

In sensibilidade social
para a promoção do acesso e garantia dos direitos de todes

- com submissão de trabalho:
15/09 à 15/10/2020

- sem submissão de trabalho:
15/09 à 04/11/2020

4 NOV 2020 6



UFU Universidade Federal de Uberlândia

DIREN DEPAE
Dienstverlening en Advies
- voor de bouw -

DEPAE

Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão
e Atendimento em Educação Especial

Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal

Biblioteca DEPAE

ISSN 2525-6157 Vol. 6 – 2020



IV Seminário Regional de Inclusão do Pontal

(In)Sensibilidade social para a promoção do acesso e garantia dos direitos de todos

Ituiutaba-MG, 04 a 06 de novembro de 2020

REALIZAÇÃO

DEPAE

Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão
e Atendimento em Educação Especial

APOIO



PARCERIA



COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Márcia Cristina Barretos Fernandes de Abreu - ICHPO/UFU
Profa. Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela - ICHPO/UFU

COMISSÃO ORGANIZADORA

Aloísio Leandro da Silva - FACES/UFU
Ana Paula Araujo Clementino - FACES/UFU
Beatriz Fernanda Carreira - ICHPO/UFU
Dalila de Oliveira Alves - Pedagoga pelo ICHPO/UFU
Jaqueline Martins de Lima - ICHPO/UFU
Jéssica Aparecida Dias - SEMEC/Capinópolis
Katiuce Cristine Araújo Ribeiro - Escola Estadual de Educação Especial
Risoleta Neves/Ituiutaba
Lucas Diniz Teixeira - ICHPO/UFU
Murilo Pedreira Souza - ICHPO/UFU
Priscila de Oliveira - FACES/UFU
Vanessa Corrêa Pereira - Escola Estadual de Educação Especial Risoleta
Neves/Ituiutaba
Vinicius Naves Andrade - FACES/UFU
Viviane Alves de Medeiros Lima - PROGRAD/UFU

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela - ICHPO/UFU
Profa. Dra. Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih - UFPI
Profa. Dra. Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu - ICHPO/UFU
Profa. Ms. Marcilene Magalhães da Silva – UFOP
Prof. Dr. Cláudio Gonçalves Prado – FACHED/UFU
Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa – FE/UFG
Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco – ICHS/UFOP
Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago - UFJF

EDITORA DOS ANAIS

Luana Maciel do Nascimento
luana.maciел.do.nascimento@gmail.com

RESSALVA: Os textos apresentados são de criação original das(os) autoras(es), que responderão individualmente por eles.

“[...] a diversidade nos une: as diferenças é que tornam particular a nossa forma de existir no mundo.”

(LUNETAS, 2019)

SUMÁRIO

Eixo 1: Deficiências, dificuldades de aprendizagem, superdotação, transtornos do desenvolvimento e síndromes

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E INCLUSÃO ESCOLAR

Josely Alves dos Santos 05
Guilherme Saramago de Oliveira

ALUNOS SURDOS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Lívia Rezende Miranda Campos 19
Guilherme Saramago de Oliveira

REFLEXÕES SOBRE A SURDEZ: ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE REALIZADA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Luciana de Kássia C. A. Santos 29
Cristiele Pereira Medeiros
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

UM BREVE ESTUDO DE CASO: TRANSTORNO HIPERCINÉTICO E TRANSTORNO DA CONDUTA

Nadila Ferreira dos Santos 35
Luana Maciel do Nascimento

Eixo 2: Educação Especial e atendimento educacional especializado

A AFETIVIDADE COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Beatriz Fernanda Carreira 43
Henrique Ramos
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Fernanda de Moura Almeida 49

FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE APOIO A ESTUDANTES PAAE EM UBERLÂNDIA/MG

Heloisa Fernanda Francisco Batista 61
Sandro Rogério Vargas Ustra

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O TRABALHO DE MONITORIA ESPECIAL REALIZADO NO DEPAE/PONTAL

Lucas Diniz Teixeira 70
Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Márcia Macêdo Costa 73
Maria de Fátima Dias Araújo

Eixo 3: Políticas públicas, formação docente e práticas escolares para a inclusão das diferenças

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Euzane Maria Cordeiro
Rosely Maria de Almeida

85

INSENSIBILIDADE SOCIAL E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER DURANTE A PANDEMIA DO COVID - 19

Isabôhr Mizza Veloso dos Santos
Isabella Ayezza Veloso dos Santos

99

Eixo 4: Políticas públicas e práticas de inclusão das diferenças em espaços não escolares

POETRY SLAM: A VISIBILIDADE DE IDENTIDADE DE GÊNERO POR MEIO DA LITERATURA

Beatriz Fernanda Carreira
Carlos Aparecido Soares Filho
Pamela Fonseca
Karina Klinke

111

EIXO I:

Deficiências, dificuldades de
aprendizagem, superdotação,
transtornos do desenvolvimento e
síndromes

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E INCLUSÃO ESCOLAR

Josely Alves dos Santos – Universidade Federal de Uberlândia

joselyalves@ufu.br

Guilherme Saramago de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

gsoliveira@ufu.br

Eixo temático: I - Deficiências, dificuldades de aprendizagem, superdotação, transtornos do desenvolvimento e síndromes

RESUMO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia que se propôs a estudar, analisar e sistematizar os aspectos conceituais, históricos e discorrer sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Com base em uma pesquisa bibliográfica, será feita uma breve explanação sobre o percurso e os marcos legais da educação inclusiva no Brasil e um estudo acerca do TEA abordando também aspectos sobre a inclusão de alunos com a síndrome.

Palavras-chave: TEA. Educação. Inclusão

1 Introdução

O crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede pública do País é uma realidade. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relativos ao Censo Escolar de 2018 mostram que 92,1% dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão incluídos em classes comuns (BRASIL, 2018).

Tal fato tem se configurado como um desafio para os professores que necessitam se capacitar e ajustar sua prática pedagógica a fim de atender esses alunos e garantir seu direito à aprendizagem.

O presente trabalho, surgiu da necessidade de maior conhecimento acerca da realidade da educação especial no País. Mais especificamente, buscou-se explorar um campo no contexto da educação especial que tem necessitado de maiores estudos: o atendimento educacional a alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, são apresentados os conceitos, estudos e conhecimentos identificados no processo de pesquisa realizado.

De modo a atingir ao que se propôs, neste estudo foi adotada a pesquisa bibliográfica que se valeu de artigos, dissertações, teses, livros e documentos oficiais produzidos nos últimos 15 anos principalmente (2004-2019) de modo a realizar um levantamento e sistematização das obras que se relacionavam com o objeto de estudo o que resultou no trabalho aqui apresentado.

O Transtorno do Espectro Autista – TEA, tal como especifica Chiote (2015), é uma síndrome determinada a partir de características ou sintomas comportamentais ligados a comprometimentos na comunicação e na interação social e atividades restritas e repetitivas que se apresentam antes dos três anos de idade. Os sintomas diferem de um indivíduo para outro variando em grau de intensidade e incidência de manifestações sendo que as causas ainda não são totalmente conhecidas.

Em se tratando de TEA e educação, Cunha (2016) reconhece que há ainda uma carência na produção acadêmica nessa área o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem de alunos com o transtorno. Nas palavras do autor:

A pouca literatura pedagógica ligada à prática na educação especial também contribui para o estado das coisas. A maior parte da produção acadêmica vem da área médica. O professor fica sem suporte específico para o trabalho docente [...]. Consequentemente, há na prática docente dificuldades para a elaboração de atividades diante das necessidades desses educandos (CUNHA, 2016, p. 48).

Realizar essa pesquisa, portanto, representou um desafio que proporcionou um novo olhar para o ensino, para a inclusão e para o Transtorno do Espectro Autista – TEA. Embora tenha havido essa adversidade, foi possível encontrar bons trabalhos que oportunizaram uma visão ampla das características do Transtorno do Espectro Autista, dos critérios utilizados para diagnosticá-lo e das experiências de inclusão escolar desses indivíduos que vêm sendo vivenciadas nas instituições educativas.

2 Referencial Teórico

No decorrer do tempo, o tratamento conferido a pessoas com deficiência passou por fases que foram da completa exclusão até chegar ao reconhecimento de seus direitos. O atendimento educacional do deficiente também viveu esse processo de evolução.

Estudiosos como Pessoti (1984), Mazzotta (1996), Glat e Fernandes (2005) e Jannuzi (2006) se dedicaram a explorar esse processo de atendimento às pessoas com deficiência. Por meio das investigações realizadas por esses autores, é possível contemplar nesse percurso a existência de quatro estágios até se pautar a educação inclusiva, quais sejam: a exclusão

social, a institucionalização (segregação), a expansão das escolas e classes especiais e a fase de integração social.

A primeira fase, ocorrida na era pré-cristã, foi marcada pela exclusão das pessoas deficientes e pela total omissão com relação ao seu atendimento educacional. Havia uma mistificação sobre a questão, onde acreditava-se que a deficiência teria razões sobrenaturais e as pessoas acometidas deveriam ser afastadas da sociedade. Assim, eram comuns práticas de rejeição, perseguição, abandono e até extermínio das pessoas com qualquer tipo de deficiência.

Posteriormente, em meados do século XVIII e XIX, viveu-se um estágio em que as pessoas com deficiência passaram a receber atendimento em instituições específicas. Caracteriza-se, então, uma fase de institucionalização, no entanto, o atendimento se resumia aos cuidados básicos com o deficiente, não havendo iniciativas para sua instrução.

Em um terceiro momento, há uma busca pela redução dessa segregação onde é concebido que a pessoa com deficiência deveria receber tratamento educacional especializado. Desse modo, esse período que vai do final do século XIX a meados do século XX, é definido pela expansão das escolas especiais e das classes especiais em escolas públicas principalmente.

No estágio seguinte, assinalado por um movimento voltado para a integração social, defendia-se o conceito de que as pessoas com deficiência fossem atendidas em escolas regulares juntamente com os demais alunos. Sanches e Teodoro (2009, p. 66) afirmam que o movimento pela integração se iniciou nos anos 1970 e se pautou pela retirada de alunos “[...] em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem”. Entretanto, bem como aponta Minetto *et al.* (2015), eram integradas apenas as crianças que conseguiam se adaptar e acompanhar os demais alunos sem necessidade de modificações no sistema escolar.

A democratização do acesso à educação pública se intensifica com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que traz como um de seus preceitos a promoção do bem de todos sem quaisquer formas de discriminação e prevê, em seu artigo 206, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

As discussões acerca do atendimento às pessoas com deficiências e as transformações constantes na sociedade fizeram surgir, na segunda metade da década de 1980, um novo

movimento: a inclusão escolar. Impulsionada nos anos de 1990, é na proposta da Educação Inclusiva que, segundo Glat e Fernandes (2005, p. 39) “[...] se descortina o novo campo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva propõe que todos os alunos com deficiência sejam matriculados no ensino regular, tendo por princípio a Educação para Todos preconizada na Declaração de Salamanca de 1994. Nesse contexto, o Brasil se compromete a alcançar os objetivos propostos no mesmo. Assim sendo, em 1996 quando da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 – é possível perceber os movimentos em direção à valorização da educação inclusiva.

No ano de 2015 é fixada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) por meio da Lei nº 13.146/2015 “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Art. 1º).

Diante desse contexto, é possível perceber pelas políticas públicas no País, o reconhecimento do processo de inclusão como uma ação educacional que tem por objetivo proporcionar o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno onde, de acordo com Cunha (2016, p.38), “[...] o ensino regular cumpre seu papel quando atende à diversidade discente com equidade, sem preconceitos, observando as especificidades de cada indivíduo, buscando sua formação integral”.

Desse modo, considerando-se esse cenário da inclusão escolar, será abordado nesse artigo, algumas possibilidades de ensino e aprendizagem para uma deficiência persistente e clinicamente significativa que afeta a comunicação e a interação social, o Transtorno do Espectro Autista.

O termo autismo (do grego *autos* que significa “eu próprio”), de acordo com Ribeiro, Martinho e Miranda (2012), foi empregado pela primeira vez em 1908 pelo psiquiatra Eugen Bleuler para caracterizar sintomas de pessoas com esquizofrenia que pareciam fugir da realidade e se isolar em um mundo interior.

Baptista e Bosa (2002) relatam que os primeiros estudos voltados para a compreensão do autismo foram feitos por Leo Kanner e Hans Asperger. Os dois psiquiatras, de forma independente, produziram relatos sistemáticos dos casos que estudavam formando hipóteses e teorias para essa síndrome até então desconhecida.

Em seus atendimentos, Kanner observou que as crianças apresentavam características como inabilidade no relacionamento interpessoal, atrasos na aquisição da fala, dificuldades na

atividade motora global e resistência a mudanças. Asperger, por sua vez, reconheceu características semelhantes, no entanto, fez descrições mais amplas no sentido de verificar a dificuldade da criança em fixar o olhar, a dificuldade dos pais em constatar os comprometimentos nos primeiros anos de vida da criança, e a presença de um transtorno profundo do afeto.

Tanto Asperger quanto Kanner publicaram seus estudos na mesma época, o trabalho de Asperger, porém, só foi reconhecido por volta de 1980 devido ao fato da publicação original ter sido feita em alemão. O trabalho de Kanner, por sua vez, foi rapidamente aceito pela comunidade científica.

Em suas investigações Kanner não só explorou os sintomas do Distúrbio Autístico do Contato Afetivo como também procurou apurar a etiologia da síndrome. No artigo intitulado *“Autistic disturbances of affective contact”* (Distúrbios autísticos do contato afetivo) publicado em 1943, Leo Kanner apresentou as observações realizadas em onze crianças atendidas por ele explicitando que os sintomas presentes caracterizavam uma síndrome que até então não havia sido relatada na literatura médica. O psiquiatra ponderou, ao descrever cada criança, que o autismo poderia ser uma incapacidade inata do indivíduo e alertou para a possível influência familiar no desencadeamento da mesma.

Essa crença, de acordo com Grandin (2017), originou nos anos de 1950, a hipótese de que o autismo era causado por pais emocionalmente distantes e a culpa maior recaía sobre as mães. Essa concepção gerou muitas controvérsias e, posteriormente, se mostrou totalmente infundada, mas deixou marcas e influências que ainda são sentidas pelos pais de autistas.

As pesquisas para estabelecer as causas do autismo continuaram avançando e o foco passou a ser nos fatores genéticos e cognitivos. No ano de 1978, bem como relatam Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), o psiquiatra Michael Rutter indicou que o distúrbio poderia ser explicado por falhas cognitivas e de percepção e sugeriu um diagnóstico com critérios baseados na observação comportamental. Tais critérios incluíam atrasos e desvios sociais; problemas na comunicação; comportamentos incomuns como movimentos estereotipados e maneirismos e incidência antes dos 30 meses de vida.

Os estudos de Rutter fizeram com que o autismo fosse reconhecido como uma condição específica sendo incorporado pela primeira vez no DSM1 (Manual Diagnóstico e

¹ O DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), sigla em inglês para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, criado pela Associação Americana de Psiquiatria, é o principal instrumento

Estatístico de Transtornos Mentais) em 1980 na classe de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Em 1981, segundo expõe Grandin (2017), a psiquiatra Lorna Wing apresenta o estudo de Asperger e concebe o termo Síndrome de Asperger desenvolvendo o conceito de autismo como um espectro. Essas novas pesquisas motivaram revisões no DSM, sendo que em 1994 a Síndrome de Asperger passa a compor o Manual (DSM-IV). Desse modo, a categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento passa a incluir os seguintes diagnósticos: Transtorno autista, Síndrome de Asperger e Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE).

O diagnóstico do Transtorno autista no DSM-IV dependia de três critérios, sendo eles: prejuízo na interação social; prejuízo na comunicação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. Já a Síndrome de Asperger, nesse manual, estabeleceu como critérios de diagnóstico os mesmos que compunham a tríade do Transtorno autista, acrescidos de ausência de atrasos significativos na linguagem e no desenvolvimento cognitivo.

Grandin (2017) esclarece que a Síndrome de Asperger não era considerada tecnicamente uma forma de autismo no DSM-IV, mas tendo em vista suas características (incidência mais leve onde os indivíduos tendem a ser mais funcionais) foi rapidamente reconhecida como um “autismo de alto funcionamento”.

Em 2013, o DSM é novamente revisto dando origem ao DSM-5. Neste, as subcategorias de TGD deram lugar a um único diagnóstico: o Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Síndrome de Asperger deixa de ser considerada separadamente e o diagnóstico passa a ser feito tendo em vista dois critérios: déficits persistentes na comunicação e interação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades.

Em cada um desses critérios há sintomas que podem variar de um indivíduo para outro. Para Gaiato (2019), os déficits na área de comunicação e interação social podem apresentar características como: falta de interesse por coisas que outras pessoas propõem; dificuldade de se relacionar socialmente de forma adequada; bloqueio para iniciar ou responder a interações sociais; manifestação de pouco interesse na fala de outras pessoas; dificuldade na comunicação verbal e não verbal; embaraço para entender gestos, expressões

para profissionais da área da saúde que descreve os sintomas mais comuns de diversos transtornos mentais com o objetivo de auxiliar nos diagnósticos clínicos.

faciais ou sinais corporais de outras pessoas; e dificuldade para se adaptar em situações sociais variadas.

A autora apresenta ainda alguns sintomas que podem estar presentes quanto à categoria de interesses restritos e padrões repetitivos, tais como: movimentos repetitivos ou estereotipados com objetos ou com a fala (ecolalia); apego à rotina; comportamentos padronizados e fixação por determinado tema ou interesse; sensibilidade a estímulos como sons, texturas ou objetos luminosos; estereotipias motoras; grande apego a determinados objetos; e alteração na sensibilidade à dor.

Consoante apresenta Silva (2019), no DSM-5 o TEA passa a ser classificado tendo em vista os níveis de gravidade existentes. Para tanto, verifica-se o grau de apoio que cada indivíduo necessita considerando-se suas dificuldades nas áreas de comunicação e comportamento. Sendo assim, esses níveis de gravidade se subdividem em três em cada uma dessas áreas. No nível 1 a criança exige apoio, pois tem resistência em se comunicar e estabelecer interações sociais bem como em desempenhar atividades fora da rotina. O nível 2, por sua vez, caracteriza-se pela exigência de apoio substancial onde o autista pode apresentar déficits graves tanto na comunicação verbal e não verbal e inflexibilidade no comportamento. Já no nível 3, os comprometimentos são maiores e exigem apoio muito substancial por provocarem limitações severas tanto na comunicação quanto no comportamento.

