflexões sobre a educação de surdos

ANA MARIA SOARES DORNELLES
Universidade Federal de Santa Maria

ANDERSON AUGUSTO PUPPE
Universidade Federal de Santa Maria

ELISANE MARIA RAMPELOTTO
Universidade Federal de Santa Maria

O estudo explora estratégias pedagógicas visuais possíveis para alunos surdos, foi realizado após uma visita a Escola Estadual Dr. Reinaldo Fernando Coser. A educação de alunos surdos requer a utilização de estratégias pedagógicas adaptadas para garantir a compreensão e participação desses estudantes no processo de aprendizagem. Utilizar a língua de sinais como primeira língua permite que os alunos desenvolvam uma compreensão sólida de conceitos linguísticos. A Língua Brasileira de Sinais facilita a transição para a língua escrita, permitindo que os alunos façam associações entre os sinais e as palavras escritas. Materiais visuais são essenciais para tornar o processo de alfabetização acessível e significativo para os alunos surdos, eles ajudam a concretizar conceitos abstratos e a reforçar a aprendizagem de novos vocábulos e estruturas gramaticais. Exemplos incluem: **Cartazes Ilustrativos**: Usar imagens associadas a palavras e frases. **Livros com Ilustrações**: ilustrações detalhadas que acompanham o texto ajudam na compreensão e no reconhecimento de palavras. **Jogos Educativos**: Jogos visuais e interativos que envolvem a associação de palavras com imagens ou sinais podem reforçar o vocabulário e a gramática. A integração da língua de sinais como primeira língua e o uso de materiais visuais são estratégias fundamentais para a alfabetização de alunos surdos. Os recursos permitem uma compreensão significativa da língua escrita, facilitando a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Acadêmicos e educadores devem investir na formação e recursos adequados para criar ambientes de aprendizagem eficazes. A adaptação é fundamental para garantir que os alunos surdos possam alcançar seu desempenho escolar.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 23

Alfabetização de crianças surdas:

estratégias pedagógicas possíveis

ANDERSON AUGUSTO PUPPE
Universidade Federal de Santa Maria

ANIE PEREIRA GOULARTE
Universidade Federal de Santa Maria

MÔNICA ZAVACKI DE MORAIS
Universidade Federal de Santa Maria

O trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa sobre a alfabetização de crianças surdas e estratégias pedagógicas advindas da pesquisa realizado no Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Faz-se pertinente pontuar que a educação dos surdos na atualidade e prima pela escola bilíngue sendo esse espaço uma possibilidade para que o aluno surdo busque ter aprendizagens, conhecimentos, habilidades e perspectivas na qual seus direitos tenham sido respeitados e possam se desenvolver em sua língua natural (Libras). Para tal análise foram realizadas entrevistas com adultos surdos sobre seu processo de escolarização, conversas direcionadas com professores alfabetizadores e visita a espaço bilíngue a fim de conhecer metodologias de ensino para surdos. A partir da materialidade produzida discutiu-se sobre o papel das línguas no contexto escolar e possíveis estratégias pedagógicas. Pode-se inferir com as discussões teóricas que o bilinguismo estimula a criança surda a se comunicar fluentemente na sua língua (língua de sinais) e na segunda língua (língua portuguesa). A importância da língua de sinais para os surdos garante a preservação da identidade das comunidades surdas, significa a liberdade de comunicação e busca a valorização e reconhecimento da cultura surda. Além disso, os dois artefatos culturais dos surdos compõem a experiência visual e o linguístico que compõem a cultura surda. Sendo assim, a pesquisa indica algumas formas e estratégias que podem permear o ambiente escolar a fim de potencializar o processo de ensinoaprendizagem de alunos surdos.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 24

A importância da visualidade para o processo de aprendizagem do aluno surdo, a partir da observação em uma escola bilíngue

GABRIELA A. BECKER
Universidade Federal de Santa Maria

LAUREN C. FIGUEIREDO
Universidade Federal de Santa Maria

ELISANE M. RAMPELLOTO
Universidade Federal de Santa Maria

A partir do estudo e do contato com a comunidade surda, fica evidente a importância da visualidade para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. A Língua de Sinais, considerada língua materna dessa comunidade, desempenha papel fundamental na formação cognitiva e social, visto que se baseia em elementos visuais. No primeiro semestre de 2024, as acadêmicas do quinto semestre do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria visitaram a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, a única instituição bilíngue para surdos da cidade e da região central do estado do Rio Grande do Sul. Essa visita, parte da disciplina "Desenvolvimento Linguístico e Educação de Surdos", teve como objetivo observar o ambiente e os processos de aprendizado dos alunos. A metodologia adotada na Escola Coser utiliza predominantemente materiais didáticos visuais, as salas de aula são repletas de imagens e recursos que exploram de maneira ampla o espaço. Essa abordagem prática permite que o sujeito construa sua compreensão do mundo a partir da visualização. Antes de dominarem a escrita, os alunos precisam compreender o significado das palavras, à vista disso, o uso de imagens é vital, facilitando a associação entre significantes e significados. Trabalhos que envolvem representação de letras com imagens e a construção de linhas do tempo visuais são algumas das estratégias que promovem um aprendizado mais eficaz. Essa integração entre Língua de Sinais e Língua Portuguesa, mediada por recursos visuais, permite que os alunos enriqueçam suas narrativas e potencializem seus aprendizados. A visualidade, portanto, não é apenas uma ferramenta, mas um elemento essencial para o desenvolvimento pleno e significativo da educação de surdos.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 25

Obstáculos à matrícula de crianças surdas em instituições especializadas:

estudo de caso em Santa Maria

MANUELA CHAGAS
Universidade Federal de Santa Maria

PAOLA CANTARELLI FERRARO
Universidade Federal de Santa Maria

PRISCILA OLIVEIRA DA SILVA
Universidade Federal de Santa Maria

MANUELLA MENEZES VARELA
Universidade Federal de Santa Maria

O desenvolvimento linguístico precoce é fundamental para crianças surdas, influenciando diretamente suas habilidades de comunicação e aprendizado ao longo da vida. A escola Dr. Reinaldo Fernando Coser, em Santa Maria, oferece um programa de estimulação destinado a crianças de zero a três anos, com enfoque no desenvolvimento linguístico. No entanto, há relatos de dificuldades na matrícula de uma criança de dois anos que, apesar de atender aos requisitos, não conseguiu efetivar sua inscrição. Este estudo visa analisar os obstáculos enfrentados por uma criança surda de dois anos e sua família ao tentar matriculá-la na Escola Coser. O foco é destacar o acesso à educação especializada na primeira infância, bem como propor recomendações para melhorar esse acesso. A pesquisa foi realizada por meio de um Estudo de Caso, envolvendo entrevistas com representantes da escola e especialistas em educação especial. Documentos oficiais da instituição e políticas públicas relacionadas à educação de crianças surdas também foram analisados. A coleta de dados ocorreu durante uma visita no primeiro semestre letivo de 2024, na escola. Durante essa visita, a coordenadora pedagógica da escola discutiu a situação atípica que impediu a matrícula, mesmo com o amparo do Projeto Político Pedagógico. Os resultados incluem a identificação dos principais obstáculos burocráticos que dificultam a matrícula de crianças surdas na escola. A pesquisa evidenciará a necessidade urgente de políticas educacionais que garantam o acesso a instituições especializadas desde a primeira infância. Além de abordar a eliminação de barreiras administrativas, as recomendações visam assegurar que todas as crianças surdas tenham o direito ao acesso a programas de estimulação essenciais.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 26

Trilhas de aprendizagens no ensino da língua portuguesa como L2 no Atendimento Educacional Especializado

FLÁVIA ROLDAN VIANA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

MIRIAM CARINE SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O processo de ensino e aprendizado para as pessoas surdas destaca-se nos cenários nacional e internacional graças a pesquisas que buscam alcançar a valorização e o reconhecimento merecido da comunidade surda. A educação de surdos passou por muitas conquistas, aqui no Brasil, com as Leis (Lei nº. 10.436/2002, Decreto nº. 5.626/2005 e LBI nº 13.146/2015) que regulamentam o ensino da Língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e português escrito como segunda língua. Diante desse contexto, este resumo tem como principal objetivo apresentar o andamento de uma pesquisa de mestrado profissional que objetiva desenvolver uma formação com foco no ensino de língua portuguesa como L2 para surdos a docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para auxiliar em uma aquisição de qualidade da língua portuguesa por estudantes surdos/as é proposto o uso de Trilhas de aprendizagem para o ensino dessa língua para esse alunado, a partir de uma capacitação para professores/as com foco na elaboração de sequências didático-pedagógicas. Sendo uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa e paradigma interpretativo, a formação será construída com base no Design Instrucional Contextualizado a partir do modelo ADDIE (Análise – Projeto - Desenvolvimento – Implementação – Avaliação). Inicialmente foi realizada uma revisão de literatura, cujo principais resultados indicam que há certa carência de publicações e discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa (L2) para alunos surdos e que a formação docente com foco nesse ensino deve considerar as especificidades linguísticas e culturais desse alunado. A partir dessa revisão, segue-se para a segunda etapa da pesquisa que é a construção da formação docente nesse campo. Ao final desta pesquisa pretende-se como objetivo final analisar estratégias de atividades inclusivas de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos dentro do AEE para ampliar e ajudar nos conhecimentos de estudantes surdos/as do ensino fundamental criando possibilidades e autonomias a fim de reduzirem barreiras diante de uma educação em constante transformação.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 27

Práticas pedagógicas com uma estudante surda na disciplina de Química Analítica Quantitativa

GLÁUCIA OLIVEIRA ISLABÃO
IFSul – Campus Pelotas

RUBIA DENISE ISLABÃO AIRES
IFSul – Campus Pelotas

TÂNIA REGINA SOUZA MADEIRA
IFSul – Campus Pelotas

PAMELA RIBEIRO
IFSul – Campus Pelotas

O presente trabalho tem como objetivo discutir as práticas pedagógicas com uma estudante surda na disciplina de Análise Química Quantitativa do Curso Técnico em Química do IFSul-Campus Pelotas. Tratamos de um relato de experiência, com uma disciplina que é essencialmente prática, demandando conhecimentos de matemática e de interpretação de texto para encontrar os resultados das análises. A estudante apresentou habilidades desde a montagem dos equipamentos até finalizar a titulação, contudo, encontrou barreiras para realizar os cálculos. A partir das orientações do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais) marcamos horários de atendimento, juntamente com as intérpretes, para tirar as dúvidas dos exercícios e reforçar os conceitos. A professora elaborou desenhos no quadro e esquemas das sequências de atividades a serem realizadas, privilegiando a visualidade. No decorrer das aulas, foi necessário a pesquisa e criação de sinais para termos específicos, e nesse sentido, estabelecemos uma dinâmica de interação entre professora, intérpretes e estudante surda, para esclarecer dúvidas sobre conceitos e contribuir no processo tradutório. O planejamento e condução das aulas, constituídos na percepção das diferenças, apresentaram resultados positivos. As avaliações foram interpretadas simultaneamente para Libras, e a estudante não necessitou de outras adequações no processo avaliativo. Consideramos que essa experiência se fundamenta na educação bilíngue, contribuindo com a permanência e êxito dos estudantes surdos do Curso Técnico em Química, especialmente nas práticas de analítica, e esperamos contribuir para sua inserção no mercado de trabalho e continuidade acadêmica.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 28

Grupo Mãos Bilíngues:

uma possibilidade de aprender libras utilizando canções infantis por acadêmicos ouvintes da UFSM

DANIANE BEATRIS ESSY
Universidade Federal de Santa Maria

ELISANE MARIA RAMPELOTTO
Universidade Federal de Santa Maria

Este estudo foi desenvolvido a partir do Projeto de Extensão "Grupo Mãos Bilíngues", realizado no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) pelo Departamento de Educação Especial. A escolha do tema surgiu da participação da primeira autora no projeto desde o ano de 2021, quando estava no quarto semestre do Curso de Educação Especial, culminando no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tem como objetivo principal investigar o aprendizado da Libras como segunda língua (L2) de forma remota por estudantes ouvintes do Curso de Educação Especial da UFSM, utilizando canções infantis sinalizadas. Como também, procurou analisar os Parâmetros Não Manuais empregados por acadêmicas ouvintes ao sinalizar as canções "Borboletinha", "Parabéns a Você" e "Meu Lanchinho", além de observar as expressões faciais — como boca, olhos, sobrancelhas e nariz — e os movimentos corporais associados a sinais como MEU, PARABÉNS, COMER, OLHO DE VIDRO e FORTE. O problema de pesquisa se concentra na seguinte questão: como os acadêmicos ouvintes do Curso de Educação Especial da UFSM, que participam do Projeto "Mãos Bilíngues", aprendem Libras como L2 de forma remota, utilizando canções infantis sinalizadas? A metodologia adotada foi qualitativa e descritiva, caracterizada pela coleta de dados em campo. Ao final do trabalho, observou-se que as acadêmicas demonstraram interesse em aprender Libras, com resultados que indicam progresso na execução dos Parâmetros Não Manuais durante a sinalização das canções, além do apoio fundamental da professora surda participante do projeto. Assim, reafirma-se a importância das expressões faciais e corporais no aprendizado da Libras, destacando a relevância de contar com professores surdos na prática de ensino, uma vez que a comunicação na língua viso espacial vai além da mera sinalização, incorporando elementos essenciais que transmitem significados.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 29

O impacto da aquisição tardia da língua de sinais no desenvolvimento cognitivo e social de alunos surdos

ANA JÚLIA MOREIRA DOS SANTOS
Universidade Federal de Santa Maria

ELISANE MARIA RAMPELOTTO
Universidade Federal de Santa Maria

PAULA MEDEIROS FLORES MURARO
Universidade Federal de Santa Maria

YASMIN DIAS CELESTINO
Universidade Federal de Santa Maria

Este estudo investiga os efeitos da aprendizagem tardia da Língua de Sinais no desenvolvimento cognitivo e social de alunos surdos. Realizado em uma escola especializada para surdos, o trabalho observou e analisou as dinâmicas de aprendizagem e interação de estudantes que iniciaram a aprendizagem da Língua de Sinais na infância. Como graduandas em Educação Especial, a pesquisa visa compreender como essa experiência influencia o desenvolvimento desses alunos, oferecendo insights significativos para práticas educacionais inclusivas. A aquisição da Língua de Sinais é fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de pessoas surdas. Quando a exposição a LS ocorre de forma tardia, isto é, após a infância, há repercussões significativas que merecem ser investigadas e compreendidas. A LS não é apenas um meio de comunicação, mas também um elemento central na formação identitária e na participação social da comunidade surda. Este estudo foi realizado em uma escola especializada para surdos, utilizando métodos qualitativos como observação participante. A pesquisa focou em entender as dinâmicas de aprendizagem e interação dos alunos e o conhecimento da LS. As observações foram conduzidas com alunos e professores para capturar suas experiências e percepções sobre os impactos dessa experiência no desenvolvimento cognitivo e social. No desenvolvimento cognitivo a linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, incluindo habilidades como pensamento abstrato, resolução de problemas e memória. Alunos que aprendem LS tardiamente podem enfrentar desafios na consolidação dessas habilidades cognitivas, o que pode afetar seu desempenho acadêmico e habilidades de comunicação. Já para o desenvolvimento Social a LS facilita a participação na comunidade surda, promovendo interações sociais significativas e fortalecendo o senso de identidade cultural. Indivíduos que aprendem LS tardiamente podem encontrar dificuldades

na comunicação e na integração social, impactando seu bem-estar emocional e social. Sobre este estudo, o objetivo é contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados por alunos surdos que iniciam a aprendizagem de LS tardiamente. As descobertas podem informar práticas educacionais inclusivas e políticas públicas voltadas para melhorar o acesso precoce a LS, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo para alunos surdos. Ao investigar os impactos da aquisição tardia da LS no desenvolvimento cognitivo e social de alunos surdos, este estudo visa não apenas preencher lacunas na pesquisa existente, mas também oferecer percepções valiosas para melhorar a qualidade de vida e a inclusão de indivíduos surdos na sociedade.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 30

Inclusão social e libras para crianças ouvintes

VIVIANE CÁCERES PACHECO DA SILVA

CEI Educari

Este projeto tem por objetivo promover a inclusão social na primeira etapa da educação básica, inicialmente no contexto educacional perpassando para a vida cotidiana das crianças matriculadas no Centro Educacional Infantil Educari – Sítio Educari localizado na Cidade de Santa Maria-RS, Bairro Pé de Plátano, Av. Oy Pavão da Silva, nº 226, o centro tem seguimento privado. A proposta do projeto é abordar com o público infantil questões importantes relacionadas a inclusão social por meio da ludicidade em linguagem acessível as crianças. O projeto da ênfase ao ensino da LIBRAS através de noções básica da língua e ações lúdicas enriquecendo sua comunicação despertando seu interesse, acredita-se que todas as aprendizagens compartilhadas com as crianças serão estendidas para suas famílias e sucessivamente para a sociedade contribuindo e enriquecendo o olhar para as diferenças na sociedade.

Introdução

O projeto **INCLUSÃO SOCIAL E LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES** é uma ampliação do projeto "LIBRAS" desenvolvido no ano de 2022 no Centro Educacional Infantil Educari. O projeto parte do interesse da equipe gestora e do desejo pessoal da professora Viviane Cáceres Pacheco da Silva – Educadora Especial. Compreendendo que todos vivemos em uma sociedade inclusiva sendo a escola um ambiente favorável e rico em diversidade social temos o dever de trazer para nosso público infantil abordagens alusivas as diferenças. Embora não tenha nenhum aluno surdo matriculado na instituição, temos alunos relacionados ao campo dos transtornos do neurodesenvolvimento, crianças em avaliação com necessidades individuais.

Objetivos

A abordagem desse projeto é fundamental para a ampliação de conhecimento de mundo e promoção da inclusão social de crianças na faixa etária entre de dois anos a 5 anos de idade. Essas crianças serão contempladas por este projeto tornando-as capazes de se comunicar de forma natural respeitando e preservando as relações sociais.

Método

A prática do projeto consiste em abordar o tema central Diversidade Inclusiva e fracionar por temáticas, ou seja, surdez, cegueira, autismo, síndrome de Dow, deficiência física entre outras. Cada temática é colocada em prática em períodos reservados por turmas respeitando a faixa etária, através de propostas lúdicas, ou seja, brincadeiras, jogos, contação de histórias, recursos visuais, como imagens ou uso de tecnologia, bem como a utilização de materiais concretos e caracterize ou tenha relação ao tema abordado, considerando o calendário Nacional e Municipal que enfatizam a conscientização de determinados campos da Educação Especial.

Resultados

Pode-se observar que mesmo pequenas as crianças dispõem de interesse nato de conhecer e colocar seus conhecimentos prévios sobre cada proposta relatando suas vivências e experiências umas para as outras, bem como levando para o seu meio familiar o que conheceram de novo, desse modo ampliando seus conhecimentos e conceitos sobre cada abordagem.