Importante ressaltar que mesmo com critérios definidos e com os instrumentos já existentes, há dificuldades para se fechar um diagnóstico de TEA. A razão disso está no fato de que não há exames clínicos que determinam com precisão a incidência do transtorno. A falta de clareza com relação à causa do TEA também representa um obstáculo para o diagnóstico.

Grandin (2017) indica que novas pesquisas relacionam a ocorrência do TEA à evidências neurológicas e genéticas. Nesse sentido, Silva (2019) revela que as causas podem corresponder a problemas no desenvolvimento de várias áreas do cérebro como, por exemplo, na seleção natural de neurônios que ocorre entre o primeiro e o terceiro ano de vida das crianças. Essa falha na seleção faz com que a quantidade de neurônios nos indivíduos com TEA seja muito maior, o que acarretaria disfunções nas conexões cerebrais. A autora pondera ainda, que os estudos que vêm sendo desenvolvidos poderão levar à descoberta de múltiplas causas para o Transtorno do Espectro Autista e não a uma causa apenas.

À vista disso, o TEA é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento. Consoante reitera Gaiato (2019, p. 21), “[...] significa que algumas funções neurológicas não

se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele”.

Tal como demonstra Silva (2019), estima-se que 1% da população mundial tenha o transtorno, sendo a maior prevalência em pessoas do sexo masculino. No Brasil, ainda não há um censo oficial sobre a incidência do mesmo, no entanto, calcula-se que 2 milhões de pessoas sejam autistas.

Como forma de despertar a atenção da população para a importância de se conhecer o TEA, a Organização das Nações Unidas instituiu, em 2007, o dia dois de abril como o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. Em 2018, a data passa a fazer parte do calendário oficial brasileiro como Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo.

3 Resultados e Discussões

Para Cunha (2016), vivencia-se nos últimos anos no Brasil, um movimento em direção da valorização e efetivação das políticas públicas para a inclusão. Especificamente em relação ao TEA, no ano de 2012, foi publicada a Lei nº 12.764/2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Por meio deste instituto legal, as pessoas com TEA passam a ser oficialmente consideradas como pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão.

Conforme evidenciado, a inclusão nas escolas regulares é um direito das pessoas com o transtorno garantido pela LDB nº 9.394/96 e pela Lei nº 12.764/2012, dentre outros dispositivos legais. Esse é um dos motivos pelos quais se presencia, nos últimos anos, o aumento de matrículas de alunos diagnosticados com TEA. Tal fato pode ser constatado pelos números obtidos por meio do Censo Escolar. Pelos dados apresentados nos censos realizados entre 2010 e 2018, é possível constatar que o número de matrículas de alunos diagnosticados com Autismo e Síndrome de Asperger aumentou a cada ano, tendo tido involução no caso do Autismo somente no ano de 2011. Verifica-se ainda que em 2010 o percentual de alunos com Autismo e Síndrome de Asperger representava 1,49% do número total de matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2018, esse percentual passou para 7,87% o que deixa claro que mais crianças com o diagnóstico estão frequentando as escolas regulares.

Esse aumento de matrículas, na concepção de Chiote (2015, p. 20), “[...] tem fomentado a discussão a respeito de quem são essas crianças, como aprendem, quais as práticas adotadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores”. Esses debates, portanto, se fazem muito importantes para que se conheça melhor as características principais

do Transtorno do Espectro Autista e como elas podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao considerar o atendimento educacional de alunos com TEA, o que precisa ser entendido por professores e demais profissionais da escola, é que eles são capazes de aprender. Gaiato (2019) afirma que

A criança com autismo tem capacidade de aprender, porém o faz de maneira diferente. Entender as dificuldades que cada criança traz consigo e ensiná-la a partir disso é o maior desafio de um educador, que pode fazer uma diferença incrível na vida de uma criança com autismo (GAIATO, 2019, p.118).

Cumprе ressaltar, no entanto, conforme reflete Cruz (2014), que a inclusão não é trabalho apenas do professor. É necessário que ela faça parte do projeto político pedagógico da escola que, por sua vez, deve se preparar para receber os educandos com deficiência. Todavia, considerando que em sala de aula os papéis centrais são exercidos por professor e alunos, torna-se necessário que o docente estabeleça estratégias em seu plano de ensino para atender a diversidade do seu público.

Cunha (2016) pondera que o primeiro passo do professor, nesse sentido, é conhecer seu aluno. Assim, será possível estabelecer prioridades ao reconhecer quais habilidades o autista possui e quais ele necessita desenvolver.

O trabalho pedagógico, porém, não deve se pautar apenas na deficiência ou nas limitações do autista afirma Chiote (2015). Para a autora, a escola regular precisa romper com modelos que predeterminam as possibilidades de desenvolvimento da criança. Considerando-se que uma das principais características do TEA é a dificuldade na interação social e na linguagem, não se pode limitar as ações voltadas para os alunos com o transtorno, nem tampouco restringir as práticas educativas justificando tal fato com as barreiras encontradas.

Seguindo esse preceito, Vasques (2008) recomenda que, para além dos padrões pré-estabelecidos e dos rótulos, a educação para crianças com TEA seja proposta com ações pedagógicas que ajudem os alunos no processo de significação, permitindo que eles avancem em seu desenvolvimento.

A esse respeito, Cruz (2014) esclarece que não se trata de ignorar as limitações que estão presentes no Transtorno do Espectro Autista, mas de focalizar as capacidades para que outras habilidades sejam favorecidas. Nas palavras da autora:

Tanto na educação de indivíduos autistas quanto na de outros indivíduos com diferentes necessidades especiais, os déficits não podem ser negados, mas as capacidades existentes devem servir de fontes para a formação de

novas capacidades. Esse trabalho requer um envolvimento coletivo em busca de facilitar para esses sujeitos o contato e a interação com seus pares, área, em geral, de intenso comprometimento (CRUZ, 2014, p. 49-50).

Isto posto, o trabalho com o aluno com Transtorno do Espectro Autista não deve se pautar na proposição de uma atividade esperando que o mesmo responda adequadamente ao esperado, mas, ao contrário, é primordial observar suas reações e respostas, atentando-se para os sentidos elaborados pela criança que poderão ser posteriormente melhor explorados e organizados.

Nesse sentido, Gaiato (2019) aponta que o professor necessita descobrir os pontos fortes da criança com TEA e usá-los a seu favor de forma a fomentar a aprendizagem e a socialização.

Brito e Sales (2017) e Gaiato (2019) indicam estratégias podem ser utilizadas em sala de aula para viabilizar a adaptação e a aprendizagem dos alunos com TEA. São elas: usar materiais do interesse da criança para desenvolver as atividades; explicar de maneira clara qual o objetivo da atividade e retirar estímulos secundários; posicionar a criança mais à frente na sala; estabelecer uma rotina de preferência com imagens; usar recursos visuais; estimular o trabalho em grupo; dentre outros, são interessantes para facilitar o trabalho pedagógico.

As estratégias apresentadas não esgotam as possibilidades. Isso porque o próprio professor à medida que conhecer seu aluno, poderá criar outras técnicas para desenvolver o trabalho em sala de aula. A depender do grau de comprometimento da criança autista, será necessária a intervenção de um profissional de apoio em sala de aula conforme garantido por lei bem como retratam Brito e Sales (2017).

Nesse sentido, Benini e Castanha (2016) reforçam que todas as estratégias disponíveis para o trabalho do professor podem oportunizar a aprendizagem, favorecendo a superação de dificuldades seja na comunicação ou socialização dos alunos com TEA, além de estimular seu desenvolvimento ajudando na construção de conceitos e no seu aprendizado.

4 Considerações finais

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista é cercada de desafios e pressupõe o conhecimento das especificidades do transtorno para que se proceda o processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos.

A inclusão escolar, no entendimento de Chiote (2015, p. 20), “[...] possibilita à criança com Autismo o encontro com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula”.

A esse respeito, Gaiato (2019), declara que as escolas são muito importantes tanto pela oportunidade de aprendizagem quanto pela possibilidade de interação social que são oferecidas às crianças com TEA.

Na realidade das escolas e das salas de aula, muitas das estratégias apresentadas poderão funcionar, no entanto, não se pode negar que é sempre um desafio, principalmente para os docentes, receberem as crianças com TEA em suas turmas, seja em função da formação inicial e continuada recebida, seja pelas dificuldades próprias que envolvem o transtorno.

Em seus estudos, Cruz (2014) e Chiote (2015), trazem relatos de educadores que vivenciaram esse processo de inclusão de alunos com o transtorno e expõem os obstáculos enfrentados neste âmbito. Dentre estes, os mais comuns são a dificuldade em despertar o interesse dos educandos com Transtorno do Espectro Autista pelas tarefas, a objeção deles em participar de trabalhos em grupo, as reações inesperadas e impulsos diante de estímulos exteriores, a falta de formação dos professores para lidar com a situação e a ausência, muitas vezes, de um profissional especializado nas escolas.

As adversidades encontradas quando se fala na educação de crianças no espectro, não podem ocultar, assim como enfatiza Cruz (2014), que há possibilidades para a inclusão escolar desses sujeitos. É fato que há necessidade de maiores investimentos por parte dos órgãos governamentais, que as políticas e ações de formação dos professores precisam ser melhoradas e que toda a comunidade escolar precisa estar engajada nessa demanda, no entanto, o professor tem um importante papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Chiote (2015) argumenta que o educador precisa compreender sua função de mediador e descobrir as circunstâncias que possam propiciar o desenvolvimento dos alunos com TEA.

É necessário esclarecer, pois, que não se trata de sobrecarregar o professor com a responsabilidade de prover todos os meios para o atendimento às crianças autistas, mas, considerando sua função primordial no processo pedagógico, é essencial que ele busque alternativas para que, muito além da interação social, o aluno autista tenha a oportunidade de aprender.

Assim como reitera Cunha (2016, p. 49), em se tratando de educação para crianças com Transtorno do Espectro Autista, “não há metodologias ou técnicas salvadoras”. Existem, sim, possibilidades de aprendizagem. Brito e Sales (2017, p. 44) endossam esse discurso ao declararem que “não há receita mágica” para a educação de alunos autistas, mas as alternativas que se apresentam podem facilitar e promover o desenvolvimento do trabalho e o crescimento de todos os envolvidos.

Diante do exposto, fica evidente que é necessário compreender as peculiaridades da criança com Transtorno do Espectro Autista, reconhecer suas possibilidades educativas, desenvolver práticas pedagógicas e ações inclusivas para que se possa garantir seu direito à aprendizagem.

É imprescindível reiterar que o estudo realizado não teve a pretensão de esgotar a abordagem sobre o tema, no entanto, empenhou-se em suprir uma carência constatada na literatura sobre o ensino de Matemática voltado para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Outrossim, foi tratado nesse trabalho apenas das alternativas para a prática pedagógica dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental para alunos com este transtorno.

As possibilidades de investigação acerca do Transtorno do Espectro Autista no campo da Educação, dessa forma, são numerosas e sua realização beneficiará a inclusão das pessoas que possuem esse transtorno e os professores no enfrentamento desse desafio.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C.. **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENINI, W.; CASTANHA, A. P.. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola comum: desafios e possibilidades. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Governo do Estado do Paraná, Secretaria da Educação, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo escolar da Educação Básica 2018. Notas estatísticas**. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 02 abr 2019

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº. 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em 27 set. 2019

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de setembro de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 02 out. 2019

BRITO, A.; SALES, N. B.. **TEA e inclusão escolar:** um sonho mais que possível. São Paulo: Nbs Consultoria, 2017.

CHIOTE, F. de A. B.. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CRUZ, T.. **Autismo e inclusão:** experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CUNHA, E.. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GAIATO, M.. **S.O.S autismo:** guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2019.

GLAT, R. FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão:** MEC / SEESP, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

GRANDIN, T.. **O cérebro autista:** pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2017.

JANNUZZI, G. de M.. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100012>

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250. Disponível em: https://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em 03 de out. 2019

MAZZOTTA, M. J. S.. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 1996.

MINETTO, M. de F. J. et al. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com Necessidades Especiais.** Curitiba: Iesde, 2015.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

RIBEIRO, M. A. C.; MARTINHO, M. H.; MIRANDA, E. R.. O sujeito autista e seus objetos. **A Peste**: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia, São Paulo, v. 4, n. 2, p.77-89, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/a peste/article/view/22116>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SANCHES, I.; TEODORO, A.. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, [S.I.], v. 8, n. 8, jul 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 01 out. 2019.

SILVA, C. C. N. da. Os limites do meu conhecimento são os limites do meu mundo. **Dossiê Transtorno do Espectro Autista**, São Paulo, jul. 2019. Disponível em: <https://sites.usp.br/psicousp/os-limites-do-meu-conhecimento-sao-os-limites-do-meu-mundo/>. Acesso em: 05 out. 2019.

TAMANAH, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M.. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, [S.I.], v. 13, n. 3, p.296-299, 2008. FapUNIFESP <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>

VASQUES, C. K. (2008). Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: Análise da Produção Científico-Acadêmica. In.: **31º Reunião Anual da ANPED**, GT15: Educação Especial, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4469-int.pdf> Acesso em novembro de 2018.

ALUNOS SURDOS NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Lívia Rezende Miranda Campos - UFU

livia.rezende@ufu.br

Guilherme Saramago de Oliveira – UFU

gsoliveira@ufu.br

Eixo temático: I - Deficiências, dificuldades de aprendizagem, superdotação, transtornos do desenvolvimento e síndromes

RESUMO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento que tem como temática a surdez e a Educação Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Este texto apresenta um estudo teórico e discute aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem da Matemática, no contexto da surdez, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para tanto, aborda, em um primeiro momento, o insucesso na aprendizagem da Matemática dos alunos surdos, a relação entre essas dificuldades com a surdez, as possíveis causas das dificuldades e apontamentos no intuito de minimizar os problemas e promover uma aprendizagem mais efetiva. Posteriormente, trata da formação do professor para o ensino da Matemática a esses alunos e das possibilidades de ensino tendo em vista o desenvolvimento do aluno surdo como um ser ativo na construção do seu conhecimento. Diante do estudo realizado foi possível perceber que o ensino da Matemática para surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar as necessidades específicas da surdez, incluindo a Libras, de forma a estabelecer uma comunicação favorável ao aprendizado desses alunos. De igual modo, utilização consciente de metodologias adequadas e elaboração de ambientes de aprendizagem favoráveis são elementos indispensáveis ao desenvolvimento das habilidades matemáticas.

Palavras-chave: Matemática. Surdez. Ensino. Aprendizagem.

1 Introdução

A aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades matemáticas são essenciais na formação do indivíduo, pois, sendo a Matemática também uma atividade humana, é por meio dela que os indivíduos estabelecem relações entre os objetos do cotidiano (medindo, ordenando, seriando, comparando, classificando), realizam cálculos e operações (somando, subtraindo, multiplicando, dividindo) e resolvem problemas.

No entanto, na escola, os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental têm apresentado muitas dificuldades na aprendizagem da Matemática. Os baixos índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB denunciam o insucesso dessa aprendizagem: a média brasileira não atinge nem 50% do total de pontos da avaliação em Matemática (BRASIL, 2019).

Em face desse diagnóstico, é importante ponderar que as dificuldades de aprendizagem revelam também problemas no ensino: as práticas rotineiras dos professores dos primeiros anos têm ocasionado problemas na aprendizagem dos alunos e consequente aversão à Matemática nas escolas.

Vários autores (D'AMBROSIO, 2009; 2005; FIORENTINI, 1995; FLORIANI, 2000; MICOTTI, 1999; SCHLIEMANN, CARRAHER e CARRAHER, 1995) apontam que o ensino da Matemática tem priorizado a transmissão de conteúdos, o verbalismo puro, exercícios mecânicos e cópias repetitivas. Nesse contexto, o professor se configura como o dominador do processo de ensino-aprendizagem ao passo que o aluno é o receptor, aquele que repete e reproduz mecanicamente o que lhe foi transmitido.

Refém desse modelo de ensino-aprendizagem, o aluno pode até fornecer a resposta correta, no entanto, será sob a perspectiva e a lógica do professor, logo, possivelmente, sem compreensão e significado. E apresentar informações corretas nem sempre assegura o acesso ao saber: “A memorização pode ocorrer sem compreensão. A falta de compreensão pode chegar a ponto de impedir que a informação tenha algum significado para o aluno e de comprometer sua transformação em conhecimento” (MICOTTI, 1999, p. 157).

Os apontamentos aqui colocados permeiam o cotidiano das escolas regulares no país, abrangem os anos iniciais do Ensino Fundamental e o contexto dos alunos ouvintes. E se essas questões forem direcionadas especificamente para o contexto dos alunos surdos? Os alunos surdos também enfrentam problemas quanto ao ensino e a aprendizagem da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Considerando as especificidades da aprendizagem dos surdos, os desafios do ensino da Matemática seriam potencializados? Quais os desafios do ensino e da aprendizagem da Matemática para alunos surdos nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

A partir dessas questões, esse trabalho realiza um estudo teórico de revisão de literatura, no intuito de compreender: se os alunos surdos apresentam dificuldades na aprendizagem da Matemática; a relação entre essas dificuldades com a surdez e as possíveis causas das dificuldades; se a formação do professor para o ensino da Matemática a esses alunos é satisfatória e as possibilidades de ensino tendo em vista o desenvolvimento do aluno surdo como um ser ativo na construção do seu conhecimento. Por fim, sugere apontamentos no intuito de minimizar as dificuldades e promover uma aprendizagem mais efetiva.

Considerando a importância de consolidar estudos que relacionem surdez e Matemática, parte-se do pressuposto que um estudo acerca do ensino da Matemática e sua

aprendizagem pelos alunos surdos pode auxiliar o professor na fundamentação de sua prática pedagógica, como também beneficiar a aprendizagem do aluno surdo na escola.