Considerações Finais

O caminho percorrido durante o período de aprendizagem e contato das crianças com a Diversidade Inclusiva, enriquece o desenvolvimento individual e coletivo, favorecendo a elas um ambiente e momentos significativos, onde cada um construa a sua própria identidade valorizando a identidade do outro.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 31

A importância da aquisição da Libras por professores e funcionários em escolas para surdos

ADRIANI DE SOZA GARLET
Universidade Federal de Santa Maria

ÊMILY DOS SANTOS FERREIRA
Universidade Federal de Santa Maria

OENDY DAINARA SCHLÖSSER
Universidade Federal de Santa Maria

ELISANE MARIA RAMPELOTTO
Universidade Federal de Santa Maria

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por professores e funcionários em escolas para surdos é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e eficaz. Este estudo destaca a importância de todos os membros da comunidade escolar dominarem a Libras, abordando os benefícios e as consequências dessa prática no ambiente educacional. A proficiência em Libras entre professores e funcionários facilita a comunicação direta com os alunos surdos, promovendo um ambiente de aprendizagem acessível. Isso contribui para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, permitindo uma compreensão dos conteúdos curriculares e a participação nas atividades escolares. Além disso, a aquisição da Libras pelos educadores fortalece a autoestima dos alunos surdos, que se sentem valorizados e respeitados em seu meio de comunicação natural. Quando todos os membros da escola podem se comunicar efetivamente, ocorre uma redução nas barreiras linguísticas e maior interação entre alunos surdos e ouvintes. Isso promove uma cultura de respeito à diferença, essencial para a formação de cidadãos conscientes. Por fim, pais e familiares dos alunos surdos se sentem confiantes e envolvidos quando percebem que a escola está comprometida em oferecer uma educação de qualidade e inclusiva. Isso resulta em uma maior parceria entre a escola e a família, fortalecendo o suporte ao desenvolvimento dos alunos. Assim, a aquisição da Libras por professores e funcionários em escolas para surdos é fundamental para garantir uma educação acessível e de qualidade. Os benefícios incluem uma melhor comunicação, maior autoestima dos alunos, um ambiente escolar integrado, o fortalecimento da parceria com a comunidade escolar e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 32

Histórias fantásticas ganham vida para o estudante surdo

JANAÍNA APARECIDA DO SANTOS
Prefeitura Municipal de Porto Alegre

ALESSANDRA DA SILVEIRA BEZ
Prefeitura Municipal de Porto Alegre

IONÁ BIER PICOLLI
Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Este resumo aborda uma prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Salomão Watnick, localizada na cidade de Porto Alegre. Durante uma reunião pedagógica, algumas docentes da instituição trouxeram a proposta de narrarem aos alunos lendas urbanas relacionadas à cidade, de modo a prestarem uma homenagem ao local onde a escola está inserida, visto que muitas dessas histórias, transmitidas oralmente ao longo das gerações, poderiam não ser acessíveis aos alunos surdos devido a barreiras linguísticas existentes na sociedade. A partir destas proposições iniciais, as docentes criaram o projeto Histórias Fantásticas Ganham Vida Para O Estudante Surdo, o qual teve o objetivo de priorizar o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na exposição das lendas, a fim de oferecer uma experiência genuína e relevante para os estudantes surdos. Metodologicamente, o trabalho se compôs a partir de uma pesquisa-ação. Nesta, primeiramente, as docentes investigaram quais lendas urbanas os alunos já conheciam e pesquisaram bibliografias a respeito destas temáticas. Em um segundo momento, narraram estas lendas aos estudantes. A respeito dos resultados, as professoras perceberam um crescente interesse dos alunos sobre as temáticas abordadas e o compartilhamento destas histórias no ambiente da escola.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 33

Divertidamente exploradores: grupo de enriquecimento das inteligências múltiplas para crianças

CRISTIANE DA SILVA PARODE MACHADO
Universidade Federal de Santa Maria

JOÃO VICTOR AREND NUNES
Universidade Federal de Santa Maria

PATRICIA SANTOS DA SILVA
Universidade Federal de Santa Maria

TATIANE NEGRINI
Universidade Federal de Santa Maria

O Grupo Divertidamente Exploradores faz parte de um dos grupos de interesse do projeto "Grupo de Enriquecimento das Inteligências Múltiplas (GEIM)" da UFSM, coordenado pelas professoras Tatiane Negrini e Andreia Devalle Rech. É composto por 13 crianças entre três e oito anos e tem como objetivo proporcionar um ambiente de aprendizagem rico e diversificado que reconheça e promova o desenvolvimento das habilidades e potenciais das crianças a partir de suas áreas de interesse. Tem como colaboradores, que planejam e conduzem as atividades, três professoras de Educação Especial, um acadêmico do curso de Psicologia da UFSM e duas acadêmicas do curso de Educação Especial da UFSM. Os encontros de planejamento acontecem nas terças-feiras, de forma online, e os encontros com as crianças são aos sábados pela manhã, no Centro de Educação/UFSM, ambos ocorrem quinzenalmente. As atividades realizadas não ficam restritas ao espaço da Universidade, sendo que também acontecem em ambientes externos. No grupo, são exploradas as oito inteligências múltiplas de Gardner (1995), Lógico-Matemática, Linguística, Interpessoal, Intrapessoal, corporal-cinestésica, Espacial, Musical e Naturalista. As atividades são planejadas a partir dos interesses que as crianças trazem nos encontros e das observações realizadas durante as interações delas com as pessoas, objetos e no espaço explorado. As crianças se mostram assíduas e participantes no grupo, demonstrando curiosidade e habilidades em assuntos variados, diante de seus pares, com criatividade e comprometimento com a tarefa principalmente naquelas que são de sua área de interesse. O projeto vem reafirmar a importância do enriquecimento para que a criança possa usufruir plenamente de suas potencialidades.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 34

Trilha de aprendizagem para ensino de libras como L1:

possibilidades e desafios na construção de sequências didáticas sinalizadas para crianças surdas na educação infantil

JOYCE LUANA DE FARIAS
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

FLÁVIA ROLDAN VIANA
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O indivíduo surdo faz parte de uma minoria linguística que necessita de especificidades no seu processo de ensino e aprendizagem, como o acesso a aulas e materiais didáticos acessíveis, na modalidade bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), sendo a Libras, língua brasileira de sinais, considerada legalmente como sua primeira língua. Apesar do direito à educação no Brasil ser garantido por lei, a educação infantil ainda não possui ferramentas que promovam a inclusão de crianças surdas de forma efetiva, inclusive, não havendo na BNCC menção direta à educação de surdos nas especificidades definidas como aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os discentes nas etapas e modalidades da educação básica. É na Educação Infantil que acontece a primeira experiência da criança com a vida em sociedade fora do contexto familiar e é a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo primordial a promoção do seu desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional. No caso das crianças surdas, esta fase pode representar o primeiro contato com sua língua natural, a língua de sinais, pois geralmente a criança surda nasce em um contexto familiar ouvinte, na qual a língua natural é a oral. A aquisição da língua está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem da criança. Diante desse contexto, este resumo tem como principal objetivo apresentar o andamento de uma pesquisa de mestrado profissional que objetiva desenvolver sequências didáticas sinalizadas em Libras, organizada a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na etapa da Educação Infantil, dispostos campo de experiências “traços, visibilidade, cores e formas” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com possibilidade de utilização nos três grupos organizados por faixas etárias descritos na Base (bebês e crianças bem pequenas, no segmento de creches e crianças pequenas na pré-escola), adaptados às especificidades das crianças surdas, almejando dar suporte na aquisição

da Libras como primeira língua nesta primeira etapa da educação básica. Sendo uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa e paradigma interpretativo, a trilha de aprendizagem será construída com base na abordagem STEAM (sigla em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), que prevê a integração das disciplinas em um contexto criativo, voltado às metodologias ativas. Inicialmente foi realizada uma revisão de literatura, cujo principais resultados indicam que há certa carência de publicações e discussões sobre o ensino da Libras como L1 para crianças surdas na educação infantil e que a abordagem STEAM também se aproxima da educação infantil, principalmente no campo da brincadeira, conectando-os aos campos de experiências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A partir dessa revisão, segue-se para a segunda etapa da pesquisa que é investigar práticas didático-pedagógicas bilíngues utilizadas por professores que atuam com crianças surdas na educação infantil para na terceira etapa construir as sequências didáticas da trilha de aprendizagem. Como produto final desta pesquisa almeja-se organizar um guia didático acessível para uso da trilha de aprendizagem.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 35

A importância do "Batismo de Sinal" na comunidade surda

CAROLAYNE ARCE VÉRAS
Universidade Federal de Santa Maria

IZABELLA RODRIGUES BERTAGNOLLI
Universidade Federal de Santa Maria

ELISANE MARIA RAMPELOTTO
Universidade Federal de Santa Maria

O “batismo de sinal” é um ritual significativo na comunidade surda, representando uma expressão fundamental da identidade cultural. Esse processo consiste na criação de um sinal único que identifica uma pessoa, levando em conta suas características físicas, traços de personalidade ou aspectos que a representem. O principal objetivo deste estudo foi apresentar e aproximar os alunos do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria-RS da cultura surda, destacando suas características sociais e educacionais. Além disso, buscou-se gerar interesse em novas linhas de pesquisa, especialmente sobre o batismo de sinal. A atividade foi realizada por meio de estudos teóricos em sala de aula e uma visita prática à Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser. Durante a visita, os alunos puderam observar as metodologias utilizadas pelos professores, explorar as salas de aula e interagir com os estudantes surdos, possibilitando uma imersão cultural significativa. Os resultados parciais da pesquisa evidenciam a importância dos batismos de sinal na cultura surda. Essa prática é um componente vital da língua de sinais, que é intrinsecamente visual e expressiva. Durante a atividade, duas estudantes do curso tiveram seus batismos realizados, o que reforçou a vivência do processo e o compartilhamento de conhecimentos entre as comunidades. O batismo de sinal é um aspecto central da identidade surda, funcionando como um elo cultural que promove a inclusão e a expressão individual. A experiência prática na Escola Coser demonstrou como essa prática é essencial para a construção de relações sociais dentro da comunidade surda, além de ressaltar a importância de novas pesquisas sobre esse tema.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 36

Orientação e mobilidade como instrumento de luta anticapacitista

SANDRA REGINA COSTA PEREIRA

Secretaria de Educação do Estado do Maranhão

Vendramin (2019) destaca que o capacitismo foi construído socialmente e naturalizado, a ponto de não ser percebido ou questionado, fazendo parecer aceitável ou inevitável certos estigmas. Assim, não é raro encontrar no imaginário popular a concepção de deficiência como sinônimo de incapacidade. Este trabalho relata a importância do atendimento de Orientação e Mobilidade/OM ofertado às pessoas com deficiência visual - DV no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP/MA o que garante, sobretudo, o direito de ir e vir. A metodologia de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso forneceu subsídios para identificar que o atendimento de OM tem gerado impactos positivos na vida do estudante cego que é atendido na reabilitação. Quando se perde a visão na fase adulta, diferentemente de crianças com cegueira congênita, há maior impacto no indivíduo, o que pode demandar suporte psicológico no 'período de luto da perda da visão'. Por isso alguns estudantes dificultam o processo de aquisição da bengala, repercutindo em todo processo de busca da autonomia, há também o medo da sua nova condição que coexiste com as barreiras atitudinais, comunicacionais e principalmente arquitetônicas. O plano de OM do CAP/MA oferta à pessoa com DV um programa em que são abordadas a técnica de Guia vidente e autoajuda e por último a utilização da bengala longa, o que minimiza resistências e auxilia na conquista da segurança para o deslocamento nos ambientes, conciliando a utilização dos sentidos remanescentes e a construção de mapas mentais dos espaços, além de identificação de pistas táteis, obstáculos e pontos de referências. É necessário reconstruir e desmistificar o olhar da sociedade e principalmente do próprio estudante diante da condição da cegueira.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 37

Desvendando as concepções de Altas Habilidades/ Superdotação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Albino Carvalho

LILIAN MENEZES DOS SANTOS CARDOSO
Universidade Federal de Santa Maria

TATIANE NEGRINI
Universidade Federal de Santa Maria

O presente estudo tem como objetivo investigar os fatores que influenciam a (in)visibilidade e valorização das Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Albino Carvalho, situada dentro da comunidade remanescente de quilombo São Miguel Velho, no interior da cidade de Restinga Sêca. Muitas vezes subestimadas devido a questões sociais, culturais e históricas, busca investigar os estereótipos, mitos e outras barreiras presentes no ambiente escolar e como eles afetam a visibilidade, o reconhecimento e a inclusão de alunos com AH/SD. Além disso, será analisada a influência das tradições e práticas culturais no desenvolvimento das AH/SD, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e as práticas pedagógicas adotadas, com especial atenção ao papel do professor de Educação Especial. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com estudo de campo e documental, e a coleta de dados será feita por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe diretiva, gestores, professores e educadores especiais da escola referida acima. O estudo visa contribuir para a valorização e inclusão de indivíduos com AH/SD nesse contexto específico, promovendo uma compreensão mais ampla e sensível de seu potencial desses indivíduos.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 38

Formação de professores em Atendimento Educacional Especializado:

relato de experiência em Angola

ANA PAULA RODRIGUES MACHADO
Universidade Federal de Santa Maria

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA PAVÃO
Universidade Federal de Santa Maria

JOSEFA LÍDIA COSTA PEREIRA
Universidade Federal de Santa Maria

Este estudo tem como objetivo relatar as experiências como professora formadora no curso de Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual, desenvolvido pelo Projeto de Cooperação Brasil-África, denominado “Escola de Todos”, que se encontra na Fase III. O projeto visa à capacitação docente para o atendimento educacional na perspectiva da educação inclusiva em Luanda, Angola. As ações realizadas no âmbito da formação compreenderam práticas pedagógicas, metodologias e recursos conforme as especificidades dos estudantes com deficiência visual. O relato de experiência foi abordado seguindo a perspectiva da abordagem qualitativa do tipo descritiva. A formação ocorreu de forma presencial, com duração de 20h, e foi realizada no Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), além de visitas técnicas em três escolas inclusivas, reconhecidas pelo seu trabalho no Atendimento de alunos com Deficiência Visual. A experiência como professora formadora possibilitou a reflexão entre a teoria e a prática em diferentes realidades sociais, colaborando assim, para práticas pedagógicas potentes no âmbito da educação especial/inclusiva em Angola. As visitas às escolas possibilitaram conhecer de que forma é organizado o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência visual, e os desafios impostos aos professores frente à escassez de materiais e recursos. O compartilhamento de saberes sobre o Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual foi enriquecedor para ambos os países, permitindo a ressignificação do fazer pedagógico, qualificação docente, acessibilidade e o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 39

Atendimento colaborativo como proposta de observação de características de superdotação durante o processo avaliativo

DEBORA SILVANA VAZ SOARES

Universidade Federal de Santa Maria

O atendimento colaborativo caracteriza-se pela realização de propostas conjuntas entre professores de sala regular e profissionais da Educação Especial, que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas que venham a contribuir para o desenvolvimento de um determinado sujeito. As propostas buscam observar e averiguar os possíveis comportamentos de superdotação demonstrados por uma aluna do 8º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire da cidade de Santa Maria/RS. Temos assim como aportes teóricos autores como Renzulli e Gardner. Como metodologia desenvolveu-se conversas com os professores sobre conceitos de altas habilidades/superdotação, inteligência, inteligências múltiplas e ensino colaborativo. Foi realizado o planejamento conjunto com os professores das diferentes áreas do conhecimento, propondo atividades associadas as inteligências múltiplas; para estes foram elaborados jogos de lógica matemática, jogos motores, produção referentes a artes (desenho, escultura, modelagem, origami), atividades baseadas em conhecimentos de ciências e linguística, jogos relacionados a inteligência intrapessoal e interpessoal; e atividades iniciais da inteligência musical. Como resultado da prática até o momento percebeu-se que a aluna apresenta características produtivo criativas, e demonstra maiores habilidades relacionadas a inteligência corporal-cinestésica. Em relação aos trabalhos desenvolvidos com os docentes, a prática de planejamento conjunto entre profissionais foi recebida de forma positiva; trazendo novas reflexões acerca das práticas dos processos de inclusão.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 40

Estágio obrigatório no ensino remoto: práticas na área da deficiência visual

ELAINE DA CRUZ MARTINI
Universidade Federal de Santa Maria

JOSEFA LÍDIA COSTA PEREIRA
Universidade Federal de Santa Maria

O presente trabalho tem o objetivo de relatar as práticas realizadas junto a uma criança com cegueira, durante o estágio obrigatório, em meio à pandemia do Covid-19. Adotando perspectiva da abordagem qualitativa, as ações desenvolvidas nos estágios I e II do curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da Universidade Federal de Santa Maria, ocorreram nos anos de 2020/2021 em uma escola pública de Santa Maria. Para o desenvolvimento das atividades foi elaborada uma proposta de intervenção com a finalidade de: a) Estimular de forma lúdica as áreas cognitiva, motora e social da criança com deficiência visual visando o melhor desempenho na aprendizagem; b) Organizar fatos em sequência lógica, seriação e classificação, linguagem oral e escrita e desenvolvimento de habilidade de cálculos; c) Desenvolver a percepção corporal com controle postural e orientação espacial e, e) Estimular a imitação e expressão corporal. A partir desses objetivos produziu-se materiais didáticos adaptados para a estudante com cegueira congênita. Os materiais eram elaborados de acordo com cada objetivo, dando ênfase na alfabetização e na matemática, trazendo atividades e jogos que contribuíssem de forma lúdica e eficiente para a criança. Todos os materiais eram enviados à família com orientações na forma escrita, por vídeos ou áudios. Salienta-se que os materiais envolviam o pré-Braille, Braille e a transcrição à tinta, facilitando assim a compreensão da família ao aplicar os jogos junto à criança. Em razão do isolamento social não foi possível interagir presencialmente com a estudante, dessa forma observou-se seu desenvolvimento através das atividades enviadas e devolvidas semanalmente pela família e a partir da comunicação com professores da escola.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 41

Escrevendo histórias:

o desenvolvimento da produção textual de alunos com dislexia

CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS
SMED/ Santa Maria

ANDRÉA TONINI
Universidade Federal de Santa Maria

EDENISE DO AMARAL FAVARIN
Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma das ações vinculadas ao projeto extensionista “Dislexia: formação docente na perspectiva da educação inclusiva”. O referido projeto foi realizado ao longo de 2023 em uma escola da rede municipal de ensino do município de Santa Maria. Em 2024, além das ações na escola, o projeto iniciou outras iniciativas em parceria com o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PRAEM). Dentre eles, tem como meta, a ação extensionista “Escrevendo histórias: o desenvolvimento da produção textual de alunos com dislexia”. O objetivo é promover o desenvolvimento das habilidades de produção textual em alunos dos anos finais da rede pública municipal de Santa Maria – Rio Grande do Sul (RS), diagnosticados com dislexia, ou em processo de avaliação para este diagnóstico, e assistidos pelo PRAEM, por meio de oficinas realizadas no contraturno escolar. Para isso, a ação em evidência pretende: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com dislexia na produção textual, adaptando as atividades às suas necessidades específicas; a partir dessa análise, elaborar um plano de ação para o desenvolvimento das oficinas de produção textual e, consequentemente, implementar diferentes estratégias com vistas a minimizar as dificuldades voltadas à produção textual dos estudantes com dislexia. Pretende-se colocar esta ação extensionista em prática a partir do último trimestre do ano letivo. Acredita-se que esta ação contribuirá positivamente para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita de estudantes que têm o diagnóstico ou a hipótese diagnóstica de dislexia.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 42

Deficiência visual no contexto educacional: da teoria à prática

JOSEFA LÍDIA COSTA PEREIRA
Universidade Federal de Santa Maria

FERNANDA TASCHETTO
Universidade Federal de Santa Maria

ANA PAULA RODRIGUES MACHADO
Universidade Federal de Santa Maria

ELAINE DA CRUZ MARTINI
Universidade Federal de Santa Maria

O presente estudo tem como objetivo apresentar as principais ações e atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão “Deficiência Visual no contexto educacional: da teoria à prática”, que visa discutir questões que envolvem aspectos educacionais voltados para o ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual no contexto escolar. O projeto apresenta abordagem qualitativa e visa envolver participantes atuantes na educação de pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão), técnicos administrativos em educação da UFSM, Professores de Educação Especial, Professores da educação básica, do Ensino Superior, estudantes de cursos de licenciaturas, famílias de pessoas com cegueira e com baixa visão, entre outros interessados na temática. As ações extensionistas contemplaram inserções/intervenções em uma instituição especializada na educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual, recebendo apoio de recursos do Fundo de Incentivo à Extensão - FIEX(UFSM) em 2024. Além disso, foram desenvolvidas formações de professores em escolas de educação básica, assim como encontros e reuniões de estudos com temas diversificados sobre a deficiência visual. As formações de professores foram voltadas para as práticas educacionais no âmbito da baixa visão e cegueira conforme as necessidades de cada escola. Além disso, houve participação nas atividades do DESCUBRA (UFSM) e na Feira do Livro em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS, com atividade intitulada: “Dedinhos que leem”. As atividades realizadas demonstraram o quanto são necessárias as discussões no âmbito da formação de professores, bem como da conscientização da sociedade em torno da educação de pessoas com deficiência visual promovendo acessibilidade e inclusão.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 43

Narrativas docentes:
a inclusão do público da educação especial em sala comum

JÉSSICA PINHEIRO DOS SANTOS
Universidade Federal de Santa Maria

ELISANE MARIA RAMPELOTTO
Universidade Federal de Santa Maria

Este resumo faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Especial Noturno da UFSM. A pesquisa tem como objetivo principal investigar os desafios enfrentados pelos professores na promoção da inclusão do público da educação especial em sala comum, conhecer suas atitudes e percepções em relação à inclusão e compreender como esses fatores influenciam suas práticas de ensino e interações com os alunos. A investigação adota uma abordagem qualitativa - descritiva e busca compreender as experiências, perspectivas e narrativas de professores de três escolas do município de São Luiz Gonzaga-RS, em relação ao tema da inclusão. Estão sendo realizadas entrevistas semiestruturadas para coletar dados detalhados sobre os obstáculos encontrados na implementação de práticas inclusivas, as atitudes dos professores diante da diversidade e as estratégias utilizadas para incluir os alunos público da educação especial. Este estudo visa contribuir para um melhor entendimento das dinâmicas de inclusão escolar e apoiar o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ainda, pretende destacar a importância de formação continuada e apoio institucional para aprimorar a inclusão escolar. Além, de contribuir para o entendimento das dinâmicas da inclusão e propor reflexões sobre a prática docente em contextos desafiadores.