2 Referencial teórico

As pesquisas de Nunes (2004), realizadas com alunos surdos, têm mostrado que o nível de conhecimento matemático desses alunos é muito fraco, em comparação com o nível de conhecimento apresentado pelos alunos ouvintes que frequentam o mesmo ano na escola. A pesquisa de Barbosa (2013) também revela que o aluno surdo tem apresentado certo atraso na aquisição dos conhecimentos matemáticos. No entanto, esses mesmos estudos apontam que não se pode afirmar que a surdez causa as dificuldades na aprendizagem da Matemática (NUNES, 2004) e nem que as dificuldades são causadas por fatores cognitivos (BARBOSA, 2013).

Todavia, apesar da surdez em si não causar atraso na aprendizagem da Matemática, pode ser fator de risco de atraso em função do pouco estímulo linguístico e da falta de instrução apropriada (BORGES; FRIZZARINI; NOGUEIRA, 2013).

O aluno ouvinte, quando chega à escola, apresenta algumas noções matemáticas adquiridas nas vivências sociais cotidianas. Por sua vez, o surdo, ao ingressar na escola, principalmente quando filho de pais ouvintes e não adepto da comunicação pela língua de sinais, não possui esses conhecimentos ou os apresenta com muita defasagem (NUNES, 2004; DORNELES, VARGAS, 2013; BORGES, FRIZZARINI, NOGUEIRA, 2013).

As crianças ouvintes desde cedo aprendem essas noções matemáticas na interação com outras pessoas, brincando, indo às compras, assistindo televisão ou simplesmente ouvindo conversas alheias. As crianças surdas perdem muitas oportunidades de aprender pelas vias da informalidade, devido à surdez: “Crianças surdas podem ficar fora de discussões relacionadas ao tamanho das roupas, dos sapatos e outros, limitando assim sua exposição a oportunidades de aprendizagem matemática” (DORNELES; VARGAS, 2013, p.414).

Segundo Dorneles e Vargas (2013), esse conhecimento informal da Matemática é base para a aprendizagem da Matemática formal. Assim, a falta ou a defasagem desse conhecimento prévio pode comprometer o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, caso não haja intervenção adequada (BORGES; FRIZZARINI; NOGUEIRA, 2013).

Goldfeld (1997) aponta que a maioria das crianças surdas não tem contato com a língua de sinais desde pequenas e, como não conseguem desenvolver a oralidade no mesmo ritmo que as crianças ouvintes, acabam sofrendo atraso de linguagem. E nesse contexto, a

comunicação restritiva, assim como ocasiona nos alunos surdos um uso limitado da linguagem, também pode causar impacto na velocidade de aquisição de conhecimentos (SILVESTRE, 2007).

É crucial, portanto, que as crianças surdas sejam imersas na comunidade surda desde cedo, para que a aquisição da língua de sinais seja aprendida com seus pares de forma mais espontânea, diminuindo ainda a possibilidade de atraso de linguagem e consequente comprometimento na aprendizagem e desenvolvimento. Logo, é muito importante que a surdez seja diagnosticada o quanto antes para que, a partir de então, seja oferecido, à criança surda, todo o aparato necessário ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

É pertinente observar que crianças filhas de pais surdos já chegam à escola, geralmente, fluentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerando que os pais já são integrantes da comunidade surda e empregam a língua de sinais com proficiência. No entanto, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e ingressam na escola sem dominar língua alguma (QUADROS, 1997). Dessa forma, é essencial que a escola oportunize, à essas crianças, um contato integral com a Libras. Quadros (1997) salienta que a escola deve

[...] criar um ambiente linguístico apropriado, observando a condição física das pessoas surdas, significa oportunizar o acesso à língua de sinais – única língua adquirida de forma espontânea sem intervenção sistemática e formal. Esse ambiente implica a presença de pessoas que dominem a língua de sinais e, em função do objetivo seguinte, preferentemente pessoas surdas adultas que possam assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro da criança e a formação de sua personalidade mediante uma identificação com esses adultos (QUADROS, 1997, p. 108).

Estudos como os desenvolvidos por Nogueira e Silva (2013) e Borges, Frizzarini e Nogueira (2013) defendem que a língua de sinais, no caso específico do Brasil, a Libras, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global do surdo e consequentemente, exerce influência na aprendizagem dos conhecimentos matemáticos. Barbosa (2013), por meio de pesquisa realizada, explica que as crianças com mais tempo de exposição à Libras e, portanto, mais fluentes, apresentam desempenho mais elevado nos testes de habilidades quantitativo-numéricas. Além disso, afirma que o conhecimento da Libras influencia na habilidade de contagem.

Isso posto, a criança surda deve aprender Libras desde cedo, se possível, assim que a surdez seja diagnosticada, para que seu desenvolvimento não seja prejudicado. Conforme Sacks (2010), assim que a comunicação por sinais é aprendida, tudo pode decorrer: “livre

intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e da escrita, e, talvez, da fala” (SACKS, 2010, p. 38).

De acordo com Borges, Frizzarini e Nogueira (2013), para que a prática educativa favoreça a construção do conhecimento matemático, três aspectos fundamentais devem ser considerados: a fluência do professor em Libras – Língua Brasileira de Sinais, metodologias de ensino que possibilitem experiências significativas para os alunos e oportunidades de aprendizagem que propiciem ao aluno lidar com diferentes funções do número.

Assim, o professor também deve saber Libras para ensinar seus alunos surdos, tendo em vista não só estabelecer uma comunicação mais efetiva, mas possibilitar que a comunicação gere entendimento da linguagem matemática e, conseqüentemente, aprendizagem.

É preciso considerar, contudo, que a Libras por si só não proporciona ganhos qualitativos no desenvolvimento cognitivo do aluno surdo (NOGUEIRA; ZANQUETTA, 2013). Nesse mesmo sentido, “a escola não deve se limitar apenas a “traduzir”, para a língua de sinais, metodologias, estratégias e procedimentos da escola comum, mas deve continuar a preocupar-se em organizar atividades que proporcionem o salto qualitativo no pensamento dos surdos” (NOGUEIRA; ZANQUETTA, 2013, p. 39).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, já apontavam que há necessidade e urgência em reconhecer os problemas inerentes à prática pedagógica em Matemática nos anos iniciais, assim como reverter o ensino embasado em procedimentos mecânicos, rever conteúdos e buscar metodologias que promovam transformações e contribuam efetivamente para uma prática assentada no protagonismo do aluno.

Considerando as especificidades da surdez, determinadas metodologias podem favorecer a compreensão dos conceitos e conteúdos matemáticos pelos surdos. É preciso dar ênfase em metodologias e recursos que explorem o uso da habilidade visual e favoreça a aprendizagem dos alunos surdos (NUNES et al, 2013; BARBOSA, 2013). Metodologias que envolvam a manipulação de materiais concretos, tecnologias digitais, lúdico e jogos podem explorar o aspecto visual.

Além disso, metodologias como investigação matemática e resolução de problemas podem instigar uma associação da matemática à realidade vivida pelo aluno surdo, possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Dorneles e Vargas (2013) afirmam que jogos e situações simbólicas matemáticas podem impulsionar o desenvolvimento cognitivo em matemática de crianças surdas.

De igual modo, o ensino da Matemática, nos anos iniciais, deve buscar metodologias que reconheçam o aluno surdo como um ser ativo no processo de construção de seu conhecimento, oferecendo condições, propiciando situações que oportunizem e ajudem o aluno a construir seu raciocínio lógico-matemático.

Diante disso, o ensino da Matemática para alunos surdos deve ser voltado às especificidades da surdez, contudo, praticado em uma abordagem que ofereça, ao sujeito surdo, oportunidades para elaboração dos caminhos da construção de seu conhecimento. Nessa perspectiva, a interação social e os ambientes estimuladores à formulação dos conceitos matemáticos são elementos indispensáveis à aquisição de uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, possibilitar aprendizagem da Matemática de forma satisfatória ao surdo significa combinar: conhecimento do processo de aprendizagem do aluno surdo; utilização consciente de metodologias adequadas; elaboração de ambientes de aprendizagem favoráveis, com recursos e materiais propícios ao desenvolvimento das habilidades matemáticas; e, conhecimento da Libras, de forma a facilitar a comunicação e promover o aprendizado desses alunos.

3 Resultados e Discussões

É importante lembrar que, conforme já abordado nesse texto, as práticas de transmissão de conteúdos pelo professor, as cópias, vãs repetições e memorização pelos alunos não oportunizam aos ouvintes o desenvolvimento de suas potencialidades matemáticas. Acrescente-se que, tampouco, aos surdos.

Diante disso, é preciso adotar uma nova postura educacional, isto é, substituir esse paradigma desgastado de ensino-aprendizagem há tanto tempo instaurado na educação, por outro que estimule o desenvolvimento da criatividade, reconhecendo que “o indivíduo é um todo integral e integrado, e que suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá, contexto esse em permanente evolução.” (D’AMBROSIO, 2005, p. 118).

No contexto da surdez, atender as necessidades específicas da aprendizagem dos alunos surdos é um importante passo para reverter o baixo desempenho desses alunos na aquisição dos conhecimentos matemáticos. Para tanto, é imprescindível uma formação docente satisfatória, a fim de promover uma educação de qualidade para o aluno surdo.

Em 2005, o Decreto Federal nº 5626 determinou a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e regulamentou, ainda: a formação de docentes para o ensino de Libras nos diversos níveis da Educação Básica, a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, como também determinou a garantia do direito das pessoas surdas à educação bilíngue, desde a Educação Infantil, sendo a Libras a primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda.

Contudo, muitos obstáculos ainda precisam ser vencidos para alcançar uma educação que, de fato, atenda às necessidades dos surdos. A inserção de uma disciplina de Libras num curso de formação de professores não é suficiente para abranger todo o contexto e as necessidades que implicam a educação de surdos. Strobel (2006) aponta que, apesar do disposto na legislação brasileira, pouquíssimos professores estão habilitados para trabalhar com os sujeitos surdos.

O estudo de Mercado (2012) buscou conhecer como as universidades têm estruturado a disciplina de Libras e as reais condições que têm oferecido aos alunos do Curso de Pedagogia, curso que forma professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre outros aspectos, a pesquisa revelou que, nos planos de ensino analisados não há conexão entre a disciplina Libras e as demais pertencentes à matriz curricular dos cursos de Pedagogia. Assim, os saberes necessários para articular metodologias, teorias e os conhecimentos das diversas áreas com as especificidades da surdez ficam condicionados ao protagonismo do próprio professor.

É importante destacar que os professores formados nos cursos de Pedagogia antes do Decreto nº 5.626/2005 não tiveram a obrigatoriedade da disciplina Libras no currículo. Nesses casos, é provável que muitos docentes sequer tenham noções de Libras.

Considerando essas fragilidades é possível constatar que os professores dos anos iniciais não estão preparados, dada sua formação inicial, para oferecer uma educação de qualidade que considere as especificidades da surdez e promova um aprendizado que explore todas as potencialidades do aluno surdo. Logo, nessas mesmas condições, os professores dos anos iniciais não estão preparados para ensinar Matemática aos alunos surdos.

Diante desse quadro, é urgente, portanto, uma reformulação dos cursos de formação de professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. É necessário, também, que os profissionais da escola, em conjunto com a comunidade surda, cobrem, do poder público, ações de capacitação para os professores. A formação continuada também é um meio

importante para proporcionar os conhecimentos necessários à atuação do professor com o aluno surdo.

Ao ressaltar a imprescindibilidade da formação continuada, Nóvoa (2019) explica que deve haver uma articulação entre a universidade, a escola e os professores. É preciso associar os conhecimentos dos conteúdos das disciplinas, como a Matemática, aos conhecimentos científicos da Educação, e, ainda, aos conhecimentos profissionais docentes, à cultura docente desenvolvida na escola.

4 Considerações Finais

Os alunos surdos dos primeiros anos do Ensino Fundamental têm apresentado dificuldades na aprendizagem da Matemática, no entanto, essas dificuldades não são de ordem cognitiva e nem causadas pela surdez. Defasagens no conhecimento de noções matemáticas, causadas pelo atraso na aquisição da Libras, podem comprometer o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. Diante disso, é fundamental que a criança surda aprenda Libras o mais cedo possível, a fim de não prejudicar seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse contexto, o ensino tem a responsabilidade de minimizar os problemas e possibilitar uma aprendizagem mais efetiva. Em um mundo em que a Matemática é requisito para acesso em universidades e bons empregos, não se pode admitir o fracasso dos alunos surdos na aquisição do conhecimento matemático, pois esse fracasso, além da não aprendizagem, também gera exclusão social.

Logo, o ensino da Matemática deve se comprometer em minimizar as barreiras que podem dificultar a aprendizagem efetiva do aluno surdo. Isso significa sobretudo, ter conhecimento das necessidades específicas da surdez, incluindo a Libras, de forma a estabelecer uma comunicação favorável ao aprendizado desses alunos; utilização consciente de metodologias adequadas, oportunizando, inclusive, experiências com a Matemática que não foram vivenciadas fora da escola, e elaboração de ambientes de aprendizagem favoráveis, com recursos e materiais propícios ao desenvolvimento das habilidades matemáticas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, H. H. Habilidades matemáticas iniciais em crianças surdas. In: Cadernos CEDES, Centro de Estudos Educação Sociedade. **Educação matemática e surdez**. Campinas, CEDES, v.33, n.91, p. 333-347, set-dez. 2013.

BORGES, F. A; FRIZZARINI, S. T; NOGUEIRA, C. M. I. Os surdos e a inclusão: uma análise pela via do ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In:

NOGUEIRA, C. M. I (org.). **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 163-183.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório SAEB 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725783. Acesso em: 06 jun. 2020.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100008>

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2009.

DORNELES, B. V; VARGAS, R. C. Uma intervenção em contagem com duas crianças surdas. In: Cadernos CEDES, Centro de Estudos Educação Sociedade. **Educação matemática e surdez**. Campinas, CEDES, v.33, n.91, p. 411-427, set-dez. 2013.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber a educação matemática no Brasil. **Revista Zetetiké**, Campinas, v. 3, n. 4, p. 1-37, 1995.

FLORIANI, J. V. **Professor e pesquisador: (exemplificação apoiada na matemática)**. 2. ed. Blumenau: Editora da FURB, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

MERCADO, E. A. **O significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de Pedagogia**. In: ALBRES, N. A. (org.). Libras em estudo: ensino-aprendizagem. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 57-78.

MICOTTI, M. C. O. **O ensino e as propostas pedagógicas**. In: BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 153-167.

NOGUEIRA, C. M. I; ZANQUETTA, M. E. M. T. Surdez, bilinguismo e o ensino tradicional da Matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I (org.). **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba, PR: CRV, 2013, p.23-39.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.

Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NUNES, T. **Teaching Mathematics to Deaf Children**. London: Whurr, 2004.

NUNES, et. al. Promovendo a compreensão da composição aditiva em crianças surdas. In:

Cadernos CEDES, Centro de Estudos Educação Sociedade. **Educação matemática e surdez**. Campinas, CEDES, v.33, n.91, p. 319-332, set-dez. 2013.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

SCHLIEMANN, A. D.; CARRAHER, D. W.; CARRAHER, T. N. **Na vida dez, na escola zero**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVESTRE, N. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In:

ARANTES, V. A. (org.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 49-104.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 245-254, 2006. DOI:

<https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.806>. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>. Acesso em: 30 ago. 2020.

REFLEXÕES SOBRE A SURDEZ: ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE REALIZADA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Luciana de Kássia C. A. Santos – UFU/ICHPO

luciana.k.c.a@gmail.com

Cristiele Pereira Medeiros – UFU/ICHPO

cristielepereira@hotmail.com

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela – UFU/ ICHPO

cidasatto@hotmail.com

Eixo temático: I - Deficiências, dificuldades de aprendizagem, superdotação, transtornos do desenvolvimento e síndromes

1 Introdução

Este relato de experiência foi elaborado a partir de um trabalho realizado na disciplina Aprendizagem e Educação Inclusiva, do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O referido trabalho tinha como procedimento metodológico que os estudantes se organizassem em grupo e, após um sorteio feito pela professora da disciplina, elaborassem um projeto/plano de oficina/minicurso/mesa redonda/cine-debate e o aplicassem com a turma.

Duas das proponentes deste relato optaram por realizar uma roda de conversa sobre a temática surdez, sorteada pela professora, dentre outros como deficiência intelectual e transtorno de espectro autista. Em relação à intervenção realizada, teve-se como objetivo geral propiciar aos discentes da disciplina que conhecessem mais sobre surdez e inclusão. E como objetivos específicos: refletir sobre a educação especial e inclusiva; refletir sobre a diferença entre surdez e deficiência auditiva; esclarecer sobre as necessidades de uma pessoa surda em sala de aula e em outros espaços; e aprofundar o estudo realizado na disciplina, colocando em prática o trabalho pedagógico inclusivo, utilizando metodologias, recursos, dentre outros.

Com esse intuito, o trabalho foi organizado em dois momentos: no primeiro, realizou-se uma apresentação teórica sobre inclusão e surdez. Para em seguida, apresentar vídeos que suscitaram questionamentos e reflexões da turma, que foram pontuados/as no *chat* da plataforma utilizada para a aula, uma vez que as disciplinas da graduação da UFU, no segundo semestre de 2020, foram realizadas no modelo remoto, devido à pandemia da COVID 19.

2 Referencial teórico

Tendo em vista a temática deste relato, neste tópico será tratado sobre inclusão e surdez, com o intuito de contribuir para as reflexões realizadas durante a roda de conversa, atividade realizada na disciplina Aprendizagem e Educação Inclusiva.

Destaca-se que a história da educação especial no Brasil, ou seja, da educação destinada principalmente para as pessoas com deficiência, teve início na segunda metade do século XIX, por meio da fundação de duas instituições, uma para as pessoas cegas: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854; e outra, para as pessoas surdas: o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos localizados no Rio de Janeiro. Em relação às pessoas com deficiência intelectual, as primeiras instituições só foram criadas no século XX (Sociedade Pestalozzi em 1932 e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954) (MENDES, 2010).