[PARTE III]

[EIXO 2]

CAPÍTULO 44

Aprendendo libras com música: uma experiência no Grupo Mãos Bilíngues

REGINA PUNTEL DA COSTA SILVA
Universidade Federal de Santa Maria

ELISANE MARIA RAMPELOTTO
Universidade Federal de Santa Maria

O Grupo Mãos Bilíngues surgiu com o objetivo de promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) de forma lúdica e envolvente. Este projeto se baseia na utilização da música como ferramenta pedagógica, buscando facilitar a assimilação e a memorização dos sinais e expressões da Libras. O objetivo do projeto é tornar o aprendizado da Libras acessível e prazeroso, utilizando a música para criar um ambiente estimulante e motivador para os participantes. A ideia é que a combinação de gestos, expressões faciais e o ritmo musical favoreçam a aprendizagem e compreensão da língua visual espacial. A metodologia adotada envolve sessões práticas onde os participantes aprendem sinais em Libras por meio de canções. As atividades incluem a reprodução de músicas, acompanhadas de gestos e expressões que correspondem às letras das canções, após serem realizadas a glosa, ou seja, a tradução da língua oral para a estrutura da língua sinalizada. Os resultados indicam que o aprendizado da Libras por meio da música não apenas facilita a memorização dos sinais, mas também torna o processo de aprendizado envolvente e divertido. Os participantes relataram uma maior motivação para aprender e uma sensação de prazer durante as atividades. Embora a memória auditiva não seja diretamente aplicável, as habilidades cognitivas desenvolvidas durante as aulas, como memorização e reconhecimento de padrões, mostraram-se vantajosas. Participar do Grupo Mãos Bilíngues é de uma experiência enriquecedora que evidenciou a importância de abordagens inovadoras no ensino da Libras. A utilização da música como ferramenta de aprendizado promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e prazeroso, demonstrando que métodos lúdicos podem ser eficazes na educação bilíngue.

[PARTE III]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 1

Desconstruindo o capacitismo: aprendizagens e desafios na educação de jovens e adultos no espaço especializado

KHETLIN ANIELI SCHMIDT PEREIRA DOS SANTOS
Universidade Federal de Santa Maria

TÂNIA CRISTINE KUSBICK VOLPATO
Universidade Federal de Santa Maria

ELIANA DA COSTA PEREIRA MENEZES
Universidade Federal de Santa Maria

O presente relato de vivências tem como objetivo discutir a importância de um olhar que reconheça as potencialidades das pessoas com deficiência e que desafie as expectativas estereotipadas sobre suas capacidades e limitações. Foi construído a partir da experiência vivida na alfabetização de jovens e adultos com deficiência por meio da disciplina de Estágio em Educação Especial I: Espaços Especializados, no 8° semestre do curso de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2023. A proposta das atividades do referido estágio foi guiada por orientações semanais em grupo e por um planejamento estruturado em dupla que logo se mostrou insuficiente diante da realidade observada. A turma em que fomos inseridas como estagiárias era composta por nove alunos em processo de alfabetização, com idades entre 20 e 35 anos. O capacitismo, entendido como a discriminação dirigida à pessoas com deficiência, permeia muitas interações sociais e escolares, sendo um fator limitante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, nesse sentido a experiência revelou a importância de flexibilizar conceitos pré-estabelecidos, como a percepção de que certos alunos não seriam capazes de realizar determinadas atividades, o que a torna central na construção de uma perspectiva de leitura mais potente do espaço especializado e das interações que nele se efetuam. Tal leitura passa a ser feita tendo como centro a defesa da cooperação e da aceitação das diferenças, além da promoção da criação de um ambiente inclusivo e mais eficaz, em que os sujeitos adultos que possuem deficiência possam assumir o protagonismo de sua aprendizagem e ter suas singularidades respeitadas.

[PARTE III]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 2

A cartografia como possibilidade de pesquisa na educação de surdos

FRANCIELE TORANI DE CAMARGO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

GRACIELE MARJANA KRAEMER
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

Cartografia de cenas escolares que contemplam processos e práticas na educação de Surdosingularidades.

Objetivos

Identificar, registrar, analisar e discutir a constituição de Surdosingularidades; concepção de currículo e inclusão escolar.

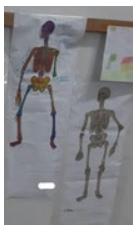
Método

Elaboração de cartografia para análise.

Eu não escuto. Eu olho. A minha experiência parte da observação. Quando acontece alguma coisa, a minha reação acontece com expressões faciais e corporais, além do contato visual para captar as informações e registrá-las na memória. Depois, registro as informações num 'Diário de Campo'. Essas práticas são um modo de percepção das singularidades. Na educação para a diferença, a prática docente é um movimento que atenta e considera as pequenas ações e movimentos dos alunos - algo imprescindível em uma perspectiva de pesquisa cartográfica.

CENA: Colagem dos cartazes com a montagem do sistema esquelético.

Análise da cena: equívocos,características e dificuldades, necessidade de suporte visual e prático, apoio da equipe diretiva.





[PARTE III]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 3

O processo de transferência e sua influência no ensino e aprendizagem de uma pessoa cega

BÁRBARA SILVA DA SILVA
Universidade Federal de Santa Maria

JULIANA FERREIRA DA SILVA
Universidade Federal de Santa Maria

JULIANO SEVERO
Instituto Federal Farroupilha

JOÃO HENRIQUE DO AMARAL GUERREIRO
Instituto Federal Farroupilha

A inclusão de PCDs no âmbito educacional depende de vários fatores. Conforme a LBI, a plena inclusão será possível quando houver o rompimento de barreiras de acessibilidade, entre elas a atitudinal, aqui entendida como constituinte de todas as outras, afinal, são as atitudes individuais e coletivas que constroem os espaços existentes. Nesse processo a relação professor e estudante é muito importante, pois conduzirá o processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos. Emerge o conceito de Transferência, onde Freud aponta-o como um fenômeno psíquico que se encontra presente em todos os âmbitos das relações humanas. Na relação professor e estudante, implicada uma relação de confiança de valorização do conhecimento, da revelação das habilidades e potencialidades. Este trabalho objetiva relatar a transferência no processo ensino-aprendizagem de uma professora vidente e um estudante cego no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência de atividades vinculadas a disciplinas do curso citado. Ao entrar na sala de aula, nenhuma pessoa está preparada para receber a outra, a forma como ambos conduzirão suas atitudes será responsável pela construção do processo de transferência. Assim, a escolha dos sujeitos aqui analisados, foi a do diálogo, que regeu a estruturação das aulas. As metodologias utilizadas pela professora foram, entre outras, modelos 3D, massa de modelar e audiodescrição sendo todas definidas em conjunto. Vale considerar que a noção de transferência pode contribuir para entender esta relação que envolve interesses e intenções. Ademais, esse entendimento poderá contribuir para o aumento de PCDs no ensino superior, a permanência e êxito no curso escolhido.

[PARTE III]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 4

Autismo e inclusão escolar:

os estereótipos como influência no processo de inclusão

AMANDA ELISE SILVA NUNES
Universidade Federal de Santa Maria

ANA PAULA BEHLING KUNICK
Universidade Federal de Santa Maria

NATASHA NUNES
Seduc, Chapecó, SC

CÉLIA HELENA DE PELEGRINI DELLA MÉA
Universidade Federal de Santa Maria

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por prejuízos na interação social, alterações na comunicação verbal e não-verbal e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses, dentre outros sinais e sintomas (APA, 2014). Diante dessas limitações, estereótipos são associados ao seu padrão comportamental. Conforme Fiske et al (2002), os conteúdos dos estereótipos e de como esses podem ser associados a características boas e ruins. A inclusão de estudantes com TEA no ensino regular é um direito garantido por lei, conforme o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), referente a Educação Especial, e também destacamos a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764). Com isso, o presente projeto busca refletir como os estudantes com TEA são percebidos e a influência dos estereótipos em seu processo de inclusão escolar. A metodologia é qualitativa, com revisão narrativa e análise critico reflexiva. Segundo, Campbell (2006) a inclusão de crianças TEA, nas salas de aula do ensino regular, trouxe benefícios, diminuindo a estigmatização, Sideridis (2014), a importância do contato, foi o de que constataram que crianças que tiveram contato com outras, dentro do espectro, apresentaram mais atitudes cognitivas positivas do que as de pares sem contato. Portanto, o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, deve se esquivar da ótica dos conceitos e metodologias pré-estabelecidos, e sim requer uma reflexão de reconhecimento das singularidades de cada indivíduo no espectro.

[PARTE III]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 5

Encontros e desencontros na inclusão de acadêmicos cegos

SANDRA REGINA COSTA PEREIRA
Universidade Federal do Maranhão

JOSENILDE OLIVEIRA PEREIRA
Universidade Federal do Maranhão

Este trabalho objetiva relatar ações desenvolvidas pela Subseção de Transcritores de Braille e de Gestão Multidisciplinar da Diretoria de Acessibilidade - DACES para inclusão de estudantes com deficiência visual nos cursos de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Maranhão. A metodologia de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso explicita avanços e desafios enfrentados para que a inclusão desse público ocorra conforme prevê a legislação brasileira. O trabalho das Subseções busca garantir a inclusão a partir da escuta dos próprios estudantes visando a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e arquitetônicas. Assim, as principais ações da Subseção de Braille é ofertar materiais didático-pedagógicos a estudantes com deficiência visual, podendo ser em Braille, formatos acessíveis - formato DOC ou PDF, ou ainda materiais impressos em fontes ampliadas, já a Subseção de Gestão Multidisciplinar atua no planejamento, formulação, execução, monitoramento e avaliação do processo de inclusão educacional na UFMA. Há necessidade de ampliação dos serviços ofertados, visto que a Orientação e Mobilidade, audiodescrição, formações e capacitação de docentes, sensibilização de colegas de curso para eliminação do capacitismo foram temas do I Encontro com acadêmicos cegos realizado em 2024. Tem-se consciência que as ações desenvolvidas não são suficientes para garantia da inclusão plena, visto que para efetivá-la se faz necessária a união de esforços para além das equipes da DACES, mas a partir da promoção desse Encontro foi possível perceber que o slogan “Nada sobre nós, sem nós” precisa ser fortalecido e substituído pela nova realidade onde “Tudo sobre nós, com nós” possa ser efetivado.

[PARTE III]

[EIXO 3]

CAPÍTULO 6

Família de pessoas com deficiência no período de 2000 - 2020 nas bibliotecas digitais SciELO e CAPES

LUIZA BORTOLOSSO GUBERT
Universidade Federal de Santa Maria

CAROLINE GIORDANI BASTOS
Universidade Federal de Santa Maria

GUACIRA DE AZAMBUJA
Universidade Federal de Santa Maria

Estudos sobre o tema “família” relatam a dificuldade de abordar o assunto devido à sua proximidade com a identidade pessoal, o que pode gerar confusão entre quem somos e com quem nos identificamos. Com o objetivo de investigar o que se tem produzido sobre a temática “família de pessoas com deficiência”, esta pesquisa analisou o estado do conhecimento sobre o tema no Brasil, no período de 2000 a 2020. O método utilizado foi bibliográfico, com base nas bibliotecas digitais SciELO e CAPES. Os objetivos específicos incluíram: levantamento das publicações sobre a temática família de pessoas com deficiência no período mencionado, seleção de títulos pertinentes ao tema, leitura e descrição das publicações selecionadas. Foram localizados 380 títulos (entre teses e dissertações) na biblioteca digital CAPES e 33 títulos na SciELO. A seleção foi baseada na convergência do enfoque das produções com o objetivo geral da pesquisa, a partir da análise dos títulos e leitura dos resumos, que resultou na análise de 57 trabalhos. Os resultados da pesquisa permitiram mapear o interesse acadêmico sobre o tema “família de pessoas com deficiência” nos últimos vinte anos. A investigação concluiu que, nos últimos 20 anos, as produções sobre “família de pessoas com deficiência” mostraram maior interesse por Programas de Intervenção na CAPES, enquanto na SciELO o foco foi em abordagens sobre a interação e experiência das famílias de pessoas com deficiência. Este estudo busca ser um balizador para futuras investigações sobre a família de pessoas com deficiência, dada a falta de pesquisas que abordem os desafios da realidade vivida pelas famílias em uma sociedade pouco inclusiva.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acadêmicos cegos 1707, 1708
Ação docente compartilhada 127, 130, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 699, 705
Acessibilidade 23, 29, 30, 57, 86, 87, 89, 90, 119, 120, 127, 128, 129, 130, 135, 154, 162, 173, 179, 180, 181, 182, 185, 193, 199, 213, 226, 244, 278, 279, 284, 286, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 315, 319, 320, 321, 322, 338, 340, 346, 354, 355, 356, 357, 358, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 393, 425, 426, 438, 439, 447, 460, 484, 509, 510, 519, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 528, 529, 535, 538, 563, 598, 606, 607, 610, 611, 612, 613, 614, 669, 681, 741, 765, 784, 795, 796, 797, 798, 843, 847, 852, 860, 861, 862, 864, 865, 882, 888, 902, 905, 917, 939, 952, 953, 954, 955, 968, 988, 1004, 1017, 1027, 1031, 1036, 1044, 1045, 1082, 1084, 1085, 1098, 1099, 1105, 1123, 1125, 1143, 1144, 1174, 1186, 1197, 1198, 1202, 1220, 1221, 1222, 1246, 1267, 1269, 1273, 1274, 1278, 1293, 1294, 1295, 1310, 1315, 1316, 1345, 1351, 1355, 1361, 1376, 1395, 1399, 1404, 1405, 1406, 1418, 1438, 1464, 1475, 1476, 1497, 1514, 1517, 1518, 1542, 1548, 1550, 1582, 1599, 1615, 1686, 1694, 1704
Acessibilidade arquitetônica 425, 610, 1143, 1406, 1475
Acessibilidade Comunicacional 522, 525, 612, 1395, 1399
Acessibilidade curricular 30, 89, 90, 127, 128, 129, 130, 372, 373, 374, 375, 376, 519, 861, 862, 864, 865, 888, 1084
Acolhimento 136, 157, 321, 560, 677, 738, 740, 909, 963, 1027, 1103, 1125, 1351, 1487, 1564, 1567, 1568, 1595, 1599
Adaptação curricular 128, 135, 163, 672, 707, 708, 721, 823, 917, 939
AEE 104, 154, 156, 161, 163, 169, 173, 216, 217, 218, 219, 224, 225, 226, 234, 236, 237, 238, 239, 244, 257, 267, 283, 285, 290, 292, 293, 315, 333, 334, 338, 345, 405, 419, 420, 425, 426, 443, 444, 445, 446, 451, 456, 458, 460, 507, 508, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 555, 559, 560, 596, 597, 598, 599, 600, 610, 611, 625, 653, 658, 660, 664, 666, 669, 670, 671, 672, 673, 681, 684, 701, 733, 735, 736, 761, 762, 763, 764, 765, 815, 828, 829, 833, 839, 864, 890, 908, 920, 927, 928, 946, 995, 1023, 1033, 1035, 1036, 1037, 1045, 1078, 1082, 1083, 1084, 1085, 1086, 1107, 1143, 1144, 1176, 1244, 1259, 1260, 1262, 1268, 1269, 1293, 1295, 1297, 1299, 1302, 1303, 1306, 1315, 1316, 1317, 1318, 1329, 1359, 1364, 1404, 1629, 1637, 1639, 1658

Afetividade 562, 910, 1018, 1101, 1157, 1228, 1230
Alfabetização 252, 395, 625, 626, 636, 637, 638, 641, 642, 645, 646, 721, 909, 944, 945, 946, 948, 949, 991, 993, 995, 1067, 1068, 1069, 1073, 1184, 1281, 1296, 1298, 1299, 1379, 1424, 1524, 1573, 1577, 1639, 1645, 1646, 1650, 1652, 1690, 1700
Alfabetização de crianças surdas 1651
Alfabetização matemática 636, 637, 641, 642, 909
Altas habilidades 53, 55, 62, 88, 89, 95, 154, 157, 158, 161, 168, 192, 193, 195, 198, 233, 236, 244, 255, 300, 313, 332, 343, 344, 345, 346, 347, 379, 393, 424, 493, 522, 553, 556, 572, 596, 669, 700, 782, 790, 797, 801, 875, 933, 945, 953, 1008, 1021, 1033, 1123, 1150, 1155, 1157, 1219, 1295, 1302, 1303, 1304, 1305, 1590, 1607, 1621, 1629, 1688
Altas Habilidades/Superdotação 53, 55, 88, 89, 154, 158, 161, 168, 195, 233, 236, 244, 255, 332, 343, 344, 346, 347, 379, 393, 424, 493, 522, 572, 669, 700, 782, 790, 797, 875, 933, 1008, 1021, 1033, 1123, 1150, 1219, 1295, 1303, 1590, 1621, 1688
Alto Sertão da Bahia 318, 320, 321
Aluno com deficiência 331, 334, 570
Alunos 28, 39, 40, 41, 43, 44, 53, 57, 61, 62, 63, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 104, 109, 111, 112, 113, 114, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 144, 145, 147, 149, 150, 154, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 185, 190, 192, 195, 210, 218, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 238, 239, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 265, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 289, 292, 293, 313, 314, 315, 316, 326, 327, 330, 331, 332, 333, 334, 337, 338, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 351, 360, 361, 364, 370, 372, 377, 379, 380, 381, 383, 388, 405, 406, 408, 409, 411, 416, 418, 420, 421, 427, 431, 432, 434, 438, 443, 445, 446, 447, 450, 452, 474, 477, 493, 499, 515, 516, 517, 518, 519, 522, 529, 530, 531, 534, 538, 539, 553, 556, 557, 565, 566, 567, 568, 569, 572, 573, 574, 575, 576, 579, 580, 581, 584, 586, 587, 590, 592, 593, 594, 599, 603, 608, 611, 623, 624, 628, 629, 633, 637, 638, 640, 647, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 669, 681, 683, 684, 694, 695, 696, 697, 703, 708, 709, 710, 720, 721, 722, 723, 744, 748, 749, 750, 751, 755, 760, 761, 763, 764, 765, 767, 769, 770, 784, 785, 795, 801, 802, 803, 804, 805, 823, 824, 828, 829, 830, 831, 833, 835, 836, 837, 841, 842, 843, 849, 850, 851, 852, 854, 855, 861, 862, 863, 864, 865, 882, 884, 885, 887, 888, 889, 890, 892, 893, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 908, 914, 915, 916, 917, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 927, 928, 930, 936, 937, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 952, 953, 954, 955, 956, 961, 965, 966, 967, 968, 971, 972, 973, 974, 975, 978, 980, 981, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1005, 1007, 1008, 1009, 1010, 1011, 1012, 1015, 1023, 1024, 1025, 1026, 1029, 1030, 1040, 1041, 1044, 1050, 1051, 1052, 1063, 1072, 1073, 1075, 1090, 1095, 1096, 1097, 1098, 1099, 1103, 1104, 1105, 1106, 1107, 1141, 1142, 1143, 1144, 1145, 1148, 1151, 1152,

1155, 1160, 1161, 1162, 1163, 1164, 1165, 1186, 1187, 1190, 1191, 1194, 1195, 1196, 1197, 1198, 1200, 1201, 1202, 1203, 1204, 1208, 1215, 1216, 1226, 1227, 1228, 1229, 1230, 1231, 1241, 1244, 1245, 1248, 1250, 1251, 1253, 1254, 1255, 1256, 1260, 1270, 1271, 1273, 1274, 1275, 1276, 1280, 1281, 1282, 1283, 1284, 1285, 1293, 1294, 1295, 1299, 1301, 1302, 1303, 1304, 1305, 1306, 1310, 1311, 1312, 1317, 1322, 1323, 1324, 1325, 1326, 1327, 1330, 1331, 1332, 1333, 1342, 1343, 1348, 1349, 1351, 1353, 1354, 1355, 1356, 1357, 1358, 1361, 1362, 1363, 1364, 1365, 1366, 1367, 1368, 1369, 1377, 1378, 1379, 1380, 1381, 1387, 1390, 1391, 1392, 1393, 1405, 1406, 1422, 1424, 1439, 1463, 1486, 1487, 1507, 1508, 1509, 1510, 1511, 1521, 1541, 1542, 1543, 1544, 1549, 1590, 1601, 1604, 1605, 1613, 1615, 1623, 1624, 1625, 1627, 1629, 1633, 1634, 1635, 1639, 1642, 1643, 1644, 1645, 1648, 1650, 1652, 1654, 1658, 1663, 1664, 1665, 1667, 1671, 1673, 1680, 1684, 1686, 1691, 1692, 1696, 1700, 1702

Aluno surdo 1355, 1357, 1652, 1653, 1667

Ambientes especializados 564, 565, 568, 569, 570

Análise Química Quantitativa 1660

Anos finais 101, 130, 515, 549, 589, 1081, 1084, 1085, 1086, 1486, 1643, 1648, 1692

App ComuniZika 1130, 1132, 1133

Aprendizado 67, 137, 157, 179, 219, 233, 245, 333, 473, 477, 491, 531, 549, 568, 569, 578, 581, 582, 611, 614, 634, 640, 642, 656, 661, 683, 691, 695, 719, 720, 726, 727, 740, 767, 769, 771, 795, 796, 797, 798, 810, 815, 817, 818, 828, 830, 841, 858, 875, 876, 877, 878, 885, 901, 924, 945, 948, 949, 953, 974, 979, 1014, 1043, 1044, 1068, 1078, 1143, 1186, 1187, 1188, 1190, 1194, 1215, 1230, 1235, 1242, 1247, 1248, 1251, 1260, 1275, 1276, 1280, 1281, 1282, 1284, 1285, 1305, 1323, 1351, 1353, 1355, 1399, 1448, 1476, 1496, 1625, 1635, 1643, 1646, 1654, 1656, 1658, 1662, 1698