A partir dos anos de 1960, movimentos sociais organizados por pessoas com deficiência nos Estados Unidos e, posteriormente, em outros países do mundo, impulsionaram a luta e a defesa pela desinstitucionalização desse público, maior qualidade de vida, assim como busca por direitos à educação, trabalho, lazer, dentre outros. Esses movimentos ocasionaram problematizações e críticas ao modelo de educação vigente, que excluía e segregava esse grupo de pessoas do convívio com aqueles sem deficiência, ocasionando a emergência de um novo paradigma: o integracionista.

Principalmente a partir dos anos de 1970, o modelo de integração passou a defender maior participação das pessoas com deficiência aos bens e serviços sociais, ocasionando também “[...] uma mudança, e as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais.” (MENDES, 2006, p. 390). Contudo, pautava-se pelo “[...] pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade” (MENDES, 2006, p.391). Por esse e outros fatores, esse paradigma começou a sofrer críticas e, de acordo com Mendes (2006), a partir das reformas educacionais dos anos de 1980 nos Estados Unidos, passou-se a defender a inclusão.

No Brasil, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal que, em seu artigo 206, inciso I, estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e garantiu, como dever do Estado, no artigo 208, “a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Dessa, forma ficava estabelecido que qualquer pessoa, com ou sem deficiência, tinha direito à educação. Verifica-

se, pelo exposto nos artigos da Constituição, o vislumbre de uma perspectiva inclusivista, que iria se fortalecer, teórica e legalmente no Brasil, nos anos 2000. Nessa direção,

[...] a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITLER, 2003, p. 25).

Nessa perspectiva, incluir é romper com a estrutura da maioria das instituições escolares no Brasil que ainda possuem horários e currículos rígidos, avaliações classificatórias e punitivas que pouco consideram as particularidades dos estudantes, dentre outras características. O modelo inclusivo se constitui pela ideia de que os seres humanos estão em processo, em permanente mudança, e não são produtos acabados e prontos, estagnados.

Em relação a essa concepção, é importante ressaltar que se direcionou, ao longo dos anos de 1990 e 2000, a atender o público alvo da educação especial, compreendido pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). As pessoas surdas, portanto, estão classificadas como grupo das pessoas com deficiência, de acordo com os documentos oficiais.

Contudo, de acordo com a literatura, a surdez não é compreendida apenas a partir de uma perspectiva de deficiência. Delimita-se “[...] as diferenças entre a perspectiva clínico-terapêutica (para a qual a noção de deficiência é central) e a concepção socioantropológica de surdez (baseada na noção de diferença)” (BISOL; SPERB, 2010, p.7). Na primeira concepção, fundamentada no modelo médico, a pessoa surda tem uma imperfeição, uma falha, pois falta-lhe um dos sentidos que, caso seja possível, dependendo do déficit sensorial, deve ser corrigido por meio cirúrgico. Na segunda, ser surdo constitui-se pela construção de uma identidade que se revela pela cultura específica de um grupo social, tendo a língua como elemento essencial (BISOL; SPERB, 2010).

Assim, fundamentar-se por essa perspectiva é considerar as singularidades históricas, culturais, sociais, dentre outras. Também é necessário entender que este modelo emergiu ao longo de um movimento histórico de luta de muitas “pessoas com deficiência”, que conquistaram direitos sociais. Ao analisar a história da educação inclusiva no Brasil, um dos grupos que mais obteve vitórias foi o das pessoas surdas. Dentre elas, destaca-se a aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que destaca em seu “Art. 1º [que] É reconhecida

como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” (BRASIL, 2002).

Outra conquista foi o Decreto nº 5.526, de 22 de dezembro de 2005, capítulo IV, Art. 12. Segundo ele,

As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p.3).

Com base nos artigos das legislações supracitadas, verifica-se que a Libras torna-se o meio de acesso à informação, “comunicação e expressão” dos surdos. Além de assegurar a Libras como língua oficial, destaca-se a obrigatoriedade da formação continuada dos docentes para atuar com esse grupo de pessoas, evidenciando a necessidade de preparação para o trabalho pedagógico com crianças, jovens, adultos e idosos surdos.

Pelas considerações teóricas apresentadas, entende-se a relevância do estudo teórico de temas relacionados à inclusão e surdez, assim como de atividades práticas que possibilitem compreender melhor o universo da pessoa surda, sua forma de aprender e desenvolver-se, potencializando a formação inicial de professores.

3 Resultados e Discussões

Para a apresentação realizada na disciplina: “Aprendizagem e educação inclusiva”, do curso de Pedagogia, inicialmente, utilizaram-se *slides* para tratar sobre os objetivos e a justificativa do trabalho, e também sobre um breve histórico da educação especial que passou a ter, nos anos 2000, uma perspectiva inclusiva. Posteriormente, analisou-se a distinção entre deficiência auditiva e surdez, discutindo-se sobre a educação inclusiva de surdos e a importância da Libras. Após a parte teórica, exibimos o vídeo “Educação de Surdos”, disponível no *Youtube*. Solicitamos que, durante a exibição do vídeo, os/as discentes e as duas docentes da disciplina, deveriam escrever frases ou palavras no chat, para a realização de um debate após o término da exibição.

O vídeo suscitou muitos questionamentos e reflexões, pois houve participação significativa no *chat*, mediado por uma das autoras deste relato. Destaca-se algumas palavras-chave que foram escritas pelos participantes ao longo da exibição do vídeo: Diagnóstico precoce, Capacitação de professores, Características da inclusão da pessoa surda na escola com maioria ouvinte, deficiência auditiva, cultura surda e surdez, e apoio familiar.

Essas palavras, ou expressões, direcionaram o debate que ocorreu após o encerramento da apresentação deste trabalho e dos demais grupos, de modo que fosse possível discutir e refletir, mais profundamente, sobre surdez, em uma perspectiva socioantropológica (BISOL; SPERB, 2010), de modo a evidenciar que ela é uma experiência identitária e cultural. Além disso, discutiu-se sobre a necessidade de aprofundar a formação docente, tendo em vista o que afirmam e asseguram as legislações vigentes, como o Decreto nº 5.526/2005.

O debate foi muito profícuo e a avaliação da turma foi bastante positiva, pois, segundo os estudantes, o vídeo exibido foi muito elucidativo e informativo sobre a educação dos surdos e o trabalho pedagógico a ser realizado. Ainda, apresentou-se outro vídeo, com a apresentadora Regina Casé e sua filha Benedita, no qual tratavam de informações básicas sobre como lidar e falar com a pessoa surda, estimulando a desconstrução de práticas e discursos muito presentes na forma como os ouvintes se relacionam com as pessoas surdas.

Por fim, a apresentação foi concluída com a música *Imagine*, cantada e interpretada por um coral de surdos, também disponível no *Youtube*, que faz parte de um episódio do seriado *Glee*, série de televisão, transmitida entre 2009 e 2015. Ela englobava questões relacionadas aos jovens que compunham o coral de uma escola, assim como seus amigos, namorados, professores e familiares, abordando, muitas vezes, temáticas que promoviam uma crítica social.

4 Considerações Finais

O trabalho realizado na disciplina Aprendizagem e educação inclusiva, componente curricular do curso de Pedagogia, do ICHPO, que gerou este relato de experiência, foi muito significativo, tanto para as autoras quanto para a turma que participou ativamente. Identificou-se que seus objetivos foram alcançados, tanto o geral: propiciar aos discentes da disciplina que conhecessem mais sobre surdez e inclusão, quanto os específicos: refletir sobre a educação especial e inclusiva; refletir sobre a diferença entre surdez e deficiência auditiva; esclarecer sobre as necessidades de uma pessoa surda em sala de aula e em outros espaços; e aprofundar o estudo realizado na disciplina, colocando em prática o trabalho pedagógico inclusivo, utilizando metodologias, recursos, dentre outros.

Para além de ser uma atividade obrigatória, duas das autoras deste trabalho tiveram contato com informações sobre inclusão e surdez que não foram obtidas por elas ao longo do curso de Pedagogia. Além disso, tiveram que lidar com o modelo remoto e organizar a

metodologia do trabalho para atender a esse formato. Salienta-se ainda, a participação efetiva da turma durante e após a apresentação do trabalho, discutindo, apontando dúvidas e reflexões no *chat*. Essas situações retratadas, ainda que breves, revelam a contribuição da experiência vivenciada para a formação inicial dos estudantes.

Assim, entende-se que, ao tratar sobre inclusão e surdez, o trabalho possibilitou que se vislumbrasse a importância de continuar estudando e atuando em defesa de uma educação mais justa e inclusiva, uma vez que, como futuras docentes, temos um papel imprescindível nesse processo.

REFERÊNCIAS

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Jan-Mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 7-13. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

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

BRASIL. **Lei Nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2010.436,19%20de%20dezembro%20de%202000. Acesso em: 27 out. 2020.

EDUCAÇÃO DE SURDOS. Vídeo, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tHOMa5ntRkw&feature=youtu.be>. Acesso em: 29 set. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MITLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UM BREVE ESTUDO DE CASO: TRANSTORNO HIPERCINÉTICO E TRANSTORNO DA CONDUTA

Nadila Ferreira dos Santos - Universidade Federal de Uberlândia
nadila.santos@ufu.br

Luana Maciel do Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia
luana.maciel@ufu.br

Eixo temático: I - Deficiências, dificuldades de aprendizagem, superdotação, transtornos do desenvolvimento e síndromes

1 Introdução

Neste relato de experiência explanaremos sobre o caso de uma criança que segundo o laudo médico o laudo médico sua classificação no CID-10 é: F90.1 - Transtorno hiperkinético de conduta, ou seja, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), com predominância hiperativa associada a distúrbios de conduta antissocial, agressiva ou desafiadora, e Retardo mental não especificado - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento e como as diferentes perspectivas da sua vida pode afetá-lo.

Optamos por esta escola tendo em vista que uma das integrantes já estava inserida neste ambiente por meio do projeto de intervenção da disciplina de Projeto Integrado de Prática Educativa facilitando nossa comunicação.

Ao entrarmos em contato com a escola, a gestão nos apresentou duas possibilidades de caso: 1º caso é um estudante oriundo de outro estado que acabou de chegar na cidade/escola e há a possibilidade dele ter algo mas ainda estava em processo de anamnese e no 2º caso o estudante tem encaminhamento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e laudo médico. Após conversa entre a dupla e a docente orientadora decidimos pelo 2º caso por ser mais sólido que o outro caso.

Neste presente estudo de caso temos por objetivo relacionar os textos discutidos na disciplina de Aprendizagem e Educação Inclusiva e o nosso referencial teórico sobre as classificações do CID-10 desse caso com a realidade de pessoas com necessidades educacionais especiais em espaços escolares ou não escolares. Além disso, compreender como o meio social/familiar interfere na progressão ou regressão no diagnóstico do laudo médico deste caso.

Oliveira e Albuquerque (2009, p. 93) apresentam uma revisão da literatura centrada na heterogeneidade de conclusões relativas à caracterização do transtorno, à distinção dos subtipos, aos contextos de informação, às diferenças de gênero e à comorbidade; Busnello et

al. (1999, p 487) tem por objetivo avaliar a confiabilidade da versão para teste do capítulo V - “Transtornos Mentais e do Comportamento”, da décima revisão da Classificação Internacional das Doenças, Versão para Cuidados Primários (CID -10 CP), preparado pela Divisão de Saúde Mental da Organização Mundial da Saúde (OMS); Serrano, A.I. et al. (2016) objetiva contribuir em um diagnóstico mais seguro e na prescrição mais consciente no Protocolo da Rede de Atenção Psicossocial, para o acolhimento, o tratamento e o encaminhamento intersetorial de crianças e adolescentes com transtornos hiperativos (incluindo as síndromes de déficit de atenção com e sem hiperatividade); Rohde et al. (2000, p.7) “busca uma revisão crítica dos elementos essenciais referentes ao diagnóstico e às abordagens terapêuticas do TDAH”; Bordin e Offord (2000, p. 12) em seu artigo apresenta “as principais características do transtorno da conduta, enfatizando seu diagnóstico, evolução e tratamento. Destacaremos os fatores associados ao comportamento anti-social na infância e adolescência com o objetivo de ampliar a visão do profissional de saúde mental sobre a família e a comunidade nas quais o paciente está inserido.”. Ao longo do relatório iremos apresentar: Procedimentos metodológicos, resultados e discussões e as considerações finais.

2 Procedimentos metodológicos

No mês de maio realizamos a criação do roteiro de entrevista para professora e algum colega de classe e o roteiro de observação para o(a) aluno(a) enviamos para nossa orientadora, a mesma nos entregou em aula as correções necessárias e nos enviou por correio eletrônico o ofício de apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser preenchido e levado na escola. No mesmo mês fizemos contato com escola selecionada fomos tão bem recebidas e ao conhecer a escola adoramos por ela insistir e não expulsar os alunos tidos como “problemáticos”, “irrecuperáveis” por outras escolas. Por uma das integrantes estar na instituição executando o projeto de intervenção o contato foi facilitado, entretanto como supracitado desde o início foi muito bem recebida pela comunidade escolar constituída pela gestão, especialista pedagógica, serviços gerais, secretaria e professores.

No mês de junho tivemos orientação com a docente na qual conversamos sobre os documentos que o pré-adolescente tem arquivado na instituição e as discrepâncias entre elas, vida familiar e externamos nossa vontade de continuar o acompanhamento desse trabalho. A professora ficou de nos mandar o referencial teórico e o evento de educação inclusiva que ocorrerá em Belo Horizonte no mês de setembro. Após este encontro, de conhecer o diagnóstico e contexto social do aluno fizemos alterações nas perguntas de entrevista.

Segundo o Censo Escolar/INEP 2018 a escola Estadual Doutor Fernando Alexandre fica localizada na Avenida Jorge Jacob Yunes, 848 - St. Norte, Ituiutaba - MG, próximo ao Bretas Supermercados, escola de idiomas Wizard, Hospital São José da Sociedade de São Vicente de Paulo. Possui sanitário dentro do prédio da escola, biblioteca, cozinha, laboratório de informática com 17 computadores para o uso dos discentes, quadra de esportes, sala para a diretoria, sala para os professores e sala de atendimento especial. A instituição escolar estadual conta com 40 funcionário entre administrativo, gestão, auxiliares gerais e docentes.

A direção relatou que o nascimento do aluno aqui pesquisado não foi planejado, o pai não quis assumir suas responsabilidades como pai e acabou por abandonar mãe e filho. Desde muito cedo o garoto vive com os avós maternos, porém a certo desentendimento entre ambas as partes esquecendo-se de Lucas (nome fictício) tanto que os seus avós não podem ter acesso a nenhum documento que está arquivado por exigência da mãe. Lucas tem os melhores vídeo games, os avós e mãe tem uma situação financeira boa. E nesse ambiente conflituoso me passa a cabeça: Possivelmente seu transtorno de conduta progredi por essa negligência afetiva familiar.

O estudante analisado foi aluno da APAE nos anos em 2016, 2017 e 2018 [documento A]; foi diagnosticado com Transtorno Hiperkinético de Conduta (F 90.1) e Retardo Mental não especificado (F 79.1) em novembro de 2017 por um psiquiatra [documento B]; integra uma instituição que trabalha com uma metodologia de estudos japonesa (Kumon) desde 2018 [documento C]; estuda na Escola Estadual Dr. Fernando Alexandre desde 2019, que construiu em maio de 2019 um Relatório a respeito do estudante [documento D] e a Anamnese [documento E]. Apresentaremos a seguir os principais aspectos de cada documento.

O documento A, assinado por duas profissionais (terapeuta ocupacional e psicóloga) indica que em 2016 o estudante apresentava dificuldades de interação e aceitação de regras, além de imaturidade, insegurança, irritabilidade e agressividade. O que demandava acompanhamento neuropsiquiátrico e uso de medicação. Em 2017, de acordo com a instituição, ele ainda necessita de acompanhamento por demonstrar receio e insegurança. Já em 2018 a APAE sinaliza que, apesar da dependência da medicação, o estudante apresentou “evolução satisfatória”, sendo possível identificar traços de autonomia, segurança, compreensão das regras e foco nas atividades, o que justificaria o encerramento de seu vínculo com a instituição.

Com relação ao laudo médico, foi elaborado por um único profissional da saúde (psiquiatra), indicando a necessidade de manipulação de medicamentos psicofármacos: 1. Metilfenidato; 2. Clomipramina. Esse laudo foi suficiente para a obtenção do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

O relatório do Kumon, emitido em fevereiro de 2019, descreve uma criança com socialização amistosa, simpática e cordial, porém que precisa desenvolver a autonomia, a persistência, a disciplina e a responsabilidade. De acordo com a orientadora do método Kumon, a continuidade nessa instituição poderá contribuir no desenvolvimento do estudante, principalmente por ser fundada nos princípios de acompanhamento individualizado e constante.

O relatório da Escola Estadual Dr. Fernando Alexandre indica que o estudante cursa atualmente o 6º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino, além de contar com Atendimento Educacional Especializado, por meio da Sala de Recursos durante dois dias da semana no contraturno escolar (2º e 4º feira), reforço escolar dois dias da semana (3º e 6º feira) e atendimento psicológico em grupo, desenvolvido pelo Núcleo de Ensino e Aplicação em Psicologia, da Universidade Estadual de Minas Gerais (NEAP-UEMG). Apesar dos diferentes recursos despendidos para o acolhimento desse estudante seu comportamento é permeado por situações conflituosas, nas quais assume postura de vitimização, além de não demonstrar arrependimento ou medo.

No que tange às atividades escolares, o estudante não participa, tampouco demonstra interesse, além de agredir e fazer com que outras (os) estudantes realizem suas tarefas, ademais usa da manipulação, malícia e ironia para constranger o grupo. Ele possui um desenvolvimento abaixo do esperado para sua idade, além de não completar as atividades de sala e demais espaços, e não realizar as tarefas de casa.

Os dados presentes na Anamnese indicam que o estudante tem 11 anos, vive com a avó e avô, possui um irmão de 5 anos, do qual demonstra ciúmes. Seu pai e sua mãe não vivem juntos, tendo ambos concluído o Ensino Médio, de acordo com a mãe o estudante não aceita a separação. Seu nascimento não foi planejado e sua gestação foi de risco, necessitando repouso e uso de medicações, o que gerou problemas emocionais em sua mãe.