Aprendizagem 28, 30, 31, 41, 42, 45, 53, 55, 64, 67, 73, 75, 90, 100, 105, 119, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 136, 137, 141, 143, 144, 160, 161, 163, 170, 192, 193, 203, 211, 212, 213, 219, 223, 224, 236, 239, 244, 256, 258, 261, 262, 268, 273, 280, 284, 290, 291, 292, 293, 298, 304, 310, 326, 331, 332, 333, 339, 343, 345, 346, 351, 360, 373, 374, 376, 377, 396, 411, 416, 419, 420, 421, 447, 460, 462, 464, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 479, 480, 481, 483, 484, 487, 502, 509, 515, 518, 519, 521, 522, 535, 537, 538, 547, 548, 549, 550, 551, 554, 555, 556, 559, 562, 563, 566, 573, 575, 576, 579, 584, 585, 588, 590, 591, 592, 596, 598, 600, 601, 604, 606, 612, 613, 614, 617, 618, 621, 623, 626, 628, 631, 634, 637, 641, 645, 647, 650, 651, 653, 659, 661, 665, 669, 672, 684, 689, 694, 696, 697, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 707, 709, 721, 724, 726, 727, 728, 730, 732, 734, 735, 739, 742, 748, 749, 750, 751, 752, 756, 758, 761, 763, 765, 767, 769, 770, 771, 772, 773, 783, 788, 791, 795, 796, 797, 798, 804, 808, 810, 811, 812, 815, 818, 821, 823, 824, 829, 841, 843, 848, 850, 854, 874, 875, 877, 878, 879, 880, 883, 885, 888, 902, 903, 904, 905, 906, 908, 911, 912, 914, 918, 920, 923, 924, 929, 930, 939, 941, 942, 943, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 953,

955, 957, 960, 961, 962, 963, 965, 966, 968, 971, 972, 973, 974, 975, 978, 980, 981, 982, 984, 989, 991, 994, 995, 998, 1004, 1006, 1008, 1011, 1015, 1016, 1018, 1019, 1027, 1028, 1029, 1036, 1040, 1041, 1042, 1043, 1044, 1050, 1068, 1072, 1073, 1078, 1079, 1080, 1084, 1086, 1089, 1091, 1092, 1093, 1094, 1095, 1096, 1097, 1098, 1101, 1105, 1107, 1117, 1118, 1119, 1120, 1143, 1150, 1155, 1157, 1162, 1167, 1168, 1180, 1181, 1182, 1184, 1185, 1186, 1188, 1194, 1197, 1201, 1202, 1203, 1205, 1209, 1226, 1227, 1228, 1230, 1231, 1232, 1245, 1248, 1250, 1253, 1256, 1259, 1262, 1263, 1266, 1267, 1270, 1276, 1279, 1281, 1282, 1283, 1284, 1285, 1293, 1295, 1298, 1299, 1302, 1303, 1306, 1309, 1310, 1311, 1317, 1318, 1319, 1346, 1348, 1353, 1354, 1355, 1356, 1357, 1360, 1361, 1363, 1367, 1373, 1374, 1376, 1378, 1379, 1380, 1382, 1387, 1391, 1396, 1406, 1424, 1425, 1448, 1463, 1464, 1468, 1496, 1500, 1509, 1516, 1524, 1530, 1544, 1570, 1573, 1607, 1615, 1617, 1619, 1623, 1625, 1627, 1629, 1631, 1635, 1641, 1642, 1643, 1650, 1653, 1658, 1664, 1665, 1669, 1671, 1675, 1676, 1677, 1678, 1690, 1694, 1698, 1700, 1703, 1704

Aprendizagem coletiva 1617

Aprendizagem Cooperativa 119, 875

Aprendizagem escolar 479, 480, 481, 484, 798, 1073, 1509, 1524

Artes Visuais 56, 390, 464, 467

Assistência 118, 289, 400, 438, 537, 538, 817, 889, 1028, 1133, 1249, 1330, 1457, 1611, 1633

Atendimento colaborativo 1687

Atendimento Educacional Especializado 21, 89, 94, 102, 107, 113, 124, 149, 151, 154, 161, 165, 168, 169, 173, 174, 175, 216, 222, 223, 234, 236, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 256, 257, 258, 266, 267, 268, 283, 286, 315, 333, 334, 338, 346, 388, 405, 418, 419, 420, 421, 443, 444, 447, 456, 458, 459, 508, 510, 534, 535, 547, 555, 557, 559, 560, 561, 563, 596, 601, 610, 615, 623, 653, 658, 660, 664, 668, 669, 670, 671, 681, 682, 757, 772, 803, 815, 821, 828, 833, 839, 840, 844, 865, 890, 908, 927, 930, 946, 990, 995, 1007, 1023, 1033, 1036, 1081, 1082, 1086, 1107, 1118, 1119, 1143, 1176, 1243, 1244, 1258, 1259, 1268, 1270, 1293, 1294, 1295, 1303, 1315, 1318, 1329, 1403, 1449, 1532, 1611, 1639, 1643, 1657, 1658, 1685, 1686, 1692

Atendimento especializado 71, 75, 77, 100, 283, 415, 1143, 1215, 1294, 1296, 1303, 1305, 1605

Audiodescrição 521, 522, 523, 524, 525, 530, 606, 611, 612, 613, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 770, 857, 961, 1704, 1708

Audismo 1558, 1559, 1560, 1561, 1562, 1563

Autismo 107, 209, 210, 211, 212, 213, 263, 268, 272, 277, 278, 279, 280, 413, 416, 440, 454, 584, 585, 587, 622, 623, 624, 628, 629, 638, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 670, 671, 679, 745, 746, 813, 835, 899, 933, 1010, 1012, 1027, 1033, 1108, 1110, 1113, 1160, 1161, 1162, 1163, 1164, 1206, 1208, 1209, 1210, 1214, 1215, 1216, 1217, 1242, 1244, 1245, 1271, 1318, 1334, 1335, 1336, 1337, 1339, 1456, 1462, 1504, 1625, 1637, 1639, 1668

Autoavaliação 1596

Autonomia 104, 180, 182, 211, 219, 238, 239, 284, 303, 333, 334, 355, 501, 524, 531, 553, 565, 568, 576, 580, 581, 582, 584, 604, 671, 673, 695, 719, 721, 732, 746, 789, 812, 815, 816, 817, 829, 842, 843, 871, 879, 941, 965, 968, 999, 1089, 1097, 1101, 1152, 1164, 1169, 1170, 1174, 1175, 1186, 1213, 1221, 1222, 1232, 1239, 1250, 1256, 1264, 1293, 1294, 1295, 1299, 1319, 1348, 1349, 1359, 1375, 1377, 1378, 1380, 1381, 1405, 1424, 1440, 1466, 1467, 1468, 1497, 1560, 1562, 1645, 1682
Avaliação 56, 113, 291, 323, 588, 605, 630, 638, 672, 773, 794, 795, 796, 797, 799, 804, 825, 849, 869, 870, 890, 910, 951, 952, 956, 980, 981, 1044, 1067, 1069, 1077, 1113, 1155, 1167, 1168, 1171, 1256, 1596, 1597, 1658
Avaliação Institucional 1597

B

Baixa visão 218, 219, 220, 249, 250, 252, 523, 525, 528, 529, 566, 603, 604, 607, 608, 643, 644, 645, 646, 647, 715, 752, 842, 883, 1362, 1405, 1423, 1694
Batismo de Sinal 1679
Bebê 473, 474, 676, 677, 678, 679, 1404, 1414, 1565
Bilinguismo 727, 1367, 1368, 1395, 1400, 1652
Biopoder 399, 401, 402
Brincadeira 529, 530, 813, 871, 872, 984, 986, 1170, 1288, 1289, 1678
Bullying 507, 509, 510, 511, 847, 848, 849, 850, 851, 1282

C

Capacitação docente 440, 740, 802, 1686
Capacitismo 138, 211, 453, 507, 509, 510, 511, 606, 666, 667, 858, 859, 941, 1322, 1323, 1324, 1325, 1327, 1374, 1375, 1416, 1433, 1434, 1479, 1480, 1481, 1486, 1487, 1489, 1509, 1510, 1515, 1531, 1532, 1682, 1699, 1700, 1708
Capital simbólico 117, 665
Cartografias 543
Catástrofes 1578, 1579, 1582
Cegueira 217, 219, 252, 456, 457, 523, 525, 566, 579, 582, 606, 608, 612, 648, 715, 842, 857, 883, 884, 1296, 1362, 1421, 1423, 1424, 1473, 1572, 1668, 1682, 1690, 1694
Ciências 5
Ciências da Natureza 890, 891, 892, 1605
CIF-CJ 349, 350
Colonialismo 1558, 1560, 1562, 1563
Comunicação 75, 96, 179, 231, 258, 262, 264, 277, 278, 280, 303, 304, 321, 355, 364, 406, 413, 437, 439, 440, 470, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 484,

485, 500, 501, 504, 505, 526, 537, 553, 566, 568, 580, 583, 584, 585, 586, 587, 611, 632, 659, 663, 670, 671, 678, 697, 708, 726, 735, 796, 808, 811, 812, 834, 841, 842, 843, 875, 876, 915, 939, 947, 988, 1009, 1041, 1046, 1050, 1053, 1054, 1055, 1056, 1059, 1060, 1062, 1066, 1124, 1128, 1129, 1130, 1132, 1133, 1137, 1156, 1157, 1164, 1169, 1188, 1207, 1209, 1210, 1211, 1213, 1214, 1215, 1234, 1259, 1262, 1274, 1278, 1316, 1317, 1318, 1324, 1348, 1349, 1351, 1353, 1354, 1355, 1356, 1365, 1367, 1378, 1379, 1386, 1409, 1413, 1449, 1453, 1457, 1461, 1464, 1486, 1524, 1543, 1554, 1572, 1576, 1577, 1579, 1581, 1613, 1646, 1652, 1656, 1662, 1664, 1665, 1667, 1671, 1690, 1706

Comunicação alternativa 96, 364, 505, 735, 939, 1059, 1060, 1130, 1132, 1207, 1211, 1213, 1214

Comunicação alternativa aumentativa 96, 1213

Comunicação aumentativa e alternativa 500, 1046, 1053, 1318

Comunicação social 670, 1066, 1386

Comunidade escolar 65, 146, 173, 369, 395, 450, 512, 598, 610, 657, 661, 748, 763, 765, 795, 917, 972, 991, 1011, 1044, 1085, 1116, 1121, 1143, 1194, 1196, 1198, 1202, 1216, 1323, 1325, 1326, 1327, 1346, 1348, 1381, 1496, 1611, 1671

Comunidade surda 726, 729, 1275, 1350, 1351, 1410, 1412, 1413, 1543, 1544, 1562, 1578, 1579, 1580, 1581, 1582, 1654, 1658, 1664, 1679, 1680

Conscientização 280, 337, 357, 358, 381, 407, 440, 510, 511, 525, 526, 763, 777, 945, 952, 1065, 1216, 1256, 1502, 1503, 1579, 1615, 1668, 1694

Constituição psíquica 1408

Consultoria colaborativa 119, 1610

Contação de histórias 625, 626, 1170, 1206, 1207, 1208, 1209, 1210, 1668

Contracondutas 543

Corpos-resistência 689, 690

Cotidiano escolar 452, 484, 515, 581, 610, 656, 695, 758, 829, 920, 923, 925, 950, 1051, 1137, 1177, 1195, 1319, 1323, 1327, 1390, 1391, 1548

Criança autista 663, 1287, 1288, 1289, 1290, 1291, 1501, 1524

Crianças não verbais 583, 587

Crianças surdas 1351, 1651, 1652, 1655, 1656, 1676, 1677, 1678

Criatividade 155, 165, 182, 192, 229, 230, 334, 343, 355, 358, 487, 488, 530, 572, 573, 574, 575, 576, 610, 640, 678, 777, 799, 815, 871, 872, 885, 933, 969, 1012, 1037, 1066, 1093, 1152, 1155, 1159, 1170, 1175, 1283, 1303, 1357, 1426, 1526, 1625, 1675

Cultura maker 815, 818, 1001

Cultura surda 1349, 1351, 1412, 1414, 1560, 1562, 1652, 1680

Currículo 30, 31, 32, 40, 41, 58, 62, 88, 93, 104, 130, 136, 137, 162, 163, 205, 207, 239, 273, 286, 363, 367, 373, 376, 382, 387, 390, 470, 483, 515, 518, 536, 542, 557, 594, 629, 640, 695, 696, 697, 707, 708, 720, 721, 734, 741, 757, 773, 821, 822, 824, 829, 843, 860, 861, 862, 888, 911, 928, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 940, 960, 1004, 1044, 1072, 1085, 1090, 1123, 1124, 1126, 1144, 1174, 1176, 1197, 1255, 1280, 1281, 1295, 1304, 1315, 1343, 1381, 1569,

1641, 1702
Currículo acessível 30, 822, 1090, 1197
Curso de Pedagogia 97, 386, 663, 804, 1063, 1102, 1106, 1148, 1149
Cursos online abertos massivos 282
Curtas-metragens de animação 846, 847, 848, 849, 850

D

Decolonialidade 138, 1535
Deficiência 23, 29, 30, 31, 32, 53, 55, 60, 61, 62, 66, 67, 87, 92, 95, 99, 111, 113, 114, 119, 120, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 154, 158, 160, 163, 173, 174, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 193, 195, 198, 203, 204, 205, 207, 208, 211, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 235, 236, 244, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 262, 264, 268, 272, 273, 277, 283, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 307, 308, 310, 313, 314, 315, 316, 319, 320, 321, 322, 325, 327, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 349, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 379, 393, 394, 395, 396, 399, 400, 402, 405, 406, 409, 411, 415, 420, 421, 424, 431, 432, 433, 434, 438, 443, 452, 453, 455, 456, 457, 469, 470, 479, 480, 481, 495, 498, 499, 501, 502, 503, 504, 508, 512, 517, 522, 523, 524, 525, 526, 528, 529, 531, 534, 537, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 559, 562, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 579, 580, 581, 582, 590, 591, 592, 596, 603, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 617, 623, 631, 637, 642, 644, 645, 648, 651, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 663, 664, 669, 670, 671, 681, 684, 700, 702, 703, 704, 706, 707, 708, 710, 711, 715, 716, 718, 719, 720, 721, 723, 724, 731, 732, 733, 734, 738, 739, 740, 741, 742, 748, 749, 751, 752, 753, 757, 760, 761, 763, 764, 765, 784, 785, 795, 797, 801, 802, 821, 823, 824, 825, 827, 828, 829, 833, 835, 836, 837, 840, 842, 844, 847, 848, 850, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 864, 865, 867, 875, 878, 881, 882, 883, 884, 885, 887, 888, 890, 892, 893, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 911, 917, 921, 923, 924, 927, 928, 930, 935, 939, 941, 942, 943, 945, 953, 954, 960, 962, 965, 968, 971, 972, 973, 984, 985, 987, 988, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1004, 1006, 1008, 1011, 1014, 1015, 1016, 1018, 1021, 1022, 1023, 1024, 1036, 1039, 1041, 1042, 1044, 1047, 1051, 1059, 1060, 1072, 1073, 1082, 1089, 1090, 1091, 1092, 1093, 1102, 1103, 1104, 1105, 1106, 1107, 1116, 1118, 1119, 1121, 1122, 1123, 1124, 1126, 1130, 1131, 1132, 1133, 1140, 1141, 1142, 1143, 1144, 1145, 1147, 1148, 1149, 1150, 1151, 1152, 1161, 1164, 1165, 1167, 1171, 1194, 1200, 1201, 1202, 1203, 1205, 1219, 1221, 1222, 1226, 1227, 1230, 1231, 1235, 1241, 1254, 1255, 1256, 1258, 1263, 1264, 1266, 1268, 1269, 1270, 1280, 1285, 1293, 1294, 1295, 1309, 1310, 1311, 1312, 1317, 1319, 1324, 1325, 1326, 1327, 1329, 1330, 1342, 1345, 1353, 1354, 1355, 1357, 1358, 1359,

1360, 1361, 1362, 1363, 1373, 1374, 1375, 1376, 1386, 1387, 1393, 1395, 1398, 1399, 1401, 1403, 1404, 1405, 1406, 1414, 1416, 1417, 1418, 1419, 1420, 1422, 1423, 1424, 1425, 1426, 1427, 1428, 1429, 1430, 1431, 1432, 1434, 1435, 1437, 1438, 1439, 1440, 1441, 1442, 1443, 1444, 1452, 1454, 1455, 1456, 1457, 1461, 1468, 1469, 1470, 1471, 1472, 1473, 1474, 1475, 1477, 1479, 1480, 1481, 1482, 1486, 1487, 1488, 1489, 1491, 1492, 1493, 1494, 1495, 1496, 1497, 1498, 1500, 1506, 1507, 1508, 1509, 1510, 1511, 1513, 1514, 1515, 1516, 1517, 1518, 1521, 1526, 1527, 1528, 1529, 1530, 1531, 1532, 1533, 1538, 1542, 1543, 1544, 1548, 1565, 1572, 1574, 1575, 1579, 1580, 1590, 1593, 1599, 1607, 1611, 1625, 1626, 1627, 1629, 1631, 1640, 1641, 1645, 1668, 1682, 1686, 1689, 1690, 1694, 1700, 1708, 1709, 1710

Deficiência intelectual 55, 60, 66, 92, 208, 330, 332, 333, 335, 479, 480, 481, 524, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 706, 707, 708, 711, 719, 720, 721, 723, 724, 740, 860, 861, 862, 864, 865, 867, 890, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 911, 984, 985, 988, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 1039, 1044, 1073, 1104, 1107, 1118, 1165, 1200, 1201, 1202, 1203, 1205, 1258, 1264, 1285, 1309, 1312, 1374, 1376, 1387, 1431, 1439, 1440, 1441, 1444, 1468, 1469, 1611, 1625, 1631, 1645

Deficiência múltipla 372, 373, 374, 376, 731, 732, 733, 1130, 1132, 1133

Deficiência visual 53, 55, 62, 66, 215, 216, 217, 220, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 394, 395, 396, 455, 457, 522, 523, 524, 525, 526, 528, 529, 531, 537, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 579, 581, 582, 603, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 617, 644, 645, 648, 661, 740, 751, 752, 753, 757, 760, 761, 763, 764, 765, 855, 859, 881, 882, 883, 884, 885, 1004, 1006, 1014, 1015, 1016, 1018, 1104, 1311, 1405, 1422, 1423, 1424, 1426, 1473, 1497, 1572, 1575, 1599, 1682, 1686, 1689, 1690, 1694, 1708

Deleuze 133, 1179, 1180, 1181, 1182, 1183

Desafio Paraná 1301, 1302, 1304, 1305

Desenho Universal para a Aprendizagem 119, 130, 373, 375, 548, 808, 908, 910, 913, 914, 917, 918, 930, 963, 1001, 1006, 1094, 1187, 1191, 1202, 1205, 1617

Desenvolvimento 28, 63, 74, 88, 195, 229, 231, 300, 321, 340, 347, 438, 444, 445, 447, 480, 576, 617, 623, 672, 675, 753, 772, 802, 877, 915, 916, 936, 946, 949, 982, 1038, 1078, 1079, 1082, 1124, 1127, 1155, 1167, 1168, 1171, 1186, 1191, 1205, 1210, 1235, 1239, 1248, 1268, 1312, 1469, 1500, 1573, 1654, 1658

Desenvolvimento acadêmico 487, 501, 576, 1079, 1270, 1296, 1607, 1615, 1635, 1671

Desenvolvimento Evolutivo 1155, 1167, 1168

Desenvolvimento Linguístico 994, 1275, 1656, 1664

Desenvolvimento motor 340, 1235

Diagnóstico 224, 262, 277, 281, 401, 437, 440, 453, 477, 485, 508, 547, 548, 553, 617, 664, 665, 666, 667, 670, 709, 772, 809, 810, 811, 844, 972, 1161, 1208, 1214, 1234, 1237, 1241, 1317, 1335, 1384, 1408, 1410, 1411, 1412, 1413, 1414, 1449, 1450, 1451, 1464, 1501, 1502, 1575, 1576, 1619, 1639, 1646, 1648,