Sob a perspectiva do seu desenvolvimento, com cinco anos ainda usava fraldas, era inseguro com relação à caminhar e explorar os espaços ao redor, também era agitado. Com seu processo de fala marcado por trocas do “R” pelo “S”, também desenvolveu uma escrita permeada por trocas de letras, no entanto fala de modo compreensível. Seu sono costuma ser

agitado e não possui independência em atividades diárias (escovar dentes, dormir, acordar, estudar, ir à escola e tomar banho).

O estudante foi internado por pneumonia, meningite e virose, além de ter sido submetido à uma cirurgia na garganta e necessitar usar óculos, por conta da administração de Ritalina LA (medicamento psicoestimulante para tratamento de TDAH). Nos momentos livres gosta de jogar videogame e assistir filmes policial e de terror. Com relação à sua vida escolar, reclamava aos cinco anos de sofrer agressões e alegava não gostar da professora. Reprovou o 1º ano.

Em reunião com sua família foi indicado que ele fizesse natação, tivesse acompanhamento neuropsiquiátrico e renovasse sua receita médica com relação aos medicamentos necessários para melhor desempenho. Foi entregue um encaminhamento da direção da escola para acompanhamento neurológico em junho de 2019.

A escola, com base nesses dados, elaborou um Plano de Atendimento Educacional Especial (PAEE) que ainda encontrava-se em desenvolvimento, contando com treze itens: 1. Necessidade; 2. Objetivo; 3. Atendimento; 4. Habilidade/Capacidade; 5. Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas; 6. Metodologia; 7. Seleção de materiais a serem produzidos/Adequação de materiais; 8. Seleção de materiais utilizados; 9. Profissionais envolvidos; 10. Profissionais que receberão orientação dos serviços e recursos oferecidos ao aluno; 11. Avaliação; 12. Resultados esperados; 13. Reestruturação do plano. Vale destacar que, de acordo com a diretora e especialista da instituição, “todas as famílias que recorrem à escola são acolhidas e atendidas cordial e tempestivamente, sempre pautado na ética e na solução dos problemas apresentados.”.

3 Resultados e Discussões

Bordin e Offord (2000) expõe em seu artigo que

Os critérios diagnósticos do DSM-IV para transtorno da conduta incluem 15 possibilidades de comportamento anti-social: (1) freqüentemente persegue, atormenta, ameaça ou intimida os outros; (2) freqüentemente inicia lutas corporais; (3) já usou armas que podem causar ferimentos graves (pau, pedra, caco de vidro, faca, revólver); (4) foi cruel com as pessoas, ferindo-as fisicamente; (5) foi cruel com os animais, ferindo-os fisicamente; (6) roubou ou assaltou, confrontando a vítima; (7) submeteu alguém a atividade sexual forçada; (8) iniciou incêndio deliberadamente com a intenção de provocar sérios danos; (9) destruiu propriedade alheia deliberadamente (não pelo fogo); (10) arrombou e invadiu casa, prédio ou carro; (11) mente e engana para obter ganhos materiais ou favores ou para fugir de obrigações; (12) furtou objetos de valor; (13) freqüentemente passa a noite fora, apesar da proibição dos pais (início antes dos 13 anos); (14) fugiu de casa pelo menos duas vezes, passando a noite fora, enquanto morava com os pais ou pais

substitutos (ou fugiu de casa uma vez, ausentando-se por um longo período); e (15) falta na escola sem motivo, matando aulas freqüentemente (início antes dos 15 anos).

Os critérios diagnósticos do DSM-IV para transtorno da conduta aplicam-se a indivíduos com idade inferior a 18 anos e requerem a presença de pelo menos três desses comportamentos nos últimos 12 meses e de pelo menos um comportamento anti-social nos últimos seis meses, trazendo limitações importantes do ponto de vista acadêmico, social ou ocupacional.

Conforme a Secretária de Saúde do Estado de Santa Catarina, no seu “Protocolo da Rede de Atenção Psicossocial, para o acolhimento, o tratamento e o encaminhamento intersetorial de crianças e adolescentes com transtornos hipercinéticos (incluindo as síndromes de déficit de atenção com e sem hiperatividade)” expõe que o especialista no primeiro contato com a criança ou adolescente suspeito de ter tal transtorno é necessário que seja examinado: a frequência dos sintomas e posteriormente, duração dos sintomas de desatenção ou de hiperatividade e de impulsividade e persistência dos sintomas. Ainda segundo o Protocolos da Rede de Atenção Psicossocial de Santa Catarina

Na CID-10 convencionou-se que sejam necessários seis sintomas de desatenção, três de hiperatividade e um de impulsividade.

Também no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) havia exigências deste tipo, além de considerar que os sintomas precisavam ter aparecido já antes de 7 anos de idade, mantendo desde então. No DSM-V foi definido um número mínimo de sintomas como necessários para o diagnóstico: seis sintomas de desatenção com duração mínima de 6 meses e 6 sintomas de hiperatividade ou de impulsividade com duração mínima de 6 meses. (p. 3)

O que nos instiga a refletir: Será que estes procedimentos para diagnóstico realmente foi respeitado? Quantas sessões o psiquiatra precisou para dar este diagnóstico? e ainda foi além, como supracitado, o estudante é beneficiário do BPC mesmo segundo relatos da direção da escola nos afirmando que mãe e avós maternos têm situação socioeconômica estável e por isso não necessitaria do benefício. Será que este laudo foi apenas para conseguir tal benefício?

Esta pesquisa foi enriquecedora para nossa formação mesmo com um semestre complicado, que as integrantes estavam sobrecarregadas com outras atividades acadêmicas e extracurriculares e por isso foi penoso conseguirmos ir até a escola entretanto mesmo com todas dificuldades ficamos satisfeitas com a nossa produção. Demos nosso melhor.

4 Considerações Finais

Tínhamos por objetivo relacionar os textos discutidos na disciplina de Aprendizagem e Educação Inclusiva e o nosso referencial teórico sobre as classificações do CID-10 desse caso

com a realidade de pessoas com necessidades educacionais especiais em espaços escolares ou não escolares. Além disso, compreender como o meio social/familiar interfere na progressão ou regressão no diagnóstico do laudo médico deste caso. Acredito que os objetivos foram atingidos mesmo que de uma forma ainda incipiente, porém em produções futuras este trabalho poderá adquirir mais forma e solidificar-se.

REFERÊNCIAS

BORDIN, Isabel AS; OFFORD, David R. Transtorno da conduta e comportamento anti-social. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 12-15, dezembro de 2000. Disponível em <[Transtorno da conduta e comportamento anti-social](#)>.

BUSNELLO, Ellis D'A et al. Confiabilidade diagnóstica dos transtornos mentais da versão para os cuidados primários da Classificação Internacional das Doenças. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 33, n. 5, p. 487-494, out. 1999. Disponível em <[Confiabilidade diagnóstica dos transtornos mentais da versão para cuidados primários da Classificação Internacional das Doenças](#)>.

OLIVEIRA, Célia G .; ALBUQUERQUE, Pedro B .. Diversidade de resultados no estudo do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Psic. : Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 93-102, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000100011&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 de julho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000100011>.

ROHDE, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 07-11, dezembro de 2000. Disponível em <[Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade](#)>.

SERRANO, A.I. et al. Protocolos da Rede de Atenção Psicossocial de Santa Catarina. 2.ed. Florianópolis: Secretaria de Saúde do Estado de Santa Catarina, v.1, p. 03-17, 2016.

EIXO II:

Educação Especial e atendimento educacional especializado

A AFETIVIDADE COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Beatriz Fernanda Carreira – Universidade Federal de Uberlândia
Beatrizfernanda.carreira@gmail.com

Henrique Ramos – Universidade Federal de Uberlândia
Ramoshenrique2.0@gmail.com

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela – Universidade Federal de Uberlândia
cidasatto@ufu.br

Eixo temático: II – Educação Especial e atendimento educacional especializado

1 Introdução

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência cujo objetivo é refletir sobre o papel e a importância da afetividade nas experiências interpessoais para promover a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico. Para isso, apresentaremos as vivências do autor e de uma autora deste trabalho, durante o período de dois semestres letivos de monitoria especial, oportunizado pela Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae), da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal.

Tal relato foi disposto em duas perspectivas, a primeira da monitória da Depae, sendo esta uma pessoa sem deficiência e com a função de auxiliar o estudante com deficiência visual, baixa visão, nas suas atividades relacionadas à escrita do trabalho de conclusão de curso, o qual já estava em andamento. A segunda perspectiva é a do discente atendido pela Divisão, durante seu período na universidade; e, neste caso, durante a escrita de seu trabalho de conclusão de curso.

Destacamos, neste texto, que o papel da interação e da relação afetiva estabelecida foi importante para a promoção do sentimento de inclusão por parte do estudante com deficiência visual, considerando que este grupo de pessoas, dentre outros, foi histórica e socialmente excluído de muitos direitos sociais. Mesmo, em pleno século XXI, com leis e documentos que asseguram a sua inclusão, ainda há muito o que ser conquistado. Ressaltamos também, a importância dessa relação para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso do discente e também para a formação profissional e humana de ambos.

2 Referencial teórico

Pautando-nos em autoras como Mantoan (2003), para conceituar inclusão, assim como nos órgãos e legislações que subsidiam o processo de inclusão nas escolas brasileiras em

todos seus níveis de ensino, tais como o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014; a Resolução n.º 02/2001; a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência (2009); a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei brasileira de inclusão n.º 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Compreendemos que, apesar da discussão acerca dessa temática ter ganhado força nos últimos 20 anos, o que se verifica na segunda década do século XXI é um retrocesso quanto às garantias conquistadas, pelas ações governamentais realizadas principalmente a partir de 2016 que retiram direitos conquistados historicamente. Assim, identificamos que há um aparato legal significativo no Brasil destinado à inclusão escolar. Contudo, sua implementação e execução não ocorrem da mesma forma e o que é perceptível em muitas instituições de ensino é uma prática integracionista e não inclusivista.

Mantoan (2003) destaca as diferenças entre integração e inclusão escolar. Segundo ela,

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. [...]

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p. 16-17).

Ou seja, a integração acontece diante da inserção do estudante no ambiente escolar, e também em outros ambientes, sem que haja a adoção de uma perspectiva que vise propriamente atender às demandas das particularidades deste. Na perspectiva da integração, as pessoas público alvo da educação especial podem ter o acesso ao ambiente escolar comum, mas não são ofertadas condições suficientes para a sua permanência, como metodologias, recursos e estratégias específicas.

Já a educação inclusiva, segundo a mesma autora, requer outra configuração das instituições de ensino, revendo seus currículos, suas práticas, espaços e tempos, mas, principalmente, compreendendo que os estudantes a serem atendidos pela educação especial devem ser respeitados, aprendendo e compartilhando as experiências com os demais discentes. Assim, aponta que “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do

sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Diante dessa distinção, fica evidente que, para a inclusão escolar ocorrer, sendo essa a perspectiva que acreditamos ser a mais condizente para promoção do aprendizado de todos os estudantes, bem como para a valorização das pessoas histórica e socialmente excluídas e para a garantia de seus direitos, é necessária a mudança do paradigma presente.

Tais direitos são afirmados em diversos documentos, alguns destacados anteriormente, os quais são frutos de lutas sociais para que as pessoas com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento possam ser incluídos em todos os ambientes, principalmente os escolares, como a universidade. Este aparato legal assegura, pelo menos no papel, o posicionamento em prol da inclusão, considerando as particularidades de cada pessoa, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para exemplificar o que foi destacado, destacamos o caput do artigo 27, do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

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 (BRASIL, 2016, p. 19).

Esse artigo trata da educação escolar como direito social das pessoas com deficiência em sua trajetória de vida, de modo a promover e favorecer todas as suas potencialidades humanas. Entretanto, ao conhecer a realidade desse público e, também, de outras tantas pessoas que são marginalizadas socialmente, o que se observa é a insuficiência dos dispositivos legais perante aos governos e sociedade civil que não cumprem aquilo que está proposto nos documentos, uma vez que estes apontam para a melhoria da qualidade de vida das pessoas público alvo da educação especial.

3 Resultados e Discussões

Com base na discussão teórica supracitada, serão apresentadas duas perspectivas sobre o trabalho realizado durante os dois períodos letivos do ano de 2019 na Divisão de Ensino, Pesquisa e Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae), da Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal: a do discente do curso de Geografia atendido pela DEPAE e a da monitora. Este constituiu-se no processo de escrita do trabalho de conclusão de curso (TCC) do referido estudante, um dos autores deste trabalho.

É válido ressaltar que o atendimento pela Depae é um direito às pessoas com deficiência, transtornos globais de aprendizagem ou altas habilidades. O estudante em questão possui baixa visão e é atendido por essa Divisão desde 2015. Em 2019, o atendimento contou com uma monitora remunerada, estudante do curso de Pedagogia, uma das proponentes deste trabalho.

As monitorias aconteciam em quatro encontros semanais durante os dois períodos letivos de 2019, como mencionado anteriormente, com carga horária de três horas, nas quais realizou-se o estudo de textos para a escrita da parte teórica do TCC, transcrição dos áudios de reflexão teórica do estudante e entrevistas com colaboradores do trabalho, que não é o foco deste relato.

Nosso interesse, é abordar os diálogos informais entre a monitora e o estudante, que possibilitaram a construção de uma relação afetiva. A princípio, esta relação ocorreu por meio do conhecimento e reconhecimento de ambos e das potencialidades e fragilidades de cada um para o desenvolvimento do trabalho. Isso foi alterando-se com o passar dos encontros, assumindo um caráter de socialização de saberes e experiências entre ambos e acarretou na construção de uma relação interpessoal que se transformou em amizade.

Em relação à perspectiva do estudante atendido, este destaca questões como o impacto da relação afetiva no processo de reconhecimento e desenvolvimento de habilidades que, até então, não se evidenciaram durante a graduação, bem como o aumento da autoconfiança, acarretando em melhor desenvoltura da escrita, tal como o reforço da coerência e coesão em seu texto. E, ainda, o próprio sentimento de pertencer à Universidade, mesmo com as limitações que, por várias vezes, foram percebidas, tal como as falhas na acessibilidade dentro do campus.

O estudante considerou que os momentos de diálogos informais com a monitora possibilitaram que ele a conhecesse melhor e, cada vez mais, fosse rompendo com a inibição ao desenvolver o seu TCC, pois esse sentimento afetivo proporcionou confiança e o fazia se sentir à vontade para escrever.

Além disso, foi por meio dessa comunicação que a monitora pode perceber qual a melhor metodologia que se aplicava ao discente. Exemplo disso foi o início do processo de escrita quando optaram por fazer fichamentos de textos para a elaboração do referencial teórico, sendo esta uma metodologia que, certamente, facilitou o processo, mas que, com os diálogos tomou outra forma, passando para o uso de sínteses, as quais se faziam mais relevantes para o estudante.

Segundo a monitora da Depae, ao refletir sobre a sua percepção quanto à deficiência, verificou que ela foi alterada ao conhecer e criar laços com o discente. Além disso, a sua formação como pedagoga foi ampliada, pois neste período notou a importância da relação afetiva interpessoal para um trabalho que atingisse os objetivos previstos de maneira construtiva e sem pressão.

Ambos, ainda em diálogo e considerando as entrevistas realizadas com outras pessoas com deficiência para o TCC, compreendem que, apesar dos aspectos legais, há uma série de condicionamentos humanos que propiciam ou não o processo inclusivo. Pautados nas entrevistas, delinearam que não basta estar escrito nas leis o acesso e a permanência na universidade; a falta de empatia e de uma percepção do potencial do outro, acaba por dificultar tal permanência.

Para a monitora, o conhecimento da realidade sobre o trabalho relacionado às pessoas com deficiência, bem como conhecer a trajetória pessoal e escolar do estudante, propiciou que o enfoque fosse as potencialidades do estudante e assim, atingiu-se o objetivo, que era desenvolver a escrita do trabalho de conclusão de curso. Além disso, notou-se também, o aprofundamento crítico referente ao que é conceituado e entendido teoricamente como inclusão.

4 Considerações Finais

Com base no estudo teórico e na experiência relatada, consideramos que apenas as leis e declarações não são suficientes para a promoção da inclusão, haja vista que esta não se dá apenas formalmente, mas sim humanamente. É necessário muito mais que leis, ainda que estas sejam pertinentes. Aqui destacamos os aspectos sociais como facilitadores desse processo, visto que este, neste caso, foi essencial para o sentimento de inclusão e, também, para o desenvolvimento do trabalho objetivado.

As experiências interpessoais foram o ponto chave para a confirmação do direito de permanecer no ambiente universitário e para a promoção da inclusão neste espaço, o qual possui alguns limites no que se refere a atitudes inclusivas. Desses limites, destacamos a pouca empatia e a alteridade entre as pessoas do campus no qual ocorreu a experiência, uma falta de acessibilidade estrutural e atitudinal que impacta no cotidiano da universidade, bem como no acesso e permanência desse e outros discentes na graduação.

Com este relato torna-se perceptível que o aspecto social, afetivo e a sensibilidade humana podem ser e são pontos centrais para que se alcance, ou ao menos que se aproxime

cada vez mais da inclusão, haja vista que esses três fatores fazem com que a interação pessoal entre aqueles que possuem ou deficiência seja benéfica para todos, provocando profundas mudanças, aquisição de saberes mútuos e relações pautadas no respeito e alteridade. Entendemos que, para promover a inclusão, são necessários o conhecimento e a realização de experiências sem hierarquização, tornando possível o rompimento com barreiras simbólicas criadas socialmente, delimitando quem tem mais ou menos potencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13. out. 2020.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. p.19-22. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13. out. 2020.