1692
Direitos Humanos 205, 223, 313, 373, 375, 480, 508, 1063, 1065, 1066, 1086, 1417, 1428, 1454, 1457, 1515, 1542
Diretoria de Acessibilidade 1599, 1708
Diretrizes curriculares 101, 104, 106, 107, 204, 407, 543, 921, 923, 1330, 1601
Disciplinamento 653
Dislexia 244, 546, 547, 548, 549, 550, 562, 563, 948, 1176, 1281, 1282, 1284, 1691, 1692
Diversidade 32, 42, 67, 96, 97, 111, 124, 137, 146, 174, 194, 211, 213, 226, 237, 245, 271, 283, 313, 319, 320, 326, 328, 341, 363, 373, 375, 376, 389, 394, 396, 400, 401, 403, 434, 465, 469, 470, 498, 512, 534, 549, 561, 562, 570, 581, 592, 614, 633, 655, 656, 657, 660, 661, 720, 726, 741, 742, 756, 759, 790, 791, 792, 799, 810, 824, 847, 854, 876, 877, 878, 879, 885, 914, 916, 917, 920, 921, 922, 923, 925, 928, 929, 941, 942, 943, 952, 953, 958, 960, 962, 965, 984, 1027, 1042, 1043, 1044, 1060, 1061, 1063, 1065, 1066, 1088, 1117, 1120, 1141, 1144, 1151, 1156, 1187, 1191, 1194, 1196, 1197, 1216, 1217, 1220, 1222, 1244, 1259, 1267, 1280, 1291, 1309, 1310, 1312, 1346, 1348, 1349, 1359, 1380, 1391, 1397, 1405, 1406, 1417, 1435, 1436, 1456, 1507, 1508, 1510, 1511, 1514, 1542, 1560, 1565, 1581, 1588, 1601, 1605, 1617, 1621, 1633, 1667, 1696
Diversidades 205, 265, 361, 440, 509, 721, 785, 798, 1062, 1065, 1066, 1132, 1460
Docência 22, 54, 63, 88, 93, 94, 95, 96, 123, 124, 129, 130, 244, 245, 283, 329, 452, 463, 465, 466, 470, 620, 724, 853, 1096, 1135, 1148, 1163, 1199, 1553, 1595, 1633

E

Educação 21, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 53, 54, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 72, 85, 86, 89, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 170, 173, 174, 175, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 197, 199, 201, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 216, 217, 220, 222, 223, 225, 226, 231, 232, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 270, 271, 273, 275, 282, 285, 286, 288, 289, 290, 293, 294, 298, 299, 300, 301, 303, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 326, 327, 328, 331, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 344, 346, 347, 350, 351, 358, 360, 361, 362, 364, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 385, 387, 390, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 399, 400, 401, 402, 403, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 414, 415, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 426,

427, 428, 429, 430, 433, 434, 438, 441, 443, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 471, 473, 477, 481, 484, 492, 495, 496, 497, 498, 499, 501, 503, 505, 508, 512, 515, 516, 517, 519, 522, 523, 525, 526, 529, 531, 532, 534, 535, 539, 540, 541, 543, 547, 548, 550, 552, 553, 555, 556, 558, 559, 560, 562, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 572, 579, 580, 581, 584, 587, 588, 590, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 606, 607, 609, 612, 613, 614, 615, 617, 623, 629, 632, 635, 637, 638, 641, 642, 647, 656, 657, 658, 660, 661, 663, 671, 673, 675, 676, 683, 684, 685, 687, 694, 695, 696, 697, 698, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 707, 709, 712, 713, 714, 716, 717, 719, 720, 723, 724, 736, 737, 739, 743, 744, 754, 755, 757, 758, 759, 761, 762, 765, 770, 771, 773, 776, 777, 779, 780, 783, 785, 786, 788, 789, 791, 792, 795, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 804, 805, 807, 810, 811, 812, 813, 820, 821, 822, 824, 825, 829, 830, 831, 834, 836, 837, 839, 840, 843, 844, 851, 852, 861, 864, 873, 875, 879, 882, 883, 890, 895, 897, 901, 906, 907, 908, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 933, 934, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 960, 965, 966, 968, 971, 975, 977, 979, 981, 983, 989, 991, 995, 996, 997, 998, 999, 1001, 1005, 1006, 1008, 1009, 1011, 1012, 1015, 1017, 1018, 1020, 1022, 1023, 1024, 1025, 1032, 1033, 1034, 1045, 1051, 1052, 1061, 1062, 1063, 1065, 1066, 1068, 1073, 1074, 1077, 1082, 1086, 1088, 1089, 1090, 1091, 1092, 1093, 1095, 1096, 1097, 1099, 1100, 1103, 1104, 1105, 1106, 1107, 1115, 1116, 1120, 1121, 1122, 1123, 1125, 1127, 1130, 1133, 1134, 1136, 1137, 1139, 1140, 1141, 1142, 1143, 1144, 1145, 1148, 1149, 1150, 1151, 1152, 1155, 1159, 1161, 1171, 1172, 1174, 1175, 1177, 1178, 1180, 1183, 1186, 1194, 1196, 1199, 1202, 1204, 1207, 1208, 1210, 1212, 1215, 1216, 1217, 1219, 1220, 1222, 1223, 1225, 1226, 1231, 1232, 1237, 1241, 1242, 1244, 1245, 1251, 1253, 1254, 1255, 1256, 1257, 1259, 1261, 1262, 1263, 1264, 1267, 1268, 1269, 1271, 1273, 1275, 1277, 1278, 1279, 1280, 1285, 1287, 1288, 1293, 1294, 1295, 1297, 1299, 1300, 1302, 1303, 1307, 1308, 1309, 1312, 1313, 1315, 1316, 1318, 1319, 1327, 1329, 1332, 1335, 1336, 1338, 1339, 1342, 1348, 1349, 1350, 1351, 1353, 1354, 1355, 1356, 1357, 1359, 1363, 1366, 1367, 1369, 1371, 1372, 1373, 1376, 1378, 1380, 1381, 1382, 1383, 1390, 1391, 1393, 1395, 1396, 1398, 1400, 1401, 1402, 1404, 1406, 1407, 1414, 1416, 1418, 1419, 1421, 1422, 1423, 1424, 1426, 1433, 1438, 1439, 1440, 1441, 1442, 1444, 1446, 1447, 1450, 1453, 1455, 1457, 1461, 1466, 1467, 1468, 1469, 1472, 1477, 1480, 1486, 1487, 1488, 1490, 1491, 1493, 1496, 1497, 1499, 1501, 1503, 1504, 1506, 1507, 1509, 1510, 1512, 1513, 1515, 1516, 1517, 1518, 1521, 1524, 1528, 1534, 1535, 1536, 1537, 1538, 1539, 1542, 1544, 1546, 1548, 1550, 1551, 1553, 1554, 1557, 1558, 1559, 1560, 1561, 1563, 1565, 1566, 1567, 1569, 1570, 1575, 1576, 1582, 1583, 1585, 1586, 1587, 1588, 1590, 1592, 1595, 1596, 1599, 1601, 1603, 1605, 1607, 1609, 1613, 1614, 1615, 1617, 1619, 1621, 1625, 1629, 1633, 1635, 1640, 1641, 1642, 1643, 1649, 1650, 1652, 1654, 1656, 1658, 1660, 1667, 1671, 1676, 1677, 1678, 1686, 1692, 1694, 1695, 1696, 1698, 1699, 1701, 1702

Educação antirracista 1063, 1416
Educação básica 103, 115, 116, 124, 149, 150, 151, 161, 184, 186, 187, 192, 193, 204, 210, 216, 261, 293, 326, 346, 380, 393, 395, 402, 449, 496, 508, 522, 523, 552, 562, 572, 615, 724, 780, 789, 824, 831, 837, 941, 1005, 1061, 1062, 1063, 1065, 1123, 1136, 1151, 1226, 1267, 1359, 1366, 1391, 1402, 1424, 1487, 1503, 1667, 1677, 1678, 1694
Educação bilíngue de surdos 190, 1401
Educação de Jovens e Adultos 188, 719, 720, 723, 907, 996, 1254, 1256, 1376, 1468, 1699
Educação de Pessoas com Deficiência 61, 249, 250, 534, 569, 606, 1141, 1148, 1149, 1151, 1152, 1694
Educação de Surdos 64, 74, 250, 730, 1342, 1555, 1570, 1654
Educação do Campo 198, 200, 424, 427, 1021, 1022, 1023, 1403, 1406, 1407
Educação especial 159, 201, 202, 239, 253, 341, 384, 404, 427, 601, 778, 983, 1012, 1024, 1100, 1106, 1159, 1218, 1223, 1387, 1511
Educação Especial e Inclusiva 355, 405, 560, 561, 790, 933, 1076, 1096, 1098, 1099, 1116, 1293, 1298, 1300
Educação inclusiva 23, 28, 30, 32, 39, 40, 44, 99, 100, 105, 112, 118, 119, 120, 132, 135, 136, 137, 145, 151, 161, 162, 174, 185, 201, 208, 209, 212, 222, 223, 225, 226, 232, 236, 245, 261, 271, 273, 275, 289, 298, 303, 316, 327, 328, 334, 335, 340, 341, 361, 362, 364, 370, 375, 377, 379, 381, 382, 383, 390, 392, 393, 399, 400, 401, 402, 406, 407, 408, 409, 414, 415, 418, 434, 443, 449, 451, 452, 458, 459, 461, 462, 492, 499, 512, 525, 531, 534, 535, 547, 548, 550, 556, 558, 560, 567, 568, 570, 584, 587, 590, 597, 615, 629, 661, 712, 713, 714, 716, 717, 736, 737, 739, 743, 754, 755, 757, 758, 759, 783, 799, 801, 804, 830, 836, 839, 840, 844, 864, 890, 901, 913, 914, 915, 916, 917, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 930, 931, 933, 942, 943, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 965, 966, 997, 1001, 1018, 1023, 1051, 1063, 1066, 1088, 1089, 1090, 1091, 1097, 1099, 1100, 1103, 1104, 1105, 1106, 1115, 1121, 1141, 1145, 1148, 1151, 1152, 1174, 1175, 1177, 1178, 1186, 1194, 1196, 1202, 1215, 1220, 1223, 1231, 1245, 1253, 1254, 1255, 1256, 1257, 1271, 1287, 1309, 1312, 1315, 1316, 1318, 1329, 1332, 1348, 1353, 1355, 1356, 1359, 1369, 1372, 1380, 1381, 1391, 1400, 1490, 1493, 1499, 1501, 1504, 1510, 1548, 1609, 1619, 1671, 1686, 1692
Educação Infantil 28, 54, 104, 112, 117, 119, 126, 141, 142, 145, 146, 228, 229, 230, 231, 245, 261, 262, 263, 264, 265, 292, 305, 375, 377, 403, 405, 561, 772, 789, 808, 978, 979, 980, 981, 982, 984, 985, 1002, 1069, 1135, 1136, 1137, 1138, 1139, 1202, 1208, 1213, 1287, 1290, 1293, 1294, 1322, 1323, 1387, 1447, 1448, 1449, 1450, 1677
Educação Matemática 56, 773, 774, 1099, 1387
Educação Profissional 355, 371, 563, 782, 950, 1116, 1313, 1315, 1357, 1434, 1435, 1438, 1593
Educação Profissional e Tecnológica 355, 782, 950, 1116, 1315, 1357, 1434, 1435, 1438, 1593

Educação sexual 1439, 1440, 1441, 1442
Educação superior 70, 105, 149, 193, 299, 301, 346, 539, 1032, 1033, 1034, 1122, 1123, 1143, 1273, 1359, 1395, 1407, 1496, 1599
Educação Superior 70, 105, 149, 193, 299, 301, 346, 539, 1032, 1033, 1034, 1122, 1123, 1143, 1273, 1359, 1395, 1407, 1496, 1599
Educadores 38, 39, 43, 44, 49, 51, 67, 96, 135, 137, 146, 163, 174, 175, 176, 216, 222, 239, 339, 363, 364, 375, 376, 379, 386, 388, 406, 450, 488, 498, 547, 560, 562, 568, 569, 611, 667, 755, 765, 769, 784, 788, 811, 861, 863, 901, 914, 915, 916, 940, 945, 973, 988, 1028, 1046, 1065, 1075, 1078, 1098, 1099, 1135, 1138, 1174, 1175, 1176, 1177, 1178, 1191, 1195, 1197, 1198, 1215, 1226, 1241, 1248, 1250, 1259, 1265, 1266, 1267, 1268, 1269, 1312, 1342, 1343, 1356, 1369, 1379, 1380, 1381, 1407, 1469, 1494, 1588, 1591, 1601, 1633, 1650, 1671, 1684
EJA 113, 542, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 959, 997, 998, 999, 1173, 1174, 1175, 1176, 1177, 1178, 1202, 1351, 1365, 1366, 1367
Encruzilhadas 1416, 1418, 1419
Enriquecimento curricular 1732
Ensino-aprendizagem 213, 280, 373, 549, 585, 604, 606, 645, 728, 765, 795, 823, 879, 883, 885, 902, 903, 904, 923, 971, 973, 975, 994, 1029, 1092, 1105, 1118, 1180, 1181, 1228, 1248, 1250, 1267, 1353, 1354, 1355, 1464, 1694, 1704
Ensino colaborativo 30, 95, 104, 127, 128, 130, 460, 462, 546, 548, 549, 550, 581, 605, 607, 613, 648, 664, 697, 703, 801, 804, 805, 806, 861, 864, 927, 928, 929, 930, 931, 940, 1081, 1084, 1086, 1088, 1089, 1090, 1091, 1092, 1093, 1094, 1126, 1137, 1138, 1588, 1629, 1635, 1688
Ensino comum 31, 95, 99, 100, 101, 102, 104, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 142, 143, 144, 156, 204, 219, 224, 244, 291, 292, 293, 333, 346, 596, 694, 696, 733, 735, 864, 979, 980, 981, 1009, 1015, 1137, 1342, 1343, 1629, 1641, 1642, 1643
Ensino de Geometria 900, 901, 902, 903, 904, 905
Ensino de História 970, 971, 972, 974
Ensino de Língua Portuguesa como L2 1658
Ensino de Matemática 720, 1387
Ensino de Química 272, 1014, 1018, 1019, 1191
Ensino Fundamental 100, 101, 126, 130, 185, 244, 450, 451, 452, 515, 528, 534, 548, 589, 637, 638, 644, 664, 671, 682, 803, 876, 877, 887, 933, 948, 966, 973, 975, 989, 1089, 1152, 1174, 1175, 1268, 1295, 1297, 1299, 1331, 1390, 1485, 1486, 1487, 1489, 1637, 1639, 1643, 1658
Ensino Fundamental Anos Iniciais 1485, 1486, 1487, 1489
Ensino Médio 87, 110, 112, 141, 150, 542, 559, 561, 841, 1049, 1117, 1162, 1190, 1202, 1317, 1323, 1365, 1367
Ensino Médio Integrado 559, 1162
Ensino remoto 853
Ensino Superior 70, 71, 104, 105, 106, 111, 126, 192, 193, 194, 195, 196, 207, 216,

276, 278, 280, 296, 298, 345, 347, 362, 380, 382, 390, 409, 523, 533, 534, 535, 536, 538, 539, 571, 572, 573, 574, 576, 738, 742, 836, 859, 923, 924, 1027, 1028, 1029, 1030, 1096, 1104, 1106, 1125, 1127, 1219, 1278, 1357, 1358, 1359, 1361, 1363, 1394, 1395, 1396, 1397, 1398, 1399, 1400, 1430, 1459, 1462, 1464, 1471, 1472, 1473, 1474, 1475, 1476, 1537, 1542, 1545, 1563, 1606, 1607, 1704

Epistemologias Dissidentes 1538, 1539

Equidade 40, 97, 106, 211, 262, 313, 360, 373, 375, 402, 409, 529, 548, 550, 562, 656, 657, 738, 759, 810, 839, 861, 935, 960, 967, 1144, 1174, 1194, 1219, 1231, 1255, 1293, 1311, 1326, 1332, 1417, 1418, 1478, 1480, 1481, 1482, 1483, 1514, 1554, 1588, 1605, 1640, 1641

Equilíbrio 95, 490, 619, 744, 745, 746, 1129, 1436, 1516, 1623, 1624

Escola 39, 40, 41, 42, 43, 44, 101, 102, 110, 125, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 154, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 173, 188, 189, 203, 204, 205, 212, 213, 220, 222, 224, 235, 236, 239, 245, 250, 251, 256, 257, 258, 259, 272, 290, 291, 292, 293, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 326, 327, 328, 331, 333, 339, 341, 346, 351, 370, 373, 376, 388, 391, 393, 402, 414, 415, 418, 420, 426, 431, 433, 438, 443, 449, 450, 451, 452, 453, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 475, 477, 483, 484, 489, 492, 493, 499, 502, 505, 508, 509, 510, 511, 512, 515, 532, 541, 542, 543, 544, 547, 548, 549, 550, 555, 561, 562, 579, 580, 581, 587, 590, 591, 592, 593, 603, 604, 606, 607, 610, 611, 614, 622, 623, 624, 628, 629, 635, 637, 638, 644, 645, 650, 651, 652, 653, 654, 656, 659, 660, 661, 664, 666, 667, 671, 681, 682, 683, 684, 687, 688, 689, 690, 697, 699, 700, 704, 709, 710, 720, 722, 734, 736, 748, 750, 751, 757, 759, 761, 768, 780, 782, 789, 795, 806, 809, 811, 821, 822, 823, 824, 825, 828, 829, 830, 842, 847, 861, 864, 876, 889, 903, 915, 935, 936, 937, 946, 948, 954, 955, 956, 959, 960, 978, 979, 981, 984, 985, 986, 997, 998, 1008, 1009, 1021, 1022, 1023, 1025, 1040, 1041, 1043, 1044, 1050, 1063, 1065, 1066, 1072, 1075, 1077, 1082, 1084, 1089, 1090, 1093, 1095, 1097, 1098, 1099, 1100, 1101, 1115, 1117, 1123, 1131, 1135, 1137, 1141, 1144, 1164, 1165, 1173, 1174, 1175, 1176, 1180, 1190, 1194, 1205, 1213, 1214, 1215, 1220, 1221, 1231, 1234, 1235, 1236, 1237, 1241, 1243, 1245, 1253, 1255, 1267, 1268, 1284, 1288, 1289, 1290, 1291, 1295, 1297, 1304, 1306, 1310, 1325, 1327, 1331, 1332, 1333, 1336, 1345, 1346, 1348, 1349, 1351, 1364, 1367, 1372, 1375, 1378, 1380, 1383, 1386, 1390, 1392, 1393, 1404, 1405, 1406, 1416, 1422, 1426, 1431, 1434, 1437, 1444, 1447, 1449, 1450, 1451, 1468, 1487, 1489, 1501, 1521, 1532, 1533, 1542, 1544, 1554, 1556, 1569, 1576, 1588, 1591, 1603, 1605, 1609, 1611, 1623, 1627, 1633, 1638, 1639, 1641, 1646, 1648, 1649, 1652, 1653, 1656, 1664, 1667, 1671, 1673, 1677, 1684, 1690, 1692, 1694

Escolarização 86, 100, 105, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 143, 144, 161, 198, 200, 203, 204, 224, 236, 249, 250, 251, 253, 257, 261, 262, 275, 292, 293, 333, 340, 346, 351, 370, 374, 379, 414, 420, 427, 432, 433, 450, 453, 475, 490, 495, 504, 515, 517, 554, 557, 612, 628, 629, 641, 646, 669, 672, 673, 700,

701, 707, 711, 724, 732, 733, 734, 735, 736, 761, 798, 827, 829, 830, 833, 836, 908, 911, 933, 999, 1010, 1023, 1082, 1090, 1103, 1130, 1143, 1163, 1235, 1240, 1242, 1243, 1244, 1253, 1263, 1280, 1285, 1294, 1309, 1312, 1342, 1344, 1345, 1346, 1347, 1387, 1453, 1500, 1505, 1510, 1554, 1556, 1565, 1611, 1640, 1641, 1648, 1652
Escolarização de surdos 1346
Escolas para surdos 1670, 1671
Escrita 74, 125, 170, 213, 291, 474, 477, 545, 547, 548, 553, 555, 557, 566, 567, 580, 581, 590, 603, 606, 607, 613, 617, 622, 623, 625, 628, 638, 639, 640, 641, 642, 646, 687, 763, 771, 783, 809, 841, 877, 909, 945, 946, 947, 948, 949, 991, 992, 993, 995, 1003, 1004, 1005, 1040, 1068, 1073, 1107, 1117, 1120, 1168, 1189, 1190, 1202, 1203, 1213, 1214, 1282, 1283, 1296, 1330, 1331, 1332, 1364, 1365, 1366, 1367, 1368, 1369, 1370, 1396, 1399, 1400, 1453, 1536, 1553, 1631, 1639, 1643, 1650, 1654, 1690, 1692
Espaço Especializado 1699, 1700
Espectro Autista 64, 65, 66, 111, 244, 260, 261, 263, 277, 410, 411, 412, 413, 415, 437, 439, 670, 672, 715, 744, 745, 756, 782, 808, 841, 850, 895, 897, 945, 946, 947, 1008, 1010, 1012, 1025, 1076, 1077, 1109, 1165, 1190, 1213, 1217, 1237, 1242, 1243, 1244, 1245, 1296, 1310, 1314, 1315, 1316, 1319, 1329, 1330, 1331, 1333, 1339, 1340, 1378, 1382, 1383, 1459, 1460, 1461, 1462, 1464, 1525, 1609, 1635, 1636, 1637, 1639, 1646, 1706, 1732
Estado do Conhecimento 167, 171, 1710
Estado do Paraná 248, 368, 536, 755, 1302, 1304, 1383
Estágio 64, 75, 76, 77, 78, 79, 151, 455, 456, 457, 458, 459, 497, 517, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 590, 591, 593, 603, 604, 607, 608, 609, 611, 612, 614, 615, 644, 645, 647, 697, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 841, 1075, 1096, 1164, 1165, 1372, 1389, 1390, 1393, 1593, 1608, 1638, 1639, 1690, 1700
Estágio Curricular 591, 593, 1639
Estágio obrigatório 603, 609, 1390, 1393, 1690
Estágio Supervisionado 64, 77, 455, 456, 457, 458, 497, 577, 578, 579, 581, 582, 590, 603, 608, 615, 644, 645, 801, 802, 1096, 1608
Estereótipos 262, 719, 791, 991, 1178, 1256, 1417, 1419, 1435, 1463, 1481, 1568, 1684, 1705, 1706
Estimulação Precoce 439, 895, 897, 1167, 1168
Estratégias pedagógicas visuais 1649
Estudante com deficiência 30, 183, 396, 432, 456, 552, 557, 579, 581, 611, 612, 613, 645, 664, 763, 827, 835, 860, 861, 864, 935, 1014, 1015, 1016, 1090, 1140, 1142, 1144, 1268, 1311, 1359, 1641
Estudantes 30, 31, 76, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 112, 113, 118, 119, 143, 150, 154, 161, 170, 173, 183, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 203, 205, 209, 210, 212, 213, 216, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 232, 235, 239, 244, 245, 257, 267, 268, 272, 277, 278, 280, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 299, 300, 301, 325, 326, 340, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 351, 363, 368, 369, 373, 375, 376, 379, 393, 394, 395, 396, 399,

400, 419, 420, 423, 424, 425, 426, 427, 431, 432, 443, 444, 446, 456, 459, 460, 464, 465, 467, 468, 469, 470, 472, 483, 487, 488, 489, 490, 492, 498, 499, 501, 502, 503, 504, 509, 510, 511, 512, 515, 519, 522, 523, 525, 528, 529, 531, 535, 536, 537, 538, 539, 541, 542, 543, 544, 547, 548, 549, 550, 553, 554, 555, 556, 557, 559, 560, 561, 565, 567, 568, 569, 576, 578, 580, 581, 582, 584, 590, 591, 592, 594, 596, 598, 600, 601, 604, 606, 607, 611, 612, 614, 631, 645, 647, 650, 651, 652, 656, 657, 659, 661, 663, 664, 665, 666, 667, 669, 670, 671, 672, 673, 681, 688, 689, 700, 701, 702, 703, 704, 706, 707, 708, 709, 714, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 726, 728, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 738, 739, 740, 741, 742, 752, 753, 756, 757, 758, 759, 766, 767, 768, 769, 771, 772, 774, 776, 777, 778, 779, 782, 783, 784, 785, 815, 816, 817, 818, 821, 824, 827, 829, 830, 833, 834, 835, 836, 839, 840, 841, 842, 843, 847, 849, 851, 855, 857, 861, 862, 865, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 882, 885, 888, 889, 890, 908, 910, 911, 912, 914, 917, 927, 933, 934, 935, 936, 939, 941, 942, 943, 953, 954, 958, 960, 961, 962, 972, 973, 974, 979, 991, 992, 993, 1002, 1005, 1009, 1014, 1015, 1016, 1017, 1018, 1021, 1022, 1023, 1024, 1028, 1030, 1033, 1036, 1039, 1040, 1041, 1042, 1043, 1044, 1047, 1050, 1051, 1055, 1063, 1066, 1075, 1077, 1078, 1082, 1083, 1084, 1085, 1088, 1089, 1090, 1091, 1092, 1096, 1102, 1106, 1117, 1118, 1119, 1120, 1122, 1123, 1124, 1125, 1126, 1136, 1141, 1142, 1143, 1144, 1145, 1149, 1150, 1151, 1152, 1156, 1174, 1175, 1176, 1177, 1178, 1186, 1187, 1188, 1191, 1201, 1207, 1215, 1219, 1220, 1221, 1222, 1223, 1231, 1241, 1242, 1243, 1244, 1247, 1248, 1249, 1250, 1251, 1258, 1259, 1260, 1261, 1262, 1263, 1266, 1267, 1268, 1269, 1270, 1276, 1280, 1281, 1282, 1283, 1284, 1285, 1293, 1295, 1297, 1298, 1299, 1302, 1303, 1304, 1306, 1309, 1310, 1311, 1312, 1315, 1316, 1317, 1318, 1319, 1329, 1330, 1332, 1344, 1345, 1346, 1347, 1348, 1349, 1351, 1353, 1354, 1355, 1356, 1361, 1362, 1365, 1366, 1368, 1372, 1378, 1381, 1383, 1394, 1395, 1396, 1397, 1398, 1399, 1400, 1401, 1404, 1421, 1422, 1435, 1437, 1438, 1442, 1459, 1461, 1462, 1463, 1474, 1486, 1487, 1488, 1496, 1500, 1507, 1513, 1516, 1517, 1518, 1528, 1538, 1544, 1545, 1548, 1549, 1550, 1560, 1590, 1593, 1599, 1603, 1611, 1615, 1617, 1618, 1619, 1621, 1623, 1627, 1635, 1640, 1641, 1643, 1650, 1658, 1660, 1662, 1664, 1671, 1673, 1680, 1682, 1686, 1692, 1694, 1706, 1708

Estudantes surdos 183, 190, 272, 1276, 1344, 1345, 1346, 1347, 1348, 1349, 1354, 1355, 1356, 1366, 1394, 1395, 1396, 1397, 1398, 1399, 1400, 1401, 1538, 1544, 1545, 1548, 1549, 1550, 1560, 1658, 1660, 1671, 1673, 1680

Estudante surda 1659, 1660

Estudo Orientado 1302, 1304

Etnomatemática 1225, 1226, 1227, 1230, 1231, 1232

Eventos de letramento 990

Experiência 40, 70, 73, 92, 105, 114, 125, 133, 137, 157, 220, 230, 252, 272, 278, 280, 322, 419, 451, 456, 457, 467, 496, 497, 499, 516, 533, 534, 535, 536, 545, 559, 565, 566, 567, 568, 578, 579, 581, 582, 585, 592, 603, 611, 612, 615, 631, 637, 657, 663, 664, 667, 687, 688, 692, 701, 750, 762, 771, 775,

779, 780, 785, 806, 815, 850, 855, 857, 872, 883, 884, 911, 915, 916, 937, 974, 975, 998, 1001, 1003, 1031, 1044, 1049, 1055, 1060, 1079, 1085, 1090, 1096, 1118, 1144, 1150, 1151, 1156, 1161, 1163, 1167, 1170, 1171, 1181, 1186, 1188, 1196, 1216, 1226, 1251, 1283, 1312, 1313, 1348, 1355, 1373, 1385, 1441, 1448, 1481, 1501, 1513, 1523, 1552, 1554, 1555, 1556, 1573, 1576, 1603, 1607, 1609, 1613, 1625, 1637, 1639, 1646, 1649, 1652, 1660, 1664, 1673, 1677, 1680, 1685, 1686, 1697, 1698, 1700, 1702, 1704, 1710, 1732
Experiências colaborativas 540
Experiência visual 1652
Expressão corporal 677, 776, 777, 778, 1690
Extensão 60, 64, 65, 86, 178, 559, 560, 677, 1001, 1005, 1155, 1167, 1458, 1504, 1662, 1694

F

Fabulação 753, 1532
Família 54, 145, 154, 157, 158, 173, 203, 219, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 339, 348, 349, 350, 351, 402, 452, 488, 489, 502, 510, 518, 543, 611, 646, 650, 672, 709, 727, 738, 742, 790, 795, 829, 842, 889, 895, 898, 1071, 1098, 1099, 1101, 1131, 1142, 1143, 1165, 1167, 1234, 1324, 1380, 1396, 1411, 1416, 1422, 1467, 1470, 1496, 1501, 1574, 1656, 1671, 1690, 1710
Fazeres e saberes docentes inclusivos 459
Fazer pedagógico 70, 143, 163, 219, 327, 328, 533, 536, 751, 958, 960, 1033, 1084, 1180, 1536, 1686
Filosofia 92, 133, 214, 545, 1181, 1183, 1184, 1518, 1519
Formação 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 39, 40, 43, 44, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 73, 76, 79, 83, 89, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 123, 124, 132, 137, 138, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 185, 186, 187, 188, 189, 194, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 238, 240, 242, 243, 245, 246, 253, 261, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 296, 300, 301, 316, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 333, 335, 346, 360, 361, 362, 363, 364, 367, 370, 376, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 405, 406, 407, 408, 409, 412, 419, 422, 431, 432, 433, 434, 447, 450, 451, 453, 462, 469, 470, 471, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 502, 503, 505, 510, 516, 517, 518, 522, 523, 524, 525, 530, 547, 549, 551, 552, 555, 556, 559, 560, 569, 578, 579, 590, 591, 593, 594, 603, 604, 610, 612, 614, 615, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 642, 644, 645, 647, 661, 675, 676, 677, 681, 712, 713, 714, 716, 720, 721, 722, 735, 736, 740, 745, 748, 749, 752, 753, 754, 756, 757, 758, 759, 762, 763, 764,

769, 776, 777, 778, 779, 780, 782, 784, 785, 789, 792, 795, 801, 802, 805, 813, 815, 823, 824, 828, 829, 834, 841, 856, 865, 875, 876, 877, 878, 879, 882, 897, 912, 914, 915, 916, 917, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 929, 930, 931, 940, 941, 942, 952, 953, 954, 955, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 982, 988, 989, 995, 997, 998, 1001, 1011, 1014, 1018, 1021, 1023, 1028, 1029, 1031, 1037, 1042, 1044, 1045, 1047, 1049, 1050, 1051, 1054, 1059, 1062, 1063, 1064, 1065, 1066, 1072, 1075, 1076, 1078, 1079, 1082, 1087, 1089, 1091, 1092, 1093, 1094, 1097, 1098, 1099, 1116, 1118, 1123, 1124, 1126, 1127, 1136, 1137, 1138, 1140, 1141, 1142, 1143, 1144, 1145, 1148, 1149, 1151, 1152, 1161, 1165, 1174, 1177, 1178, 1186, 1189, 1192, 1194, 1195, 1196, 1197, 1198, 1202, 1203, 1215, 1219, 1221, 1222, 1223, 1241, 1242, 1243, 1244, 1251, 1253, 1255, 1256, 1261, 1264, 1266, 1267, 1268, 1269, 1270, 1271, 1277, 1295, 1309, 1311, 1312, 1315, 1340, 1342, 1343, 1355, 1356, 1366, 1367, 1372, 1374, 1380, 1381, 1388, 1389, 1390, 1391, 1395, 1396, 1399, 1407, 1413, 1423, 1434, 1439, 1440, 1442, 1443, 1445, 1472, 1474, 1483, 1488, 1497, 1500, 1524, 1528, 1537, 1544, 1554, 1563, 1570, 1576, 1585, 1586, 1590, 1591, 1595, 1600, 1601, 1605, 1613, 1629, 1635, 1644, 1650, 1654, 1658, 1664, 1671, 1686, 1692, 1694, 1696

Formação acadêmico-profissional 324, 325, 328

Formação continuada 22, 65, 83, 101, 102, 103, 105, 137, 143, 145, 150, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 187, 200, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 219, 220, 222, 225, 230, 253, 267, 268, 271, 272, 273, 316, 381, 390, 392, 394, 408, 496, 497, 498, 499, 502, 510, 525, 547, 556, 612, 614, 633, 635, 645, 720, 740, 756, 757, 758, 784, 792, 875, 876, 879, 914, 915, 917, 924, 929, 931, 940, 952, 953, 955, 959, 961, 962, 997, 1023, 1042, 1044, 1072, 1076, 1079, 1087, 1089, 1091, 1092, 1093, 1098, 1137, 1138, 1144, 1145, 1174, 1178, 1197, 1221, 1222, 1223, 1243, 1266, 1267, 1268, 1269, 1270, 1356, 1381, 1389, 1390, 1391, 1488, 1524, 1601, 1635, 1696

Formação Continuada 22, 65, 83, 101, 102, 103, 105, 137, 143, 145, 150, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 187, 200, 209, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 219, 220, 222, 225, 230, 253, 267, 268, 271, 272, 273, 316, 381, 390, 392, 394, 408, 496, 497, 498, 499, 502, 510, 525, 547, 556, 612, 614, 633, 635, 645, 720, 740, 756, 757, 758, 784, 792, 875, 876, 879, 914, 915, 917, 924, 929, 931, 940, 952, 953, 955, 959, 961, 962, 997, 1023, 1042, 1044, 1072, 1076, 1079, 1087, 1089, 1091, 1092, 1093, 1098, 1137, 1138, 1144, 1145, 1174, 1178, 1197, 1221, 1222, 1223, 1243, 1266, 1267, 1268, 1269, 1270, 1356, 1381, 1389, 1390, 1391, 1488, 1524, 1601, 1635, 1696

Formação Continuada de Professores 22, 102, 143, 167, 169, 220, 253, 394, 408, 502, 547, 758, 875, 879, 952, 959, 1042, 1079, 1221, 1222, 1266, 1389, 1390

Formação Continuada Docente 209, 210, 211, 212

Formação de Professores 4, 6, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 60, 62, 64, 66, 69, 71, 73, 75, 77, 79, 81, 83, 85, 87, 89, 92, 94, 96, 99, 101, 103, 105, 107, 109, 111, 113, 115, 117, 119, 121, 123, 125,

127, 129, 132, 134, 136, 138, 148, 150, 151, 152, 154, 156, 158, 160, 162, 164, 167, 168, 169, 171, 173, 175, 178, 180, 182, 185, 187, 189, 192, 194, 196, 198, 200, 203, 204, 205, 207, 210, 212, 214, 216, 218, 220, 222, 224, 226, 228, 230, 232, 235, 237, 239, 242, 244, 246, 249, 251, 253, 255, 257, 259, 261, 263, 265, 267, 269, 271, 273, 275, 277, 279, 281, 283, 285, 287, 289, 291, 293, 296, 298, 300, 303, 305, 307, 309, 311, 313, 315, 317, 319, 321, 323, 325, 327, 329, 331, 333, 335, 337, 339, 341, 343, 345, 347, 349, 351, 353, 355, 357, 360, 362, 364, 367, 369, 371, 373, 375, 377, 379, 381, 383, 386, 388, 390, 393, 395, 397, 399, 401, 403, 405, 407, 409, 411, 413, 415, 418, 420, 422, 424, 426, 428, 430, 432, 434, 437, 439, 441, 449, 451, 453, 456, 458, 460, 462, 464, 466, 468, 470, 473, 475, 477, 480, 482, 484, 487, 489, 491, 493, 495, 497, 499, 501, 503, 505, 508, 510, 512, 515, 517, 519, 522, 524, 526, 528, 530, 532, 534, 536, 538, 541, 543, 545, 547, 549, 551, 553, 555, 557, 559, 561, 563, 565, 567, 569, 572, 574, 576, 578, 580, 582, 584, 586, 588, 590, 592, 594, 596, 598, 600, 603, 605, 607, 610, 612, 614, 617, 619, 621, 623, 625, 627, 629, 631, 633, 635, 637, 639, 641, 644, 646, 648, 650, 652, 654, 656, 658, 660, 663, 665, 667, 669, 671, 673, 675, 677, 679, 681, 683, 685, 687, 689, 691, 694, 696, 698, 700, 702, 704, 707, 709, 711, 713, 715, 717, 719, 721, 723, 732, 734, 736, 738, 740, 742, 745, 748, 750, 752, 755, 757, 759, 761, 763, 765, 767, 769, 771, 773, 776, 778, 780, 782, 784, 786, 788, 790, 792, 795, 797, 799, 801, 803, 805, 808, 810, 812, 815, 817, 819, 821, 823, 825, 827, 829, 831, 833, 835, 837, 839, 841, 843, 845, 847, 849, 851, 854, 856, 858, 861, 863, 865, 867, 869, 871, 873, 875, 877, 879, 882, 884, 886, 888, 890, 892, 895, 897, 899, 901, 903, 905, 908, 910, 912, 914, 916, 918, 920, 922, 924, 927, 929, 931, 933, 935, 937, 939, 941, 943, 945, 947, 949, 952, 954, 956, 958, 960, 962, 965, 967, 969, 971, 973, 975, 978, 980, 982, 984, 986, 988, 991, 993, 995, 997, 999, 1001, 1003, 1005, 1008, 1010, 1012, 1014, 1016, 1018, 1021, 1023, 1025, 1027, 1029, 1031, 1033, 1035, 1037, 1040, 1042, 1044, 1047, 1049, 1051, 1054, 1056, 1058, 1060, 1062, 1064, 1066, 1068, 1070, 1072, 1075, 1077, 1079, 1082, 1084, 1086, 1088, 1090, 1092, 1094, 1096, 1098, 1100, 1103, 1105, 1107, 1109, 1111, 1113, 1116, 1118, 1120, 1123, 1125, 1127, 1129, 1131, 1133, 1135, 1137, 1139, 1141, 1143, 1145, 1148, 1150, 1152, 1153, 1155, 1157, 1159, 1161, 1163, 1165, 1167, 1169, 1171, 1174, 1176, 1178, 1180, 1182, 1184, 1186, 1188, 1190, 1192, 1194, 1196, 1198, 1201, 1203, 1205, 1207, 1209, 1211, 1213, 1215, 1217, 1219, 1221, 1223, 1226, 1228, 1230, 1232, 1234, 1236, 1238, 1241, 1243, 1245, 1247, 1249, 1251, 1253, 1255, 1257, 1259, 1261, 1263, 1266, 1268, 1270, 1273, 1275, 1277, 1280, 1282, 1284, 1287, 1289, 1291, 1293, 1295, 1297, 1299, 1302, 1304, 1306, 1309, 1311, 1313, 1315, 1317, 1319, 1322, 1324, 1326, 1329, 1331, 1333, 1335, 1337, 1339, 1342, 1345, 1347, 1349, 1351, 1353, 1355, 1357, 1359, 1361, 1363, 1365, 1367, 1369, 1372, 1374, 1376, 1378, 1380, 1383, 1385, 1387, 1390, 1392, 1395, 1397, 1399, 1401, 1403, 1405, 1407, 1409, 1411, 1413, 1416, 1418, 1420, 1422, 1424, 1426, 1428, 1430, 1432, 1434, 1436, 1438, 1440, 1442, 1444, 1447, 1449, 1451, 1453, 1455, 1457,

1460, 1462, 1464, 1466, 1468, 1470, 1472, 1474, 1476, 1479, 1481, 1483, 1486, 1488, 1490, 1492, 1494, 1496, 1498, 1500, 1502, 1504, 1506, 1508, 1510, 1513, 1515, 1517, 1519, 1521, 1523, 1525, 1528, 1530, 1532, 1535, 1537, 1539, 1541, 1543, 1545, 1548, 1550, 1553, 1555, 1557, 1559, 1561, 1563, 1565, 1567, 1569, 1572, 1574, 1576, 1579, 1581, 1583, 1586, 1588, 1590, 1593, 1595, 1597, 1599, 1601, 1603, 1605, 1607, 1609, 1611, 1613, 1615, 1617, 1619, 1621, 1623, 1625, 1627, 1629, 1631, 1633, 1635, 1637, 1639, 1641, 1643, 1646, 1648, 1650, 1652, 1654, 1656, 1658, 1660, 1662, 1664, 1667, 1669, 1671, 1673, 1675, 1677, 1680, 1682, 1684, 1686, 1688, 1690, 1692, 1694, 1696, 1698, 1702, 1704, 1706, 1708, 1710

Formação Docente 43, 61, 94, 97, 99, 112, 144, 194, 203, 206, 207, 211, 271, 273, 286, 325, 326, 327, 378, 379, 382, 387, 393, 432, 578, 603, 677, 712, 912, 921, 925, 953, 957, 960, 963, 1078, 1098, 1118, 1140, 1151, 1152, 1215, 1356, 1442, 1472, 1658, 1692

Formação Inicial 22, 29, 30, 31, 32, 43, 56, 64, 83, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 148, 151, 174, 186, 204, 205, 207, 224, 225, 238, 271, 272, 273, 274, 283, 360, 379, 380, 381, 382, 385, 387, 390, 393, 395, 470, 496, 523, 590, 593, 610, 716, 722, 756, 757, 758, 916, 920, 922, 923, 924, 960, 997, 1028, 1029, 1076, 1091, 1097, 1141, 1148, 1151, 1194, 1195, 1196, 1243, 1255, 1266, 1269, 1391, 1554, 1600, 1601

Formação Inicial de Professores 22, 56, 64, 99, 102, 103, 151, 186, 204, 238, 379, 470, 590, 716, 1194, 1196, 1255

Formação Profissional Docente 495

Função do semelhante 1286, 1287, 1288, 1289, 1290, 1291

G

Gamificação 970, 971, 972, 973, 974, 975, 1302, 1303, 1305

Gênero 32, 132, 205, 463, 464, 465, 466, 467, 469, 470, 471, 828, 834, 836, 897, 993, 1029, 1261, 1282, 1416, 1417, 1418, 1419, 1428, 1429, 1430, 1431, 1434, 1438, 1479, 1480, 1481, 1506, 1507, 1508, 1509, 1513, 1515, 1525, 1528, 1531