BRASIL. **Lei n.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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13. out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC: SEEP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 13. out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Fernanda de Moura Almeida – Universidade Federal de Uberlândia

fernanda.almeida.educacao@gmail.com

Eixo temático: II – Educação Especial e atendimento educacional especializado

RESUMO

O trabalho foi desenvolvido com a articulação entre a inclusão e a escolarização de pessoas com deficiência, a partir do resgate histórico do processo vivenciado por elas nas escolas até o atual paradigma com a criação do atendimento especializado. O objetivo foi o de perceber se, com as atuais políticas públicas para a educação, com foco o atendimento educacional especializado, os alunos com deficiência, estão tendo a mesma oportunidade que os demais alunos no processo de escolarização para o sucesso escolar. A realização desse trabalho foi por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental sobre o fenômeno deficiência e o atendimento educacional especializado. Em um primeiro momento procuramos discutir a concepção do fenômeno deficiência no decorrer da história inserida no processo escolar, o qual representou uma concepção que evoluiu da exclusão à inclusão sob a ótica da diversidade. Em seguida dialogamos com Carvalho (2004), Mantoan (2003), Sasaki (1999) e Silva (2009) a respeito do atendimento educacional especializado bem como as barreiras enfrentadas por alunos com deficiência na luta por sua escolarização. Constatamos que a implementação do atendimento educacional especializado significou um avanço muito importante na escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Diversidade.

1 Introdução

Diante o atual modelo de currículo escolar pautado no paradigma da inclusão, é essencial compreender e conceituar tal modelo. Além disso, é importante discutir o que de fato entende-se por inclusão e de que forma o modelo é desenvolvido nas escolas regulares.

O trabalho foi desenvolvido por meio de análise documental e levantamento bibliográfico, com foco na articulação entre a inclusão e a escolarização dos alunos com deficiência, a partir do resgate histórico do processo vivenciado nas escolas até a implementação do atendimento educacional especializado – AEE.

O objetivo geral desse estudo é o de perceber se, com as atuais políticas públicas para a educação, os alunos com deficiência estão tendo a mesma oportunidade que os demais alunos no processo de escolarização para o sucesso escolar. A partir da concepção de que as

peessoas com deficiência fazem parte do público alvo da Educação Especial, faz-se necessário entender então quais são as políticas públicas que contemplam a Educação Especial, e como são muitas, o recorte será o atendimento educacional especializado – AEE quanto a sua funcionalidade.

Este trabalho foi organizado em duas partes a fim de compreender o processo de inclusão escolar no que tange pessoas com deficiência. Em um primeiro momento é discutida a concepção do fenômeno deficiência no decorrer da história inserida no processo escolar, a princípio marcado por uma exclusão perpassando por outros paradigmas até ser entendido sob a perspectiva da inclusão. O atendimento educacional especializado – AEE é o tema central discutido na segunda parte, bem como as barreiras enfrentadas por alunos com deficiência na luta por sua escolarização.

2 Referencial Teórico

2.1 O fenômeno deficiência, do paradigma da exclusão à inclusão

O fenômeno da deficiência pode ser percebido segundo Amaral (1995) baseado em mais de um critério: o estatístico, o anatômico/funcional, ou ainda do ponto de vista sobre um tipo ideal de sujeito. A deficiência pode ser entendida como algo que foge dos padrões de tipo de ideal ou algo que não é comum estatisticamente, que não está na média, na maioria. Quando uma pessoa apresenta algo que é diferente da maioria, pode ser física, sensorial ou intelectual.

Há também o modelo médico de compreensão, que parte do enfoque patológico/biológico, definindo deficiência como doença, anormalidade e/ou inferioridade, e dessa forma a deficiência é concebida como doença que tem que ser tratada, curada. No entanto, Berlinguer (1988 apud Amaral, 1995, p.33), alerta que não se pode confundir a normalidade patológica com a normalidade social, pois a patologia está relacionada a questões biológicas, ao corpo e não a fatores educacionais e profissionais.

É importante ressaltar que o conceito de deficiência o qual define e separa o normal e o patológico, não pode ser julgado pelo enfoque biológico, o que acaba por gerar um pré conceito no qual uma pessoa com deficiência é considerada incapacitada de realizar algumas funções.

O fenômeno da deficiência precisa ser entendido como diversidade e não como anormalidade, assim segundo Mantoan:

O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais igualdade com norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. (MANTOAN, 2003, p.20)

As concepções que giram entorno do fenômeno deficiência foram modificadas conforme o momento histórico, principalmente no aspecto educacional. Inicialmente as pessoas que apresentavam alguma característica desviante dos padrões eram excluídas, consideradas pessoas incapacitadas, inferiores, sem valor nenhum para sociedade e sem condição de viver socialmente Sassaki (2005). Dessa forma pessoas com deficiência eram isoladas do convívio social, vivendo em um mundo a parte, sem autonomia.

No início do século XX o termo utilizado passou a ser “incapacitados” e logo depois “indivíduos com capacidade residual”, o que segundo Sassaki (2005) é considerado um avanço para aquela época, pois perceberam alguma capacidade nessas pessoas, mesmo que residual. A partir dessa concepção começaram a atender as pessoas com deficiência em instituições segregadas, isoladas da sociedade, cujo foco era assistencialista, na tentativa de aliviar o fardo da família.

Por volta da década de 50, começaram a utilizar os termos “os defeituosos”, “os deficientes” e “os excepcionais”, surgiram nessa época no Brasil as escolas especiais, os centros de habilitação e de reabilitação, as oficinas protegidas de trabalho, os clubes sociais especiais e as associações desportivas especiais. Esses termos foram difundidos por influência das consequências do mundo pós I e II guerras mundiais, pois deixaram muitas pessoas mutiladas e a sociedade entendeu que elas precisavam se adequar, se reabilitarem ao meio que retornavam. Nesse período foram fundadas duas instituições no Brasil, a Associação de Assistência à Criança com Deficiência – AACD e a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – Apae.

A Educação Especial surgiu assim como centros assistenciais e de reabilitação às pessoas com deficiência, separados da educação comum. A ideia é que aqueles que apresentavam algum desvio físico, intelectual, sensorial, social e de comportamento muito acentuado, que não podiam beneficiar-se dos programas da educação comum, necessitavam de ensino ou serviços especiais, através da modificação ou apoio ao programa educacional comum, de maneira que eles próprios se tornassem capazes de satisfazer suas necessidades e se preparassem para a sociedade.

Porém, nesse paradigma de segregação as pessoas com deficiência continuavam praticamente com o mesmo tratamento que antes, tendo um convívio social restrito, aprendendo somente o essencial às suas limitações que a Escola Especial os fornecia, mas continuavam carentes de ambientes sociais e culturais.

Instituiu-se então um novo paradigma, o da Integração. O processo de integração, de acordo com Sasaki (1999) e Carvalho (2005) compreendia em uma proposta que os alunos com deficiência tinham que se adaptar para o convívio social e às exigências da escola. Esses alunos deveriam se adequar ao meio para poderem usufruir assim como os demais. Assim como pontua Mantoan

O uso do vocábulo “integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2003, p. 15).

Sendo assim o modelo da integração acabava por seguir uma organização que excluía alunos na medida em que eles precisavam se adequar a um ambiente em que não estavam preparados, um ambiente em que os integrava, estavam ali presentes e inseridos, porém ignorava suas habilidades e potencialidades.

Assim em meio a esses conflitos surge nos anos 1990 o paradigma da Inclusão o qual objetiva que a educação e a sociedade caminhem juntas em prol de uma sociedade realmente para todos em que não haja distinção de raça, cor, religião e pessoas com deficiência. A Inclusão se remete ao ato de incluir, de acordo com significado do dicionário está relacionada a “envolver” e “fazer parte de”, Amora (1998).

Dessa forma, a inclusão não objetiva apenas ao ato de inserir alunos nas escolas regulares, mas de adequar o ambiente às suas especificidades para que todos possam ser incluídos, envolvidos efetivamente na escola e na sociedade.

2.2 O paradigma da inclusão e o atendimento educacional especializado – AEE

A ideia de inclusão surgiu em 1990, durante a conferência em Jomtien, na Tailândia, a qual objetivava a discussão sobre o direito à educação para todos, o que culminou na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. A declaração é composta de 10 artigos que se remetem a objetivos com a finalidade de garantir a educação para todos, entre eles destacamos o artigo 3º que trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade:

[...] Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Portanto, a inclusão se refere ao acesso às oportunidades educacionais de todos, sem discriminação e diferenciação.

Com o objetivo de reafirmar o compromisso da Educação para Todos, no ano de 1994 reuniram-se em Salamanca, na Espanha, representantes de 92 países e 25 organizações para a conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, o que resultou na *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. O documento traz propostas e recomendações para os governos a fim de garantir o acesso de crianças e jovens com necessidades educativas especiais às escolas regulares com as devidas adequações que cada um necessita (UNESCO, 1994).

A bandeira nesse momento é pelos direitos humanos e sociais a todos, independente de raça, religião, condições financeiras ou ter alguma deficiência ou não, todos devem usufruir dos mesmos direitos, estes previstos também na Constituição brasileira.

Dessa forma, as escolas regulares começaram a matricular alunos com deficiência, a princípio sem todas as adequações necessárias em sua estrutura física, pedagógica e/ou comportamental, a escola estava no viés inclusivo com a estrutura do paradigma da integração.

Em 1996 é publicada a LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, a qual define a educação especial como modalidade da educação, o que significa que ela não substitui as etapas e os níveis de ensino, e sim perpassa por todas as etapas da educação.

A LDB/96 prevê a oferta do atendimento especializado em seu artigo 58 § 1º “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

A Educação Inclusiva se aproxima da Educação Especial no sentido de dar acesso à clientela desta e de fato envolvê-los no processo ensino-aprendizagem, porém não somente de alunos da Educação Especial, mas dar acesso à todos, trata-se de acessibilidade físico-

estrutural, pedagógica e conceitual/atitude para todos, conforme descrito por Sassaki. (1999 apud Mídia e deficiência, 2003, p.24).

O tema acessibilidade/inclusão, citado por Sassaki (1999), precisa ser analisado a partir da superação, não apenas das barreiras arquitetônicas e pedagógicas, mas principalmente da barreira atitudinal a fim de garantir o direito de todo cidadão ser atuante na sociedade.

Com intuito de compreender o paradigma da inclusão e as possibilidades de alunos com deficiência usufruírem das mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem que os demais alunos, faz-se necessário entender as barreiras colocadas a eles mencionadas por Sassaki (1999).

A barreira arquitetônica é estrutural e o rompimento dela se relaciona à acessibilidade física, estrutural, são adaptações em prédios com uso de elevadores, banheiros adaptados, tudo que garanta a entrada e permanência de todos em qualquer espaço. Dessa forma em 2004 é publicado o decreto em que estabelece os critérios que visam a promoção da acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Em seu artigo 5º prevê que “os órgãos da administração pública direta, indireta e da fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004).

A superação da barreira pedagógica se dá com condições de acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular através de materiais e recursos pedagógicos, metodologias e métodos de ensino que objetivam a efetiva aprendizagem. Sendo assim o MEC – Ministério da Educação e Cultura, regulamenta em 2008, por meio de decreto, o atendimento educacional especializado – AEE, disposto na lei de diretrizes e bases da educação – LDB, o qual sofreu alterações com o decreto de 2011.

De acordo com as atuais políticas públicas o AEE é apresentado como modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis e etapas, ou seja, não substitui o ensino regular. Assim a oferta do AEE deve ser em turno diferente ao de sua escolarização. De acordo com o decreto de 2008, o AEE é composto de atividades e recursos associados a acessibilidade e aprendizagem de alunos público alvo da Educação Especial, sendo organizados institucionalmente de forma contínua. Portanto o atendimento especializado prevê a efetiva inclusão escolar ao promover a superação de barreiras no que tange o desenvolvimento cognitivo e habilidades do indivíduo.

O AEE ocorre de forma complementar ou suplementar ao desenvolvimento educacional dos indivíduos e acontece em salas de recursos multifuncionais, nas quais devem conter materiais pedagógicos e equipamentos para a oferta. Durante o atendimento especializado são realizadas as complementações curriculares, é um espaço de investigação e compreensão dos processos cognitivos, os alunos confeccionam e utilizam materiais e recursos pedagógicos de acordo com sua especificidade a fim de potencializar suas habilidades e contribuir para o seu desenvolvimento na sala de aula regular. Os professores que irão atuar no atendimento educacional especializado precisam de formação específica e continuada.

O decreto publicado em 2011 ampliou os objetos do atendimento educacional especializado ao prever serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes e ao assegurar continuidade de estudos não somente em todos os níveis como também em todas as etapas e modalidades. A União passou a ser responsável por prestar apoio técnico para as instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, abrangendo um número maior de instituições abordadas no decreto de 2008.

Em 2015 foi instituído o estatuto brasileiro da pessoa com deficiência com a publicação da lei nº 13.146, em 06 de julho. A lei traz a conceitualização das barreiras que prejudicam o convívio social das pessoas, sendo:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

O estatuto prevê a oferta nas escolas de um profissional de apoio à alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência; a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Em relação ao AEE, o estatuto regulamentou a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; a formação e disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras, guia intérprete e profissional de apoio; a oferta de ensino da Libras e do sistema Braille.

A barreira atitudinal mencionada por Sassaki (1999) e pelo estatuto da pessoa com deficiência também foi alvo de discussão por Amaral (1995) e está relacionada às atitudes e comportamentos, aos preconceitos determinados por estereótipos e estigmas que envolvem as pessoas com deficiência, é considerada a mais crucial pelos autores. A forma de romper com essa barreira é perceber as especificidades e potencialidades que cada sujeito possui.

Recentemente, em 30 de setembro de 2020 foi publicado o decreto nº 10502 o qual institui a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. O decreto prevê dentre os recursos e serviços disponibilizados da educação especial a escola especializada, que é considerada como uma instituição de ensino planejada para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, 2020). Outro ponto a destacar no atual decreto se refere às diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial, um dos diferenciais em relação aos decretos anteriores é a quarta diretriz que prevê:

priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020).

Em relação à implementação das escolas especializadas o decreto anuncia a elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos.

3. Resultados e discussões

Percebemos na linha histórica da luta pelos direitos à educação das pessoas com deficiência o quanto elas careciam de políticas públicas que visassem o seu desenvolvimento educacional. A criação dos centros educacionais especializados, como a AACD e Apae, foram importantes em uma determinada época em que a sociedade as excluía do convívio social e escolar, elas foram finalmente acolhidas em uma instituição. Porém, a visão era limitada à reabilitação e ao assistencialismo. Havia a necessidade de uma política pública que englobasse os direitos sociais, direitos educacionais, o desenvolvimento cognitivo, uma pedagogia que auxiliasse no aprendizado e na escolarização dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, a implementação do atendimento educacional especializado significou um avanço muito importante na escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial.

O AEE possibilitou a articulação dos recursos especializados utilizados e produzidos durante os atendimentos com a sala de aula regular, assim propicia o desenvolvimento dos alunos, seja de forma complementar ou suplementar.

O atendimento educacional especializado visa o efetivo envolvimento de todos no processo educacional, sendo um apoio aos profissionais da educação, assim como menciona Carvalho:

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumulem conhecimentos e experiências, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula (CARVALHO, 2004, p.29).

No entanto, é necessário cautela quanto à funcionalidade dos serviços ofertados pelo AEE a fim de não retroceder em modelos educacionais que excluam alunos com deficiência.

Mantoan (2003) alerta ao fato de que professores estão compreendendo que os atendimentos especializados, com seus vários recursos pedagógicos, de ensino e aprendizagem, estariam substituindo suas funções em sala de aula, a autora analisa essa situação considerando o professor especialista (profissional de apoio):

O professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém, de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue remove-los com adequação e eficiência (MANTOAN, 2003, p.46).

Essa situação, em que professores especializados se sentem como únicos dotados de conhecimento para atender alunos com deficiência implicou em um sentimento de incompetência ao professor do ensino regular em lidar com esses alunos Mittler (2000, apud MANTOAN, 2003, p.14). Os alunos dessa forma desenvolvem processos cognitivos nas salas de recursos multifuncionais durante os atendimentos do AEE e não nas salas de aula regular, implicando assim em um processo contrário ao da inclusão, como conclui Silva:

Assim, acreditamos que a perspectiva de uma educação inclusiva que preserve atendimento especializado é uma farsa, que garante apenas a inserção do aluno em sala de aula, pois sua aprendizagem e desenvolvimento escolar ocorrem no atendimento especializado no contraturno; embora a legislação garanta que a escolarização destes estudantes é uma tarefa da escola comum. No seu interior, no entanto, os profissionais não sabem o que fazer, e deixam a escolarização para o atendimento especializado, mesmo que esta não seja sua responsabilidade. Há um movimento de transferência

continua de responsabilidades. Não conseguimos enxergar nesta prática mudanças significativas em nível de condições de aprendizado, mas apenas um aumento de sobrecarga às pessoas com deficiência que precisam tornar sua vida escolar mais ampla (SILVA, 2009, p. 168).

A implementação e compreensão do AEE é relativamente recente, considerado todo retrospecto histórico dos alunos da Educação Especial. O atendimento representa um avanço para a escolarização e inclusão de todos, porém sem as devidas cautelas apontadas pelas autoras Carvalho (2004), Mantoan (2003) e Silva (2009) corre-se o risco de regredir a paradigmas anteriores. A discussão e a formação para melhor compreender o AEE são primordiais para intensificar as contribuições dos serviços ofertados.

É necessário compreender e definir ao que se refere a implementação de escolas especializadas previstas no atual decreto, pois na prática poderá sugerir o retorno do paradigma da segregação, com alunos desvinculados do ensino regular.

4. Considerações finais

A sociedade passou por diversos conceitos de deficiência o que resultou em práticas sociais diferentes. Em um primeiro momento as pessoas com deficiência foram excluídas socialmente, depois passaram a ser atendidas em escolas especiais ou centros de reabilitação o que ficou conhecido por segregação, posteriormente foram inseridas nas escolas regulares no paradigma da integração, as instituições não eram devidamente adaptadas para recebê-las, e por fim o paradigma da inclusão que surgiu na década de 90 e vigora nos tempos atuais na qual o fenômeno da deficiência é visto sob a ótica da diversidade.

A inclusão portando visa o envolvimento de todos no processo educacional, para que cada um usufrua dos mesmos direitos, deveres e oportunidades. Porém no que tange o envolvimento nesse processo de alunos com deficiência se faz necessária a eliminação de barreiras com intuito de não retroceder ao modelo da exclusão e apenas estampar esse processo. Nesse sentido se faz importante a implementação do AEE com as salas de recursos multifuncionais no ensino regular que atendam os alunos com deficiência a fim de possibilitar a escolarização.