Geografia 412, 637, 891, 892, 1096, 1308, 1309, 1310, 1312, 1313

Gestão 41, 54, 57, 63, 77, 88, 89, 94, 95, 101, 136, 178, 205, 220, 244, 245, 289, 290, 293, 366, 369, 370, 401, 402, 439, 445, 578, 618, 629, 632, 633, 652, 661, 684, 804, 916, 929, 1036, 1050, 1085, 1139, 1177, 1193, 1194, 1195, 1196, 1197, 1198, 1390, 1392, 1449, 1590, 1591

Gestão Educacional 167, 223, 435, 623, 681, 865, 930, 963

Gestão Escolar 63, 95, 684, 916, 929, 1050, 1193, 1194, 1195, 1196, 1198, 1390, 1392, 1591

Grupo de Estudo 687

Grupo focal 1438

Grupos de interesse 704, 1675

H

Habilidades cognitivas 626, 767, 815, 816, 817, 875, 1070, 1071, 1248, 1316, 1664, 1698
Habilidades de Vida Diária 1378, 1379, 1380, 1381
Hiperfoco 1637
História de vida 75, 453, 610, 1042, 1176, 1571, 1573, 1577
Hortas didáticas 1225, 1226, 1227, 1228, 1230, 1231

I

Identidade profissional 382, 1594, 1595
Identidade Surda 190, 1410, 1680
Imagens 284, 383, 444, 471, 524, 530, 606, 745, 751, 753, 769, 770, 841, 1004, 1014, 1017, 1056, 1065, 1209, 1214, 1276, 1277, 1278, 1298, 1362, 1466, 1467, 1570, 1639, 1650, 1654, 1668
Implicações 29, 32, 164, 277, 294, 340, 368, 472, 473, 475, 495, 573, 618, 659, 665, 707, 723, 788, 789, 818, 849, 850, 958, 981, 1088, 1094, 1192, 1322, 1323, 1410, 1414, 1450, 1473, 1476, 1485, 1510, 1519, 1600
Inclusão 23, 37, 39, 44, 85, 86, 88, 107, 123, 124, 130, 131, 146, 148, 152, 183, 192, 197, 203, 208, 210, 214, 226, 238, 239, 242, 246, 253, 265, 267, 277, 281, 298, 301, 303, 310, 317, 319, 323, 340, 341, 343, 347, 355, 357, 358, 366, 370, 371, 372, 374, 377, 379, 393, 397, 400, 407, 409, 423, 428, 432, 434, 435, 449, 453, 492, 493, 495, 501, 505, 513, 519, 557, 563, 591, 594, 608, 685, 687, 707, 710, 717, 720, 742, 748, 753, 778, 780, 793, 795, 798, 799, 827, 830, 837, 840, 845, 851, 852, 859, 861, 865, 916, 917, 921, 924, 925, 928, 931, 934, 937, 943, 952, 955, 989, 995, 999, 1024, 1045, 1051, 1073, 1075, 1084, 1086, 1093, 1094, 1099, 1100, 1105, 1106, 1107, 1122, 1124, 1126, 1127, 1141, 1143, 1146, 1150, 1187, 1191, 1199, 1201, 1204, 1219, 1223, 1224, 1244, 1249, 1251, 1264, 1266, 1271, 1278, 1285, 1286, 1323, 1327, 1338, 1349, 1355, 1359, 1362, 1393, 1458, 1461, 1463, 1464, 1469, 1475, 1477, 1484, 1488, 1489, 1495, 1496, 1498, 1514, 1521, 1525, 1528, 1544, 1545, 1548, 1551, 1563, 1569, 1586, 1600, 1604, 1607, 1614, 1626, 1631, 1666
Inclusão de surdos 1582
Inclusão educacional 28, 63, 203, 204, 207, 317, 338, 360, 379, 495, 522, 740, 752, 753, 795, 802, 805, 808, 882, 922, 954, 991, 1008, 1050, 1104, 1118, 1219, 1222, 1312, 1353, 1492, 1493, 1494, 1513, 1615, 1708
Inclusão Escolar 53, 62, 94, 96, 101, 103, 105, 107, 114, 119, 123, 125, 127, 138, 141, 148, 154, 200, 210, 212, 220, 249, 255, 257, 271, 272, 273, 292, 294, 314, 331, 360, 365, 367, 369, 373, 376, 377, 393, 394, 395, 426, 427, 432, 433, 434, 447, 450, 452, 453, 494, 497, 498, 499, 501, 508, 509, 515, 519, 553, 557, 562, 563, 579, 600, 623, 628, 648, 650, 657, 660, 667, 673, 680, 707, 709, 720, 758, 759, 773, 821, 823, 826, 827, 828, 830, 831, 832, 833,

836, 837, 839, 865, 879, 889, 922, 925, 928, 930, 934, 937, 940, 942, 943, 954, 955, 963, 982, 991, 992, 993, 994, 997, 1008, 1021, 1022, 1051, 1052, 1083, 1086, 1087, 1088, 1089, 1090, 1091, 1092, 1093, 1094, 1100, 1106, 1139, 1143, 1144, 1198, 1244, 1245, 1266, 1271, 1289, 1310, 1313, 1346, 1349, 1383, 1386, 1387, 1392, 1445, 1486, 1498, 1501, 1503, 1519, 1521, 1569, 1610, 1617, 1625, 1629, 1632, 1646, 1696, 1702, 1705, 1706
Inclusão Social 253, 1106, 1666
Infância 56, 120, 623, 872, 873, 984
Infâncias 790, 808, 1003, 1134, 1135, 1136, 1137, 1138, 1139, 1446, 1448, 1449, 1450, 1451
Institutos Federais 57, 89, 285, 286, 563, 596, 703, 839, 1218, 1219, 1220, 1221, 1222, 1316, 1531
Insurgência 1536
Inteligência 155, 229, 230, 487, 488, 573, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 628, 757, 1156, 1157, 1246, 1688
Inteligência Artificial 1246
Inteligência Espacial 1156, 1157
Inteligências Múltiplas 155, 170, 487, 573, 705, 1156, 1159, 1675
Interação escolar 1520, 1523
Interseccionalidade 32, 132, 138, 1418, 1419, 1431, 1479, 1480, 1481, 1482, 1483, 1505, 1506, 1507, 1510, 1513, 1515, 1517
Intervenção 41, 212, 252, 332, 396, 401, 436, 437, 439, 440, 441, 446, 457, 458, 478, 518, 556, 579, 602, 605, 613, 669, 670, 674, 676, 677, 678, 679, 696, 701, 703, 745, 751, 770, 771, 801, 802, 804, 848, 850, 851, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 936, 944, 946, 967, 973, 1028, 1054, 1055, 1078, 1092, 1111, 1112, 1113, 1130, 1131, 1155, 1158, 1169, 1203, 1231, 1232, 1238, 1281, 1284, 1296, 1318, 1411, 1450, 1479, 1503, 1557, 1636, 1637, 1639, 1658, 1678, 1690
Intervenção a tempo 674, 678
Intervenção precoce 252, 437, 440, 676, 677, 678, 894, 896, 897, 899, 1028, 1411
Inventário Portage Operacionalizado 1069, 1234, 1235, 1236, 1237, 1238, 1239
isciplinamento 653

J

Jerusalinsky 675, 1625
Jogos pedagógicos 713, 714, 715
Jovens 161, 188, 193, 348, 464, 531, 534, 562, 591, 650, 716, 718, 719, 720, 722, 723, 907, 912, 996, 1014, 1055, 1060, 1131, 1164, 1219, 1253, 1254, 1256, 1359, 1376, 1444, 1465, 1466, 1467, 1468, 1472, 1648, 1699, 1700

L

Legislação 39, 40, 76, 77, 85, 89, 94, 106, 188, 189, 203, 222, 274, 275, 278, 313, 339, 343, 417, 438, 487, 516, 537, 561, 719, 751, 830, 840, 841, 848, 849, 915, 916, 917, 920, 921, 922, 1008, 1009, 1029, 1082, 1090, 1174, 1220, 1254, 1267, 1271, 1304, 1359, 1361, 1455, 1456, 1496, 1565, 1588, 1708
Legislação e Políticas 1254
Legitimação 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 1125, 1127, 1492
Leitura Compartilhada 1109, 1209
Lendas 1673
Letramento bilíngue 1394
Libras 730, 1398, 1544, 1554, 1564, 1661, 1666, 1676, 1697
Libras como L1 1676
Licenciatura 21, 22, 23, 27, 29, 30, 37, 53, 55, 59, 60, 61, 68, 71, 77, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 148, 149, 174, 175, 178, 206, 242, 243, 247, 390, 406, 407, 499, 547, 579, 590, 591, 593, 603, 615, 644, 663, 675, 714, 717, 779, 834, 982, 1148, 1150, 1151, 1188, 1287, 1357, 1390, 1400, 1597, 1607, 1631, 1639, 1648, 1690, 1704
Licenciatura em Educação Especial Inclusiva 147, 241
Licenciatura em Química 1188
Língua Brasileira de Sinais 96, 185, 190, 285, 659, 726, 727, 728, 730, 1005, 1273, 1276, 1278, 1345, 1351, 1356, 1365, 1486, 1543, 1545, 1550, 1551, 1552, 1553, 1570, 1580, 1583, 1600, 1601, 1650, 1671, 1673, 1698
Língua de Sinais 179, 1274, 1275, 1277, 1347, 1348, 1369, 1396, 1398, 1399, 1409, 1414, 1562, 1574, 1650, 1652, 1663, 1677, 1680
Linguagem 780, 880, 890, 1059, 1060, 1069, 1235, 1370, 1400, 1570
Língua Inglesa 1553, 1612, 1613
Língua Portuguesa 605, 727, 762, 768, 840, 845, 891, 1202, 1280, 1281, 1282, 1327, 1342, 1401, 1570, 1654, 1658, 1677
Literatura infantil 747, 748, 749, 750, 1135
Lógica 160, 418, 530, 543, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 739, 762, 765, 796, 837, 952, 1027, 1375, 1515, 1535, 1621, 1688, 1690
Logística 616, 617, 618, 619, 620, 621, 735, 801, 1502
Ludicidade 769, 811, 1646, 1667
Lúdico 292, 646, 678, 811, 870, 1004, 1191, 1192, 1625

M

Matemática 56, 206, 497, 549, 590, 591, 593, 605, 642, 713, 714, 717, 720, 721, 724, 762, 769, 773, 774, 779, 890, 891, 906, 978, 982, 1001, 1099, 1202, 1226, 1387, 1400, 1619, 1631, 1675, 1678, 1722
Materiais Adaptados 194, 593, 638
Material Didático 394, 1354

Maternidade 1427, 1428, 1429, 1430, 1431, 1432
Mato Grosso do Sul 108, 254, 264, 285, 312, 314, 316, 317, 423, 424, 1033, 1205, 1292, 1293, 1295, 1407
Matrícula 76, 100, 112, 170, 203, 204, 249, 256, 424, 451, 554, 732, 882, 1317, 1403, 1449, 1486, 1599, 1655, 1656
Matriz de Experiência 1552, 1554, 1555, 1556
Mediação cultural 320
Mediação pedagógica 443, 444, 588, 842, 843, 1631
Medicalização 125, 398, 399, 401, 402, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 1106, 1387, 1446, 1447, 1448, 1450, 1451, 1530, 1531, 1620, 1621, 1648
Metodologia ativa 971, 972, 974, 1306
Metodologias de ensino de Biologia 1352
Ministério Público 257, 312, 313, 314, 317, 1204, 1457
Mitos 493, 1421, 1463
Moçambique 328, 1252, 1253, 1254, 1255, 1256, 1257
Montessori 694, 695, 698
Movimento surdo 1537
Música 675, 679, 770, 778, 780, 871, 872, 873, 1332, 1624, 1697, 1698
Musicalização 674

N

Narrativas docentes 1695
Necessidades Educacionais Especiais 53, 71, 77, 94, 99, 163, 164, 195, 257, 333, 377, 379, 420, 447, 536, 538, 539, 591, 593, 656, 663, 742, 749, 783, 824, 879, 952, 954, 955, 956, 1022, 1052, 1060, 1155, 1167, 1219, 1241, 1247, 1248, 1250, 1251, 1317, 1358, 1359, 1361, 1363
Neoliberalismo 160, 164, 210
Normalização 136, 402, 691, 1125, 1450, 1542, 1544, 1566
Núcleo de Inclusão 1607, 1631

O

Obstáculos 1623, 1655
Orientação e mobilidade 646, 1681
Ouvintes 725, 726, 727, 728, 729, 730, 1276, 1342, 1345, 1349, 1367, 1368, 1396, 1411, 1412, 1413, 1561, 1574, 1661, 1662, 1666, 1671

P

Pandemia 81, 130, 536, 593, 631, 653, 854, 855, 857, 858, 859, 874, 875, 876, 879, 1060, 1258, 1259, 1260, 1261, 1263, 1264, 1281, 1502, 1690

Paralisia cerebral 337, 340, 716, 835, 1054, 1055, 1211
Participação 28, 31, 32, 40, 41, 42, 65, 75, 76, 77, 78, 79, 86, 100, 117, 120, 154, 155, 157, 164, 173, 179, 180, 181, 193, 203, 211, 213, 218, 236, 245, 255, 256, 257, 258, 277, 303, 319, 320, 325, 332, 340, 346, 355, 366, 369, 370, 373, 394, 396, 400, 420, 460, 470, 484, 501, 503, 522, 523, 528, 531, 537, 542, 548, 565, 569, 590, 598, 599, 631, 657, 659, 660, 664, 665, 669, 676, 684, 700, 701, 703, 715, 719, 732, 739, 740, 741, 763, 783, 795, 804, 829, 841, 843, 868, 871, 876, 878, 882, 885, 889, 898, 904, 918, 934, 940, 941, 942, 965, 968, 972, 973, 974, 980, 985, 991, 992, 993, 1005, 1009, 1011, 1016, 1035, 1036, 1058, 1059, 1062, 1064, 1082, 1084, 1086, 1089, 1098, 1099, 1120, 1127, 1131, 1132, 1133, 1136, 1138, 1141, 1143, 1149, 1157, 1163, 1167, 1194, 1196, 1208, 1209, 1210, 1215, 1220, 1222, 1229, 1244, 1253, 1259, 1268, 1274, 1275, 1276, 1278, 1283, 1284, 1294, 1295, 1302, 1311, 1312, 1322, 1323, 1324, 1346, 1347, 1355, 1378, 1379, 1392, 1393, 1403, 1418, 1434, 1436, 1454, 1455, 1460, 1461, 1462, 1466, 1467, 1469, 1472, 1476, 1487, 1492, 1495, 1496, 1497, 1500, 1503, 1524, 1526, 1554, 1565, 1566, 1568, 1580, 1609, 1641, 1650, 1662, 1664, 1671, 1694
Participação social 179, 303, 319, 934, 1403, 1454, 1466, 1467, 1469, 1495, 1496, 1526, 1664
Patologização 125, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 1027, 1446, 1447, 1448, 1450, 1451, 1507, 1530, 1533, 1621
Pedagogia 97, 107, 136, 271, 272, 289, 339, 343, 386, 462, 520, 532, 663, 773, 804, 806, 906, 932, 933, 934, 935, 936, 939, 963, 991, 1063, 1102, 1106, 1148, 1149, 1152, 1262, 1336, 1419, 1445, 1468, 1517, 1518
Pedagogia da diferença 932, 933, 934, 935, 936
Pedagogização 1446, 1447, 1448, 1450
Pedagogo 339, 1148, 1180, 1213, 1419, 1600
Percepção das mães 1522
Percussão corporal 776, 777, 778
Pesquisa colaborativa 958, 963, 1130
Pessoa com deficiência 29, 114, 163, 180, 203, 204, 207, 250, 251, 252, 277, 298, 303, 307, 310, 314, 319, 351, 352, 355, 356, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 393, 501, 614, 670, 707, 738, 739, 765, 847, 859, 882, 885, 924, 965, 1041, 1044, 1072, 1104, 1143, 1149, 1150, 1151, 1152, 1256, 1317, 1319, 1324, 1359, 1360, 1374, 1425, 1426, 1452, 1456, 1461, 1471, 1473, 1481, 1489, 1491, 1495, 1496, 1532
Pessoa com deficiência visual 250, 251, 614, 859, 885, 1426, 1473
Pessoas surdas 178, 179, 180, 182, 185, 186, 1345, 1352, 1353, 1354, 1356, 1366, 1367, 1537, 1543, 1544, 1545, 1554, 1560, 1565, 1658, 1664
Photovoice 1466, 1467, 1470
Piaget 1466, 1467, 1470
PIBID 90, 96, 97, 1193, 1194, 1195, 1196, 1197, 1198, 1199
Planejamento de Acessibilidade na Avaliação 794, 795, 796, 797, 798, 799, 951, 952, 956

Planejamento Educacional Individualizado 561, 908, 956
Plano de Atendimento Individualizado 864
Plano de aula individual 1640
Plano Educacional Individualizado 352, 502, 503, 559, 756, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 862, 888, 893, 908, 911, 912, 1084
Plano Individual de Transição 1161, 1164, 1165
PNEEPEI 28, 141, 203, 223, 224, 234, 235, 237, 238, 239, 313, 314, 315, 316, 415, 416, 430, 453, 458, 498, 501, 504, 553, 554, 788, 790, 880, 1008, 1028, 1500
Política educacional 109, 111, 114, 162, 316, 422, 1035
Políticas de Ações Afirmativas 297
Políticas de inclusão 105, 123, 124, 125, 127, 141, 142, 143, 146, 294, 367, 368, 369, 407, 426, 519, 538, 650, 691, 711, 916, 917, 939, 1219, 1220, 1345, 1346, 1519, 1541, 1548, 1549
Políticas de saúde 1478, 1479, 1480, 1482, 1483
Políticas Educacionais 263, 352, 1034, 1038, 1546
Políticas Públicas 22, 23, 47, 54, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 164, 170, 185, 188, 203, 205, 207, 210, 211, 213, 230, 235, 237, 264, 265, 311, 313, 314, 316, 323, 327, 343, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 356, 360, 367, 371, 379, 396, 400, 405, 407, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 419, 434, 449, 452, 495, 501, 509, 596, 617, 785, 786, 789, 847, 879, 882, 914, 916, 920, 921, 924, 925, 952, 954, 984, 1008, 1012, 1021, 1028, 1029, 1031, 1078, 1083, 1089, 1097, 1100, 1103, 1106, 1137, 1138, 1143, 1159, 1165, 1178, 1198, 1216, 1219, 1222, 1224, 1253, 1254, 1266, 1267, 1348, 1356, 1359, 1431, 1444, 1467, 1475, 1482, 1483, 1486, 1500, 1515, 1542, 1544, 1554, 1635, 1656, 1665
Políticas públicas de educação 313, 396, 414, 1103
Políticas públicas educacionais 153, 154, 155, 156, 157, 158, 235, 264, 349, 379, 785, 1078, 1083
Português como L2 1369
Pós-Graduação 22, 27, 32, 54, 86, 93, 123, 167, 175, 210, 243, 253, 295, 297, 298, 300, 301, 391, 559, 623, 635, 692, 705, 724, 773, 786, 927, 946, 1045, 1116, 1130, 1203, 1205, 1211, 1365, 1376, 1514, 1535, 1537, 1540, 1541, 1543, 1545, 1621, 1708
PRAEM 8, 546, 1603, 1619, 1692
Prática docente 119, 127, 205, 328, 360, 361, 375, 396, 402, 504, 563, 607, 920, 961, 1024, 1073, 1150, 1259, 1303, 1305, 1643, 1696, 1702
Prática pedagógica 64, 143, 162, 219, 234, 238, 266, 267, 294, 324, 325, 339, 396, 446, 515, 516, 517, 531, 534, 551, 561, 581, 599, 666, 695, 708, 724, 767, 777, 861, 865, 911, 916, 920, 921, 953, 961, 967, 972, 998, 1021, 1022, 1023, 1033, 1036, 1039, 1041, 1051, 1066, 1072, 1078, 1092, 1119, 1137, 1151, 1152, 1154, 1166, 1175, 1176, 1182, 1216, 1306, 1312, 1314, 1315, 1316, 1318, 1322, 1323, 1325, 1326, 1328, 1330, 1331, 1380, 1633, 1673
Prática pedagógica inclusiva 324, 325, 861, 921, 1176, 1314, 1316, 1318
Práticas Articuladas 56

Práticas colaborativas 63, 128, 431, 435, 439, 441, 542, 681, 682, 683, 759, 929, 1086, 1137, 1138, 1643
Práticas escolares 508, 623, 624, 628, 629, 720, 1450
Práticas inclusivas 223, 285, 325, 375, 382, 402, 439, 452, 551, 591, 658, 659, 683, 720, 749, 785, 789, 808, 918, 922, 925, 970, 971, 973, 974, 989, 1124, 1125, 1144, 1155, 1193, 1194, 1195, 1196, 1197, 1198, 1204, 1220, 1254, 1316, 1416, 1460, 1550, 1696
Práticas pedagógicas 23, 29, 67, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 143, 146, 163, 174, 175, 223, 224, 228, 232, 236, 237, 238, 292, 364, 369, 370, 373, 376, 377, 381, 395, 396, 400, 414, 456, 471, 493, 497, 498, 501, 502, 504, 505, 516, 519, 523, 526, 535, 536, 537, 539, 553, 554, 556, 557, 564, 565, 566, 567, 569, 576, 584, 592, 596, 598, 601, 612, 615, 623, 635, 641, 656, 657, 658, 667, 669, 673, 682, 683, 684, 693, 694, 695, 696, 697, 700, 703, 704, 710, 719, 720, 721, 722, 724, 733, 734, 735, 741, 750, 757, 758, 765, 767, 768, 795, 798, 802, 811, 823, 861, 862, 879, 882, 885, 895, 897, 901, 908, 912, 914, 917, 923, 924, 927, 933, 936, 939, 940, 941, 942, 946, 949, 954, 955, 957, 958, 959, 960, 962, 965, 966, 997, 998, 999, 1008, 1021, 1022, 1023, 1024, 1025, 1031, 1035, 1036, 1040, 1042, 1043, 1059, 1063, 1066, 1072, 1082, 1083, 1084, 1091, 1094, 1096, 1097, 1098, 1099, 1117, 1118, 1120, 1135, 1138, 1139, 1144, 1145, 1148, 1161, 1162, 1165, 1175, 1177, 1180, 1194, 1195, 1197, 1198, 1201, 1202, 1203, 1205, 1220, 1231, 1238, 1255, 1260, 1272, 1273, 1285, 1293, 1297, 1302, 1308, 1309, 1311, 1369, 1378, 1380, 1390, 1391, 1392, 1523, 1524, 1536, 1549, 1569, 1597, 1601, 1607, 1609, 1615, 1617, 1635, 1641, 1643, 1644, 1660, 1684, 1686, 1696, 1700
Práticas pedagógicas exitosas 1201, 1202, 1205
Práticas Universalistas 498
Práxis 211, 272, 274, 275, 579, 782, 914, 997, 1066, 1145, 1176, 1205, 1228, 1390, 1393, 1605
Preconceito 507, 757, 784, 1065, 1369
Prerrogativas legais 342
Processo de avaliação 289, 290, 795, 896, 1018, 1157, 1648, 1692
Processos educacionais 54, 1285, 1400, 1442, 1464, 1550, 1576
Produção científica 21, 167, 186, 259, 260, 261, 773, 859, 1024, 1416
Produção textual 529, 531, 1367, 1368, 1607, 1691, 1692
Produção textual de surdos 1367
Professor 70, 78, 110, 114, 152, 186, 188, 189, 190, 369, 613, 644, 645, 1010, 1052, 1140, 1153, 1342
Professores 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 41, 43, 44, 53, 54, 56, 57, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 85, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 118, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 143, 144, 148, 149, 150, 151, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 184, 186, 187, 188, 189, 192, 200, 204, 205, 210, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 249,

253, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 279, 280, 283, 286, 292, 316, 325, 327, 328, 329, 339, 360, 361, 362, 364, 368, 370, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 386, 387, 388, 389, 390, 393, 394, 395, 396, 405, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 419, 422, 431, 432, 439, 443, 444, 445, 446, 449, 450, 451, 452, 456, 459, 462, 469, 470, 473, 481, 485, 493, 496, 497, 498, 499, 500, 502, 503, 505, 508, 509, 510, 511, 512, 515, 516, 517, 518, 523, 524, 537, 538, 541, 542, 544, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 578, 579, 580, 581, 587, 590, 591, 593, 594, 598, 604, 605, 606, 607, 611, 612, 613, 614, 623, 624, 634, 635, 642, 646, 650, 651, 652, 658, 659, 660, 661, 664, 672, 681, 682, 683, 684, 690, 694, 696, 697, 708, 709, 713, 716, 720, 722, 723, 724, 727, 728, 729, 739, 740, 742, 744, 748, 751, 752, 755, 756, 757, 758, 759, 761, 763, 764, 765, 767, 769, 778, 782, 784, 785, 786, 792, 801, 805, 828, 833, 841, 848, 854, 855, 856, 863, 864, 875, 876, 877, 878, 879, 882, 883, 890, 892, 896, 897, 902, 903, 904, 905, 908, 914, 915, 916, 917, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 927, 929, 930, 931, 939, 940, 941, 942, 948, 949, 952, 953, 955, 958, 959, 960, 961, 962, 966, 967, 972, 973, 981, 989, 992, 995, 997, 1001, 1005, 1009, 1011, 1012, 1014, 1018, 1021, 1022, 1023, 1025, 1033, 1035, 1036, 1042, 1044, 1047, 1051, 1059, 1063, 1065, 1072, 1075, 1078, 1079, 1082, 1083, 1085, 1086, 1088, 1090, 1091, 1092, 1097, 1098, 1105, 1107, 1117, 1118, 1119, 1125, 1135, 1136, 1137, 1138, 1141, 1142, 1143, 1144, 1145, 1148, 1149, 1150, 1151, 1152, 1161, 1162, 1163, 1182, 1183, 1186, 1194, 1195, 1196, 1197, 1201, 1204, 1208, 1214, 1215, 1220, 1221, 1222, 1223, 1226, 1231, 1241, 1242, 1254, 1255, 1256, 1259, 1266, 1267, 1268, 1270, 1271, 1285, 1297, 1309, 1312, 1317, 1318, 1319, 1342, 1348, 1354, 1355, 1356, 1374, 1389, 1390, 1391, 1392, 1393, 1399, 1422, 1424, 1425, 1439, 1440, 1442, 1443, 1444, 1445, 1463, 1464, 1486, 1488, 1503, 1513, 1544, 1572, 1585, 1586, 1588, 1595, 1604, 1605, 1613, 1616, 1617, 1623, 1627, 1635, 1643, 1648, 1652, 1658, 1662, 1664, 1670, 1671, 1678, 1680, 1684, 1685, 1686, 1688, 1690, 1694, 1696

Professor ouvinte 1342

Professor Surdo 186, 188, 189

Profissionais de Apoio 280, 408, 431, 432, 433, 439, 440, 497, 515, 752, 826, 827, 829, 832, 833, 834, 835, 836, 932, 933, 934, 935, 936, 1244, 1590, 1591

Profissional de Apoio Escolar 440, 840

Programa de Educação Especial 216

Programas de Residências Multiprofissionais 1026, 1030

Psicologia 92, 93, 97, 133, 196, 259, 263, 265, 435, 505, 576, 678, 705, 717, 813, 854, 859, 873, 899, 931, 950, 1074, 1078, 1079, 1080, 1119, 1127, 1150, 1159, 1184, 1201, 1204, 1217, 1363, 1387, 1414, 1430, 1444, 1450, 1470, 1627, 1632, 1675

Psicologia escolar 1078, 1626

Psicologia Histórico-Cultural 1201

Psicomotricidade 192, 343, 487, 673, 1303, 1328, 1329, 1330, 1331, 1332, 1624

Q

Química Orgânica 1013, 1014, 1015, 1016, 1017, 1018

R

Realidade Aumentada 900, 906
RECALL 1108, 1109, 1110, 1111, 1113, 1114, 1209, 1210
Recursos alternativos 1358
Rede 100, 115, 129, 130, 150, 169, 172, 174, 175, 188, 213, 227, 228, 233, 237, 242, 244, 245, 249, 253, 267, 289, 297, 303, 305, 326, 327, 328, 352, 374, 408, 412, 415, 424, 431, 438, 440, 449, 451, 480, 495, 515, 517, 547, 561, 579, 587, 603, 610, 624, 631, 671, 740, 755, 762, 782, 786, 821, 831, 836, 839, 861, 864, 888, 915, 946, 966, 972, 973, 1023, 1024, 1047, 1051, 1052, 1063, 1064, 1069, 1090, 1142, 1144, 1223, 1241, 1242, 1243, 1244, 1267, 1271, 1337, 1346, 1381, 1390, 1392, 1410, 1424, 1455, 1467, 1486, 1508, 1521, 1525, 1541, 1591, 1602, 1603, 1617, 1633, 1637, 1692
Relações sociais 237, 413, 786, 1043, 1066, 1072, 1120, 1132, 1275, 1317, 1348, 1360, 1410, 1412, 1423, 1424, 1453, 1487, 1516, 1668, 1680
Resistência 322, 545, 666, 682, 689, 690, 691, 692, 722, 745, 916, 929, 941, 997, 1062, 1168, 1214, 1513, 1535, 1536, 1537, 1560, 1562, 1609, 1717
Respeito 31, 39, 60, 66, 100, 153, 156, 160, 181, 189, 198, 237, 263, 265, 277, 279, 285, 319, 320, 337, 356, 407, 411, 439, 440, 476, 484, 509, 534, 556, 562, 568, 606, 613, 614, 644, 645, 659, 661, 665, 810, 824, 849, 867, 884, 898, 917, 922, 930, 972, 997, 1016, 1023, 1027, 1033, 1036, 1084, 1116, 1117, 1118, 1120, 1143, 1150, 1151, 1168, 1174, 1180, 1181, 1204, 1216, 1220, 1251, 1262, 1269, 1275, 1276, 1283, 1290, 1306, 1329, 1330, 1331, 1343, 1349, 1354, 1355, 1360, 1381, 1390, 1391, 1403, 1406, 1413, 1422, 1423, 1424, 1432, 1436, 1454, 1462, 1476, 1494, 1497, 1514, 1518, 1548, 1559, 1564, 1565, 1588, 1601, 1671, 1673
Ressignificar 1517
Revisão Integrativa 114, 859, 926, 927, 929, 930, 1333, 1387, 1414
RPG 467, 471, 1269

S

Saberes docentes 325, 326, 328, 456, 458, 459, 1147, 1148, 1150
Sala de Recursos 119, 450, 508, 650, 669, 670, 681, 683, 723, 757, 815, 816, 1082, 1143, 1367, 1643
Sala de Recursos Multifuncionais 669, 670, 1082, 1367, 1643

Saúde 86, 118, 263, 290, 291, 339, 348, 353, 374, 400, 401, 402, 437, 438, 473, 537, 547, 617, 650, 665, 675, 677, 678, 708, 788, 789, 791, 792, 793, 818, 842, 847, 889, 895, 945, 1028, 1029, 1030, 1031, 1042, 1077, 1078, 1080, 1129, 1130, 1132, 1133, 1215, 1243, 1259, 1263, 1310, 1329, 1345, 1373, 1379, 1410, 1412, 1414, 1444, 1450, 1452, 1453, 1454, 1455, 1456, 1457, 1469, 1477, 1478, 1479, 1480, 1481, 1482, 1483, 1503, 1582, 1603, 1633
Serviços da CNAPNE 838
Sexualidade 1429, 1430, 1444
Significado 356, 421, 497, 647, 720, 734, 817, 1283, 1324, 1414, 1417, 1654
Síndrome Alcoólica Fetal 472
Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) 373, 1129, 1130
Síndrome de Down 773, 774, 867, 1068, 1234, 1235, 1326, 1468, 1469
Sistema de Suporte Multicamada 30, 631, 633
Socialização 212, 236, 252, 261, 278, 279, 465, 553, 566, 618, 641, 653, 663, 714, 716, 721, 732, 734, 778, 868, 869, 870, 871, 872, 941, 967, 1069, 1126, 1186, 1207, 1222, 1231, 1233, 1234, 1235, 1237, 1238, 1239, 1262, 1310, 1522, 1609, 1623, 1624, 1625
Sociologia da infância 867
Subseção de Gestão Multidisciplinar 1708
Subseção de Transcritores de Braille 1708
Superdotação 53, 55, 88, 89, 95, 154, 155, 158, 161, 168, 193, 195, 196, 198, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 244, 255, 332, 338, 343, 344, 345, 346, 347, 379, 393, 424, 493, 522, 556, 572, 573, 576, 596, 669, 700, 782, 790, 797, 875, 933, 1008, 1021, 1033, 1123, 1150, 1219, 1295, 1303, 1590, 1607, 1621, 1629, 1687, 1688
Surdocegueira 582, 648, 1572, 1574, 1575, 1576, 1577
Surdos 103, 177, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 242, 256, 272, 285, 659, 726, 727, 728, 1272, 1273, 1274, 1275, 1276, 1277, 1278, 1342, 1344, 1345, 1346, 1347, 1348, 1349, 1351, 1353, 1354, 1355, 1356, 1357, 1364, 1365, 1366, 1367, 1368, 1369, 1370, 1394, 1395, 1396, 1397, 1398, 1399, 1400, 1401, 1409, 1411, 1412, 1413, 1534, 1535, 1536, 1537, 1538, 1539, 1541, 1542, 1543, 1544, 1545, 1548, 1549, 1550, 1551, 1553, 1554, 1558, 1559, 1560, 1561, 1562, 1563, 1574, 1580, 1582, 1583, 1601, 1649, 1650, 1652, 1654, 1658, 1660, 1662, 1663, 1664, 1665, 1670, 1671, 1673, 1677, 1680, 1701, 1721
Surdosingularidades 1702

T

T21 867, 868, 869, 870, 872, 1068, 1069, 1071, 1072, 1073, 1233, 1234, 1236, 1237, 1238, 1466, 1467
TDAH 244, 466, 537, 547, 550, 563, 792, 1029, 1190, 1281, 1282, 1607, 1618, 1619, 1625, 1647, 1648
TEA 66, 88, 89, 210, 244, 261, 262, 263, 265, 276, 277, 315, 348, 393, 411, 412,

413, 414, 415, 416, 436, 437, 438, 439, 441, 587, 668, 670, 671, 672, 673, 702, 744, 745, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 895, 896, 937, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 953, 1007, 1008, 1010, 1011, 1023, 1076, 1109, 1110, 1114, 1123, 1156, 1165, 1190, 1207, 1208, 1210, 1213, 1214, 1216, 1237, 1243, 1244, 1296, 1314, 1315, 1316, 1317, 1318, 1319, 1329, 1331, 1377, 1378, 1379, 1381, 1383, 1384, 1385, 1386, 1460, 1461, 1462, 1463, 1464, 1487, 1488, 1500, 1501, 1502, 1503, 1504, 1520, 1521, 1522, 1523, 1524, 1525, 1608, 1609, 1612, 1634, 1635, 1637, 1639, 1645, 1646, 1706, 1732
Tecnologia Assistiva 30, 119, 178, 179, 182, 301, 501, 502, 503, 504, 505, 526, 559, 713, 714, 717, 763, 765, 808, 840, 965, 968, 1055, 1312
Tecnologias Digitais 263, 443, 847, 852, 1355
Tecnologias Educacionais 851
Telas 484, 1013, 1015, 1016, 1017, 1018, 1157, 1637
Telas grafo-táteis 1013, 1015, 1017, 1018
Teoria histórico-cultural 717, 1131, 1338, 1339, 1422, 1423, 1425
Textualidade 1366, 1368
Trabalho colaborativo 32, 43, 104, 244, 268, 439, 458, 510, 547, 613, 709, 721, 843, 876, 930, 940, 965, 1090, 1115, 1117, 1119, 1120, 1126, 1279, 1285, 1305, 1306, 1319, 1355, 1418, 1609, 1631
Trabalho docente 186, 211, 383, 446, 459, 461, 517, 614, 854, 855, 858, 1012, 1315
Transtorno do Espectro Autista 55, 204, 278, 315, 393, 585, 661, 700, 797, 894, 933, 936, 945, 1023, 1123, 1207, 1211, 1219, 1240, 1245, 1317, 1486, 1487, 1521, 1611
Transtornos de aprendizagem 596, 945, 950, 1619
Transtornos Específicos de Aprendizagem 945
Trilha de aprendizagem 1676
Tutoria 76, 880

U

Universidade 6, 21, 27, 32, 38, 52, 55, 57, 59, 60, 61, 68, 69, 70, 76, 77, 80, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 102, 103, 107, 108, 116, 120, 122, 123, 131, 140, 147, 153, 159, 166, 167, 169, 177, 178, 181, 184, 189, 190, 191, 197, 199, 201, 205, 210, 216, 221, 226, 233, 241, 243, 248, 253, 254, 260, 265, 266, 267, 270, 277, 278, 279, 280, 288, 295, 297, 301, 302, 312, 317, 324, 330, 336, 337, 342, 343, 347, 353, 354, 359, 361, 363, 365, 372, 380, 390, 391, 392, 398, 404, 405, 410, 417, 423, 427, 428, 429, 434, 435, 455, 462, 463, 472, 479, 481, 486, 494, 500, 507, 514, 519, 521, 523, 533, 534, 535, 536, 537, 539, 540, 546, 547, 552, 553, 557, 564, 567, 571, 577, 583, 584, 589, 590, 593, 602, 608, 609, 616, 622, 624, 630, 632, 635, 636, 643, 649, 655, 662, 674, 675, 678, 680, 686, 687, 692, 693, 698, 706, 718, 724, 725, 731, 736, 737, 739, 740, 741, 743, 744, 747, 754, 760, 763, 764, 765, 766,

774, 780, 781, 786, 794, 800, 814, 820, 825, 826, 831, 832, 837, 853, 859, 860, 865, 866, 874, 881, 883, 887, 888, 894, 896, 899, 908, 919, 926, 927, 930, 931, 932, 937, 938, 944, 946, 951, 956, 964, 968, 969, 970, 975, 982, 983, 990, 992, 995, 996, 1002, 1007, 1020, 1024, 1025, 1026, 1029, 1033, 1039, 1044, 1045, 1046, 1051, 1052, 1053, 1055, 1060, 1061, 1063, 1067, 1073, 1081, 1083, 1089, 1094, 1095, 1102, 1103, 1106, 1107, 1108, 1113, 1114, 1115, 1116, 1121, 1122, 1124, 1127, 1128, 1130, 1131, 1134, 1147, 1148, 1152, 1154, 1155, 1160, 1166, 1179, 1183, 1188, 1200, 1203, 1205, 1206, 1212, 1225, 1233, 1240, 1246, 1252, 1265, 1271, 1272, 1273, 1276, 1279, 1286, 1287, 1292, 1303, 1306, 1321, 1328, 1340, 1345, 1350, 1352, 1358, 1361, 1364, 1365, 1371, 1372, 1373, 1377, 1382, 1389, 1391, 1393, 1394, 1398, 1400, 1401, 1402, 1407, 1408, 1421, 1427, 1433, 1434, 1437, 1439, 1446, 1452, 1460, 1463, 1465, 1468, 1469, 1470, 1478, 1485, 1489, 1491, 1499, 1500, 1501, 1502, 1504, 1505, 1511, 1518, 1527, 1529, 1534, 1535, 1540, 1541, 1542, 1544, 1545, 1547, 1553, 1555, 1558, 1564, 1569, 1570, 1571, 1578, 1585, 1587, 1589, 1594, 1596, 1598, 1599, 1600, 1607, 1608, 1616, 1618, 1619, 1620, 1621, 1622, 1628, 1630, 1631, 1634, 1635, 1638, 1642, 1647, 1649, 1651, 1653, 1654, 1655, 1657, 1661, 1662, 1663, 1670, 1674, 1675, 1676, 1679, 1680, 1683, 1685, 1687, 1689, 1690, 1691, 1693, 1695, 1697, 1699, 1700, 1701, 1703, 1705, 1707, 1708, 1709

Universidade Comunitária 737, 1345

V

Valorização da dignidade humana 1568

Vida Eclesial Católica 1565, 1569

Visual 53, 55, 62, 66, 215, 216, 217, 218, 220, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 307, 394, 395, 396, 455, 457, 522, 523, 524, 525, 526, 528, 529, 531, 537, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 579, 581, 582, 592, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 617, 644, 645, 646, 648, 661, 726, 740, 742, 751, 752, 753, 757, 760, 761, 763, 764, 765, 784, 855, 859, 881, 882, 883, 884, 885, 901, 905, 948, 960, 1004, 1006, 1014, 1015, 1016, 1018, 1104, 1129, 1156, 1157, 1164, 1202, 1229, 1242, 1310, 1311, 1325, 1337, 1354, 1365, 1405, 1409, 1422, 1423, 1424, 1426, 1473, 1486, 1497, 1572, 1575, 1580, 1599, 1631, 1652, 1680, 1682, 1686, 1689, 1690, 1693, 1694, 1698, 1702, 1708, 1719

Vivências 63, 65, 264, 265, 350, 457, 470, 497, 499, 516, 524, 566, 610, 611, 637, 681, 797, 855, 994, 1075, 1095, 1096, 1148, 1174, 1178, 1290, 1297, 1335, 1336, 1337, 1339, 1369, 1372, 1373, 1375, 1376, 1379, 1383, 1419, 1425, 1449, 1475, 1508, 1525, 1532, 1582, 1588, 1630, 1668, 1700

Vocabulário 770, 841, 1054, 1056, 1108, 1109, 1110, 1111, 1112, 1113, 1609, 1639, 1650

X

Xadrez 1246