O atendimento educacional especializado – AEE, que ocorre no interior das salas de recursos ofertado no contra turno, precisa ser entendido como um complemento ou suplemento no processo educacional o qual consequentemente não substitui o ensino regular, como era antes nas escolas especiais.

Porém ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas e obstáculos a serem superados. Não é suficiente proceder com a matrícula os alunos com deficiência em escolas regulares e manter um discurso inclusivo pautado no atendimento educacional especializado sem as devidas adaptações, dessa forma alunos se tornam meros números.

Concordo com Carvalho (2004), Mantoan (2003) e Silva (2009) quando alertam aos cuidados na oferta do AEE nas escolas regulares, o de responsabilizar apenas os profissionais que atuam nesse atendimento pelo desenvolvimento escolar e pela aprendizagem dos alunos com deficiência. Dessa forma, os estudantes tem seu direito à escolarização no ensino regular lesado e como mencionado por Silva (2009) o atendimento se torna uma como farsa, pois na prática estaria apenas sobrecarregando os alunos ao invés de apoiá-los. É de extrema importância que se perceba o atendimento educacional especializado como um apoio, um auxiliar e não como o responsável pela escolarização, sendo este papel do ensino regular, o risco nesse caso é o de retroceder ao modelo da exclusão.

Além das dificuldades apontadas, é crucial romper com a barreira atitudinal. Não bastam adequar métodos e metodologias ou o ambiente se de fato não houver a crença no sucesso dessas práticas, caso contrário arrisca-se não surtir efeito.

É preciso compreender que cada sujeito é diferente em sua individualidade e assim de fato envolver a todos no processo escolar, eliminar as barreiras e diferenças e se aperfeiçoar de modo a oferecer qualidade de vida e ensino, focar na diversidade humana, na convivência em sociedade que permite o aprender com o outro, a cooperação e dessa maneira formar cidadãos sem preconceitos, rompendo com barreiras atitudinais, de forma inclusiva. As escolas precisam promover o processo de escolarização dos alunos com deficiência e oportunizar o aperfeiçoamento do convívio escolar de todos os seus alunos independente de suas limitações.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência** – em companhia de Hércules. São Paulo. Robe, 1995.

AMORA, A S. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo. Saraiva, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004**. 2004

BRASIL. **Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008**, Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7611 de setembro de 2011**, Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 10502 de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**, institui a lei brasileira da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). 2015

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre. Mediação, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro. WVA, 1999.

SILVA, L C. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 2009. F. 344. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 26/10/2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394.locale=en>. Acesso em 26/10/2020.

VIVARTA, Veet. **Mídia e deficiência**. Disponível em www.slideshare.net/eduprado/midia-e-deficiencia. Acesso em 24 de outubro de 2020.

FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE APOIO A ESTUDANTES PAAE EM UBERLÂNDIA/MG

Heloisa Fernanda Francisco Batista – Universidade Federal de Uberlândia
heloisa.f.batista@gmail.com

Sandro Rogério Vargas Ustra – Universidade Federal de Uberlândia
srvustra@ufu.br

Eixo temático: II – Educação Especial e atendimento educacional especializado

1 Introdução

Ao longo dos últimos anos vários movimentos ocorreram com o intuito de dar voz à pessoa com deficiência na sociedade, principalmente através da consolidação de um marco legal específico (ONU, 1994; BRASIL, 2001a, 2001b, 2008, 2009, 2015). Isso possibilitou um aumento significativo no número de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) matriculados em turmas de ensino regular, desde os anos iniciais de alfabetização até o Ensino Superior.

Visando desenvolver as habilidades desses estudantes e aproximar os professores da Educação Especial e professores regentes de aulas da sua realidade, também faz parte do programa o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em horários alternativos, com professores capacitados para atender a este público, com o intuito de complementar ou suplementar a formação do aluno, não dispensando o professor da sala de aula regular (BRASIL, 2015).

É crescente o número de pesquisas voltadas à inclusão de estudantes PAEE em ambientes escolares e na sociedade como um todo, principalmente em relação à preparação dos professores para atender demandas pedagógicas específicas e assumir uma atitude protagonista diante do processo geral de inclusão (SILVA NETO et. al., 2018; ROCHA, 2017). Também há uma preocupação com a preparação do futuro docente, durante a graduação, para atender às turmas compostas por estudantes com diversas especificidades em termos de aprendizagem, sendo ou não PAEE (TORRES; MENDES, 2019; CARMO et. al, 2019).

Nesse contexto, este trabalho contempla resultados de uma pesquisa qualitativa com a finalidade de responder o seguinte problema: Quais as contribuições da formação inicial e

da experiência profissional dos professores de apoio no processo de inclusão de estudantes PAEE?

Foi proposta a construção do perfil dos professores de apoio de escolas estaduais de Uberlândia com relação a inclusão de estudantes PAEE, buscando identificar as contribuições da formação (inicial e/ou continuada) em relação aos processos de inclusão e adaptação/flexibilização curricular. Para isso, foi implementado um questionário estruturado com perguntas objetivas e discursivas. Uma vez definida e sistematizada a fundamentação teórica, os trabalhos foram conduzidos para a compreensão dos dados, numa perspectiva qualitativa, dado o contexto investigado, o qual envolve contextos da docência (FRANCO; GHEDIN, 2008). Por fim, as considerações referem-se aos objetivos alcançados e às implicações das análises efetuadas.

2 Referencial teórico

Para favorecer a aprendizagem de todos, é essencial que o professor observe tanto as características distintas presentes entre os estudantes como o método de desenvolver a prática educativa. Lidar com tais diversidades, buscando a inclusão de todos, vêm contribuir para a evolução da ação docente, pois tal realidade proporciona significado à prática (CAPELLINE; RODRIGUES, 2009).

Nesse contexto, a inclusão requer que haja mudanças na sociedade e no ambiente escolar, através da transformação de comportamento e atitudes, tornando possível a garantia do acesso e permanência do estudante na escola, além de respeitar as características intrínsecas de cada ser humano. Essa concepção requer que sejam repensados os currículos, métodos avaliativos, capacitação do corpo escolar etc. (CAPELLINE; RODRIGUES, 2009).

É importante falar de educação com qualidade, pois é necessário que haja professores capacitados para atuarem na diversidade, percebendo as diferenças e reconhecendo as potencialidades de cada estudante, de forma que o ensino propicie a aprendizagem de todos. A carência na formação de professores que atuam em turmas regulares com estudantes PAEE gera uma pseudo-inclusão, ou seja, o estudante PAEE está matriculado na escola comum, mas não está de fato incluído no processo de aprendizagem (SANTOS; LIMA, 2020).

Pode-se inferir que a inclusão ocorre em escolas regulares a partir da participação efetiva desses estudantes nas aulas e na escola como um todo, através de atividades que propiciem oportunidades de participação mais ativa e independente (CAMARGO, 2010).

É importante contrapor os conceitos de inclusão e integração na prática. Para que um ambiente seja inclusivo é necessário que todos possam pertencê-lo, independentemente de haver ou não deficiência. Dessa forma, a pessoa com deficiência não deverá se ajustar ao ambiente que já existe (PACHECO; EGGERTSDÓRTTIR; MARINÓSSON, 2007). Quando a inclusão é realizada de forma equitativa, ela propicia melhorias na aprendizagem e promove qualidade de vida.

Segundo Possa e Pieczkowski (2020), a multiplicidade das escolas e dos estudantes PAEE com necessidades distintas exige que dos professores diversos conhecimentos, como familiaridade com Língua Brasileira de Sinais (Libras), Soroban, Tadoma, desenvolvimento de estratégias que proporcionem autonomia do estudante no espaço escolar, utilização de tecnologias assistivas, recursos da comunicação alternativa e aumentativa (CAA), ensino da língua portuguesa para estudantes surdos, táticas para desenvolvimento de processos cognitivos e desenvolvimento curricular.

Assim, esse professor é tido como um “professor multifuncional”. Vaz e Garcia (2016), caracterizam esse professor como desempenhando uma atuação multifuncional, apresentando como função de técnico dos materiais adaptados e sendo responsável pela política no interior da escola. É esperado que o professor de apoio solucione as reivindicações da comunidade escolar e se submeta ao planejamento pedagógico e à atribuições documentais (POSSA; PIECZKOWSKI, 2020).

3 Resultados e Discussões

O questionário estruturado foi respondido por quinze professores de apoio, as respostas foram codificadas e os participantes classificados por siglas sucessivas, por exemplo: PA01, PA02, PA03, ..., PA15. Os professores de apoio têm idades entre 34 e 63 anos, sendo 6,7% são do sexo masculino e 93,3% do feminino. Nenhum dos participantes relatou apresentar qualquer deficiência. O tempo médio de atuação é de três anos.

Quanto à formação acadêmica inicial dos participantes, três cursaram licenciatura em Educação Especial (20,1%) e doze apresentam formação fora desta área, sendo um na licenciatura em Química (6,7%), um na licenciatura em Geografia (6,7%), um em licenciatura em Matemática (6,7%), um em Normal Superior (6,7%), um em Letras/Português (6,7%) e sete em Pedagogia (46,4%). Dos doze citados acima, oito cursaram segunda licenciatura em Educação Especial (53,6%).

A preocupação com a formação inicial de professores é cada vez mais evidente, proporcionando amplas discussões. Para isso, torna-se necessário que os currículos dos cursos de licenciatura busquem contemplar aspectos relevantes para a formação do futuro docente com relação ao exercício da docência em turmas com estudantes PAEE (TORRES; MENDES, 2019; VARGAS; PEIXOTO, 2019, OLIVEIRA; ARAUJO, 2017).

Em relação à formação continuada, doze participantes cursaram de uma a quatro especializações, com dez ocorrências em Educação Especial Inclusiva, três em Atendimento Educacional Especializado, três em Psicopedagogia, duas em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar, uma em Psicomotricidade, uma em Biblioteconomia e uma em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa.

Ao serem questionados se durante a graduação houve contato com atividades, estágios, oficinas e/ou palestras direcionados à Educação Especial, treze participantes (86,7%) relataram alguma participação, em geral, durante o curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial. Segundo Bazon *et. al.* (2018), os cursos de licenciatura devem assegurar discussões que entremeiem a Educação Inclusiva e as especificidades dos estudantes, sendo de grande importância que os professores universitários desenvolvam suas práticas com o objetivo de familiarizar os graduandos com essa temática, para que estejam melhor preparados para atender os estudantes quando forem professores.

Os professores foram questionados se já tiveram alguma experiência que envolvesse pessoas com deficiência, antes de atuarem como professores de apoio, e 60,0% relataram esse contato, conforme pode ser inferido das transcrições a seguir:

Foi quando era professor de matemática no ensino fundamental. Não soube lidar com a situação envolvendo alunos com baixa visão, pois a rede estadual não fornece capacitação e nem estrutura para garantir o mínimo para esses estudantes. Nesse caso o estudante precisava de prova ampliada no formato A3, mas não tinha material disponível na escola. (PA04)

Fui professora de alunos que necessitam de professores de apoio. (PA05)

Minha experiência foi quando estava cursando o segundo ano da graduação. Comecei a trabalhar na FUNDAESP (Fundação de Assistência Especial Caminhar). Foi um trabalho muito difícil porque era só eu como professora em uma sala com 8 (oito) alunos com diversas deficiências, porém como estudava à noite sempre pedia ajuda aos meus professores na faculdade e eles me auxiliavam muito em minha prática. (PA08)

Trabalhei como auxiliar de docência de crianças especiais em uma escola municipal. (PA15)

Os participantes relataram experiências de quando atuavam como professores regentes, com alunos incluídos em turmas regulares. Santos, Paula e Fascina (2020) apontam diversos motivos que favorecem o desenvolvimento de ações inclusivas, como acolher, estar familiarizado com conceitos básicos das deficiências, reconhecer os direitos e respeitar as diferenças.

Segundo Padilha (2018), é necessário que o professor conheça a história de seu estudante para que possa ensiná-lo. Esse conhecimento é desenvolvido a partir da vivência em sala de aula ou na realização de verificação mais sistematizada (NUNES; MANZINI, 2020). O segundo passo se refere ao planejamento curricular, a partir de adaptação curricular e/ou flexibilização curricular (BRASIL, 2003). O professor, com sua mediação pedagógica, proporciona inúmeras experiências aos estudantes, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, a comunicação e o afeto (RIGOLETTI, DELIBERATO, 2020).

Em relação à formação direcionada às pessoas com deficiência, quatorze participantes (93,3%) afirmaram ter realizado algum curso de formação. Os principais relatos são de formações rápidas ofertadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE). Além disso, também relataram custear vários cursos. Devido à pandemia de Covid-19, os professores estão buscando cursos online, ofertados pelos programas de Formação Inicial e Continuada (FIC), e acompanhando *lives* relacionadas à Educação Especial.

Aprendi muito, como estamos na pandemia estou fazendo vários (cursos) que estão sendo disponibilizados, portas abertas, CAS Uberaba/nova escola. (PA12)

Foi bem gratificante onde puder adquirir mais conhecimentos e experiências para atuar com crianças especiais, sempre procuro participar de cursos e capacitações. Alguns cursos paguei outros foi ofertado pela secretaria de estado de educação e instituições que abraçaram a causa. (PF15)

Onze professores (73,4%) relatam ter participado de eventos realizados pela SRE ou pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), além de webnários e cursos de extensão, ofertados de forma remota. Quando questionados a respeito das contribuições, relataram que a troca de experiências proporcionou maior reflexão sobre a forma como desenvolviam suas atividades, contato com novos conhecimentos e incentivou a busca por outros cursos e eventos na área de Educação Especial.

Sobre os desafios pessoais enfrentados, foram enfatizados a falta de formação continuada dos professores em geral, falta de envolvimento da comunidade escolar no processo de aprendizagem do estudante, falta de apoio da família, falta de material ofertado pela escola e dificuldade em incluir o estudante nas atividades da turma.

... material pedagógico para adaptar as atividades concretas. Geralmente, tenho que comprar com meu próprio dinheiro todo material usado para confeccionar e adaptar o material concreto. (PA06)

Percebo que são muitas as dificuldades, desde materiais que sabemos que existe para uma aprendizagem significativa para nossos alunos e que a escola não possui verba para adquirir, muitos materiais pedagógicos compramos com nosso próprio dinheiro, salas quentes, bebedouros pequenos, a valorização profissional, que parece sermos formiguinhas que ninguém percebe que existe, mas sabemos do grande trabalho que realizamos. (PA08)

Como professora, ano passado, de um aluno do ensino fundamental, anos finais, o maior desafio era os professores regentes das disciplinas terem um olhar direcionado em sua disciplina para o aluno com deficiência. (PA09)

São várias as barreiras, desde a escola, que às vezes não são adaptadas para criança com deficiência, e até mesmo dos pais. (PA14)

Na maioria das vezes, é a falta de compreensão do professor regente, que acha que o aluno é apenas do professor de apoio, e também quando a família não aceita que o estudante precisa de um olhar diferenciado e não busca pelos direitos adquiridos por lei. (PA15)

É necessário desenvolver um canal de comunicação entre professores regentes e professores de apoio, para que sejam desenvolvidas propostas de atividades que todos os estudantes da turma possam realizá-las, independentemente de serem estudantes PAEE ou não (SILVA; CAMARGO, 2018; MATOS; MENDES, 2015).

O professor é o responsável no processo de ensino de seus estudantes e, para que esse processo se consuma, é necessário que haja apoio por parte das instituições de ensino. Esse apoio se dá por oferta de formação específica para receber estudantes PAEE por parte de toda a comunidade escolar. Além disso, há a necessidade de se formar uma rede de apoio, para que sejam realizadas trocas de experiências e aproximação com as famílias, para que possa ser desenvolvido um trabalho mais efetivo (BAZON *et.al.*, 2018; FIORINI; MANZINI, 2016).

As dificuldades apresentadas pelos participantes, relacionadas à carência de formação para professores, salas com alto número de estudantes, falta de adaptações físicas nas estruturas escolares, ausência de material ofertado pelo ambiente educacional são apresentados por diversos pesquisadores (CORDOVA *et. al.*, 2018; MATOS; MENDES, 2015).

4 Considerações Finais

A proposta dessa pesquisa surgiu da necessidade de identificar as contribuições da formação inicial e da experiência profissional do professor de apoio na prática docente, com a finalidade de contribuir para a formação inicial dos futuros docentes, com relação aos processos de inclusão e adaptação/flexibilização curricular. Essa preocupação é evidenciada pelo aumento significativo de estudantes PAEE em turmas de ensino regular.

Dos professores participantes, a maioria possui formação inicial em diferentes cursos de licenciatura, segunda licenciatura em Educação Especial e várias especializações. Segundo os participantes, a grande procura por formação continuada na área de Educação Especial se deve à necessidade intrínseca do professor de buscar subsídios para lidar com estudantes PAEE em turmas regulares.

Nesse contexto, é imprescindível que os cursos de graduação ofereçam disciplinas que contemplem a educação inclusiva, além de buscarem metodologias que compreendam a cultura e diversidade de seus estudantes. Além disso, é fundamental que os professores universitários se atualizem para ministrar disciplinas de ensino correlatas de forma mais assertiva, uma vez que é responsável pelo aprendizado dos futuros professores.

Apesar dessa inclusão ser prevista em lei, ainda faltam políticas públicas que incentivem a capacitação dos profissionais de educação tanto durante a formação inicial quanto na formação continuada. Uma vez que, o profissional, na maioria das vezes, não está habilitado para enfrentar os desafios referentes ao processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

REFERÊNCIAS

BAZON *et. al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**. v. 44, e176672, 2018.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

CAMARGO, E. P. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 258-275, 2010.

CAPELLINI, V. L. M.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.3, p. 355-364, 2009.

CARMO, B. C. M. do et. al. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 113, 2019.

CORDOVA, Hercílio P. et al. Audietermômetro: um termômetro para a inclusão de estudantes com deficiência visual. **Rev. Bras. Ensino Fís.**, v. 40, n. 2, 2018.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades de professores de Educação Física em relação à inclusão. **Rev. Bras. Educ. Spec.** v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016.

FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

MATOS, S. N., MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. Bras. Educ. Spec.** v. 12, n. 1. p. 9-22. 2015.

NUNES, V. L. M.; MANZINI, E. J. Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020.

OLIVEIRA, A. F. T. M., ARAUJO, C. M. A formação de professores para educação inclusiva no portal do professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico. **Educação & Sociedade**. v. 38, n. 140, p. 829-846, jul-set, 2017.

ONU. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n. 1, p. 9-20, 2017.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, São Carlos, v. 7, n. 2, 2017.

SANTOS, J. M. O.; LIMA, P. G. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Revista Docent Discunt**. v. 01, n. 1, p. 63-70. 2020.

SANTOS, M. A.; PAULA, E. M. A. T.; FASCINA, D. L. M. Diálogos sobre educação inclusiva, políticas públicas e formação de professores: uma articulação existente, permanente e fundamental. **Revista Educação Online**. N. 34, p. 177-188. 2020.

SILVA, M. R.; CAMARDO, E. P. O Atendimento Pedagógico Especializado e o ensino de Física: Uma investigação acerca do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna cega. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 20, p. 1-23. 2018.

SILVA NETO, A. O. et. al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

RIGOLETTI, V. C.; DELIBERATO, D. Mediações pedagógicas com alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação: percepção dos professores. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 25, p. 765-780, 2019.

VARGAS, M. L. F.; PEIXOTO, M. C. L. A formação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG: um olhar a partir de percepções de professores e egressos. **Educar em Revista**. v. 35, n. 76, p. 276-304, jul-ago. 2019.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Professor de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. **XI ANPED SUL**. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Anais eletrônicos. Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf. Acesso em: 04 dez. 2020

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O TRABALHO DE MONITORIA ESPECIAL REALIZADO NO DEPAE/PONTAL

Lucas Diniz Teixeira - ICHPO/UFU

lucasdinizt0@gmail.com

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela - ICHPO/UFU

cidasatto@ufu.br

Eixo temático: II – Educação Especial e atendimento educacional especializado

1 Introdução

O presente texto tem como principal objetivo apresentar um relato de experiência procedente do trabalho como monitor na Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE), anteriormente denominado de Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) – Campus Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 01/03/2016 a 15/07/2019, sob coordenação da professora Maria Aparecida Augusto Satto Vilela.

O intuito desse Centro, denominado, desde abril de 2020, de Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (DEPAE), é proporcionar Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os/as estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação do campus Pontal, procurando promover a inclusão desse grupo de pessoas no ensino superior.

Para esse atendimento, o CEPAE contava, e ainda conta, com uma equipe de trabalho composta por uma coordenadora, estagiários/as e monitores/as. No período em que exerci a função de monitoria especial remunerada, este atendeu 09 estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal, assim promovendo atendimento de diferentes formas, como: adequação de material didático, digitalização/ampliação de textos acadêmicos, monitorias individuais para estudos específicos de disciplinas e intérprete e tradutor/a de Língua Brasileira de Sinais.

Para que os/as estudantes público alvo da educação especial possam ter o atendimento especializado oferecido pelo CEPAE, é necessário que todos/as apresentem laudo médico e/ou declaração do diagnóstico clínico para conhecimento da/s necessidade/s que possuem. Esse movimento se faz necessário para as intervenções a serem realizadas nas monitorias, com base nas necessidades específicas dos/as estudantes, mas também considerando-se suas potencialidades.

2 O exercício de monitoria especial

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual se circunscreve o público alvo da educação especial: pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o AEE é viabilizado como parte do processo de construção de uma instituição inclusiva.

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. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

Pode-se compreender que o AEE é se constitui por um conjunto de recursos e serviços que contribuem para assegurar o direito à inclusão escolar de todo o público alvo da educação especial, oferecendo adaptações curriculares necessárias para a acessibilidades desse grupo, promovendo sua permanência. Como ressalta Correia e Baptista (2018), “[...] essa oferta é uma medida de manter a instituição de ensino especial dentro das instituições de ensino comum”.

A DEPAE-Pontal, que busca atender ao público supracitado, da Universidade Federal de Uberlândia, constitui-se por um atendimento colaborativo entre os/as serviços de adaptação curricular e de *software* especializado, disponibilizando os textos acadêmicos de forma acessível para utilização desse material. Especificamente, os estudantes atendidos por mim, durante o tempo que exerci a função de monitoria especial, e que possuem deficiência sensorial, baixa visão, necessitavam de um programa específico para leitura, de modo que pudessem estudar. Metodologicamente, trabalhávamos em duas etapas: a primeira tinha o processo de digitalização/formatação dos textos das disciplinas, seguindo as normas necessárias para a segunda etapa, que era a leitura e o estudo com o apoio do programa, disponível nos computadores dos estudantes atendidos pelo CEPAE.

Com base nessas etapas, o atendimento realizado era fornecido separadamente de acordo com as disciplinas cursadas pelo estudante. Desse modo, a digitalização e a adaptação necessitavam de dois monitores para cada estudante. Excepcionalmente, essa demanda se dava de acordo com as demandas, por semestre, de cada um dos estudantes.

3 Considerações Finais

Considero que a acessibilidade advinda do Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência, ou outra necessidade educacional especial, é indispensável para a boa qualidade da permanência dos/as estudantes no ensino superior, assim como é crucial para a possibilidade da inclusão escolar em todos os níveis de ensino. Retomo a ressalva de Correia e Baptista (2018), ao afirmarem que o AEE é conquista das lutas políticas dos movimentos em defesa da educação para todas as pessoas.

Neste sentido, considero também que o trabalho oferecido pela DEPAE/Pontal é de grande relevância, não só quando pensamos no atendimento dos/as estudantes que é público alvo da Educação Especial, mas também quando entendemos esse órgão como resultado de lutas para garantia dos direitos das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e espaço de ampla reflexão sobre a inclusão desse grupo de pessoas nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS

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

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias?. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez., 2018.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

The Importance of Emotional Education in Child Learning in Special Education

Márcia Macêdo Costa- Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG

e-mail: marciamacedoh@hotmail.com

Maria de Fatima Dias Araujo

e-mail: diasaraujo15@gmail.com

Eixo temático: II – Educação Especial e atendimento educacional especializado

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central, reconhecer a importância da Educação Emocional para a aprendizagem da criança na Educação Especial, apresentando a educação emocional a partir das teorias de Daniel Goleman (1995) sobre a Inteligência Emocional. A relevância da pesquisa surgiu pelo interesse, da autora deste estudo, em aprofundar conhecimentos, de forma científica, quanto à Educação Emocional e sua importância na Educação Especial. A metodologia constituiu-se da pesquisa bibliográfica, em uma abordagem qualitativa, baseada em obras de teóricos que buscaram fundamentação sobre a temática, artigos já publicados e legislações vigentes. Os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram que a Educação Especial vem ganhando espaços na educação brasileira, de forma nacional e internacional. Constatou-se que a Educação Emocional possibilita gerenciar as emoções e os sentimentos, de forma adequada, tornando as pessoas mais estáveis e essa habilidade, por ser um processo lento e longo, deve ter início na infância. Percebeu-se que a Educação Emocional é de grande importância para a educação e que desenvolvimento cognitivo deve ligar-se a educação emocional. Além disso, entendemos que as emoções nas pessoas ocorrem através da interação com o meio e com os demais indivíduos, recebendo influência da sociedade e da cultura em que estão inseridas.

Palavras-chave: Educação Especial. Emoções. Aprendizagem.

1 Introdução

A educação emocional surgiu a partir dos estudos sobre a inteligência e a emoção que são elementos essenciais no desenvolvimento da aprendizagem da criança, como reforçam as teorias de Daniel Goleman (1995) sobre a Inteligência Emocional. No dizer de Wedderhoff (2001), o desenvolvimento da inteligência emocional implica em uma realização emocional e competência emocional, que se distinguem, sendo a realização emocional o que a pessoa aprende sobre emoção, enquanto a competência emocional reflete um nível desejado de realização.

O tema deste artigo surgiu pelo interesse, da autora deste estudo, em aprofundar conhecimentos, de forma científica, sobre a educação emocional na Educação Especial e sua contribuição na aprendizagem da criança. A relevância da pesquisa se deve ao considerar que uma pessoa inteligente emocionalmente é aquela que teve uma realização emocional plena e um alto grau de competência; capacidades inatas que representam em um processo de aprendizagem; melhor compreensão dos aspectos emocionais que influenciam na aprendizagem e na educação das crianças.

Sabendo-se que a criança exige dos adultos cuidados desde seu nascimento, que expressa sentimentos, interage com os seus pares, os(as) educadores(as) devem oferecer condições para que a criança possa expressar suas emoções no contexto escolar. Neste contexto, o artigo partiu da problemática com o seguinte questionamento: Como a escola inclusiva pode contribuir para o desenvolvimento pleno da criança pela educação emocional?

Deste modo, a pesquisa apresentou como objetivo geral: reconhecer a importância da educação emocional para a aprendizagem na Educação Especial. E, tem como objetivos específicos: identificar o desenvolvimento da educação emocional; verificar a evolução da Educação Especial; e, conhecer a importância da Educação Emocional no contexto escolar.

A metodologia utilizada no artigo constitui-se da pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa, baseada em leituras de textos que abordam a temática, artigos e dissertações publicados, legislações vigentes que dão suporte ao sistema educacional.

O artigo foi distribuído em 02 (duas) partes, sendo a primeira parte que apresenta a Educação Especial, a evolução diante da legislação vigente para garantir o direito à educação para todos e sua importância na aprendizagem da criança, explicitações que levam a compreender que a emoção abre o caminho para a cognição; a segunda parte trata da Educação Emocional no contexto escolar visualizando a contribuição do desenvolvimento da inteligência emocional para as crianças expressarem suas emoções e desenvolverem as habilidades emocionais e sociais.

2 Referencial Teórico

2.1 A Educação Especial e a importância da Educação Emocional para a criança

Ao tratar da Educação Emocional vale enfatizar que as pessoas estão sempre se expressando por meio de emoções, seja riso, choro, alegria, tristeza, medo, insegurança, podem se apresentar por atitudes comportamentais, positivos ou negativos, conscientes e

inconscientes, “e podem equivaler semanticamente a outras expressões, como a afetividade, a inteligência interpessoal, a inteligência emocional, a cognição social, a motivação, ao temperamento e a personalidade do indivíduo [...]”, deste modo, percebe-se sua importância e relevância na aprendizagem e interações sociais (FONSECA, 2016, p. 366).

Neste sentido, as emoções possibilitam perceber dados que são fundamentais em relação às necessidades e interesses da criança, que em seu desenvolvimento expressam ações que demonstram seu conhecimento. A relação do professor com o aluno é essencial para o processo ensino e aprendizagem. “As emoções são uma fonte essencial da aprendizagem, na medida em que as pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) procuram atividades e ocupações que fazem com que elas se sintam bem, e tendem pelo contrário, a evitar atividades ou situações em que se sintam mal” (FONSECA, 2016, p. 366).

Deste modo, evidencia-se a importância da Educação Emocional no contexto escolar, ao longo da evolução da criança, com ou sem deficiência, entendendo que todas têm o direito à educação. O tratamento inclusivo apropria-se das determinações legais que asseguram o direito de todo aluno ao acesso à educação, configurando novas formas de compreensão do processo escolar que levam à reformulação do ensino e da aprendizagem. Segundo Faria e Camargo (2018, p. 3):

A inclusão escolar prescinde da revisão do conceito da própria escola, tal como historicamente tem se constituído e posicionado, legitimando a manutenção de determinados poderes e saberes. Esse processo de recontextualização escolar e de reflexão sobre seus fundamentos e práticas, para que possa atender às demandas de uma sociedade cada vez mais consciente e ansiosa por seus direitos, tem exigido adaptação por parte de toda a escola e, de maneira especial e pujante, da equipe docente.

Nestes termos, reforça-se a necessidade de reestruturação e adaptação de toda escola inclusiva para receber os(as) alunos(as), em especial, a preparação da equipe docente. Os desafios dos pais são grandes no momento de entregar os(as) filhos(as) aos profissionais da escola inclusiva, pois exigem cuidados e nem sempre percebem preparação adequada para receber a criança com deficiência na escola.

Sassaki (1998, p. 8) afirma que a educação inclusiva exige mudanças de paradigmas, pois se vive uma educação transformadora que oferece em benefício de todos, envolve alunos com desempenhos diferentes que poderão alcançar o mesmo objetivo que é a aprendizagem:

Educação Inclusiva é o processo que ocorre nas escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns e especiais. A inclusão escolar é uma força de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser

capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes.

Deste modo, a educação inclusiva valoriza a diversidade para que todos permaneçam na escola e recebam uma educação de qualidade, para isso tornam-se necessários novos paradigmas, novas posturas, tanto da estrutura física como da preparação dos profissionais.

Neste contexto, tem-se a definição de Educação Especial, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 58, como: “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Vale enfatizar que a terminologia na inclusão, também, passou por mudanças, “pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência. Esse termo faz parte do texto da Convenção Sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotado pela ONU em 2006, ratificado com equivalência de emenda constitucional no Brasil através do Decreto Legislativo nº. 186 e promulgado por meio de Decreto nº 6.949, em 2009 (SASSAKI, 2014). As mudanças na sociedade estão, cada vez mais, se evoluindo, pois anteriormente a pessoa com deficiência era vista somente a própria incapacidade e, sempre em busca de uma sociedade que o(a) aceitasse, já com a inclusão, a sociedade deve preparar para receber essas pessoas e, atualmente, educandos “com deficiência”, foi substituído por educandos “com necessidades especiais”. Mantoan (2003, p. 14) refere-se “o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global”. E, assim, no âmbito das Políticas de Interesse à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil, Resolução CNE/CEB 02/2001, com a concepção de Educação Especial:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Nesta perspectiva, entende-se a evolução da Educação Especial, em sua trajetória histórica, bem como do direito à educação da pessoa com deficiência no Brasil, ao oferecer e garantir a igualdade de direitos, oportunidades e acessibilidade na sociedade e na escola

(GAIA, 2017). O educando “não tem que ser incluído, se há inclusão escolar ele pertence naturalmente à escola” (ARANHA, 2000, p. 8), a educação escolar constitui-se um direito social.

Ao referir-se aos aspectos jurídicos da educação como Direito Social e sua inclusão na Educação Básica, pela Constituição Federal de 1988, assume-se a função da educação de desenvolver e formar o cidadão para a cidadania e a preparação e desenvolvimento do mesmo para o trabalho.

Em âmbito internacional conta-se com o suporte ocorrido em 1994, na Espanha, na cidade de Salamanca, a Conferência Mundial de Educação Especial que expressa: “o planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas” (UNESCO, 1994). Ainda, pela Resolução CNE/CEB, de nº. 02/2001, em seu artigo 2º determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. *Parágrafo único.* Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001).

Neste sentido, garante-se a matrícula de todos os alunos no sistema de ensino e assegura as condições necessárias que a escola deve se adequar e organizar-se para a qualidade na formação dos alunos. Outras providências foram incluídas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Lei nº. 12.796 de 2013 (com algumas alterações na Lei 9.394/1996) como no artigo 4º, inciso III, que fica estabelecido: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013).

Vale apresentar a definição de inclusão, para compreensão da Educação Inclusiva ao considerar as diversidades de cada educando e sua aprendizagem com qualidade, como Sasaki (1997, p. 41) refere-se ao “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

É fundamental que todas as crianças tenham o direito de acesso, mesmas garantias, para que alcancem “[...] o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Oliveira (2013) acrescenta que, deve-se promover a formação da cidadania às crianças no desenvolvimento das relações de respeito para com seus pares, valorizar o convívio em grupo, concluindo, promover atitudes éticas, também, a afetividade deve contribuir para o desenvolvimento de crianças com deficiência.

Com a presença da inclusão das crianças com deficiência, nas séries iniciais da escolarização, faz-se necessário um acolhimento maior dos colegas, professores e de toda a escola, tendo a educação como um processo de socialização trabalhar as emoções, como fundamenta Cardeira (2012), a prática de ensinar a criança a interagir com os demais, com suas próprias emoções e as dos seus pares, promove sua capacidade para identificar, compreender, adequar as emoções e os sentimentos e, também, o desenvolvimento da sensibilidade e a competência para perceber e agir nas situações que se apresentarem.

Como afirma Fonseca (2016, p. 366), “a emoção ou afeto refere-se a sentimentos que envolvem, perante estímulos ou situações ambientais, não só a avaliação subjetiva dos mesmos ou das mesmas, como também, processo somático-corporais e crenças culturais”.

Deste modo, no processo de aprendizagem da criança, o desenvolvimento da inteligência emocional precisa ser trabalhado no contexto escolar, ao ingressar na escola, valendo-se das emoções que as crianças expressam espontaneamente e o(a) educador(a) deve incluir em seu planejamento conteúdos que abrangem as emoções, além dos conteúdos cognitivos, considerando os primeiros anos da criança como fundamentais para seu desenvolvimento pleno.

2.2 O desenvolvimento da educação emocional no contexto escolar

Segundo Goleman (1995), a alfabetização emocional deve começar o mais cedo possível, embora essas aptidões emocionais continuem a formar-se durante todo o período escolar e toda a vida. No processo de aprendizagem da criança, o desenvolvimento da inteligência emocional precisa ser trabalhado no contexto escolar, ao ingressar na escola, valendo-se das emoções que as crianças expressam espontaneamente e o(a) educador(a) deve incluir em seu planejamento conteúdos que abranjam as emoções, além dos conteúdos

cognitivos, considerando os primeiros anos da criança como fundamentais para seu desenvolvimento pleno.

“A Educação Emocional promove o desenvolvimento integral do indivíduo, enquanto ser individual e social, baseando-se em adquirir e manter competências sociais que devem ser aprendidas e aplicadas” (CARDEIRA, 2012, p. 6).

Silva e Meneguzzo (2018) referem-se à educação emocional na aprendizagem e afirmam que essa educação deve iniciar desde a infância, assim a criança, ao longo da vida, desenvolverá habilidades emocionais e suas capacidades para exercer um melhor desempenho, assim, o aprendizado para o uso das emoções auxiliará a criança para controlar melhor seus impulsos, com isso, a criança desenvolve um melhor relacionamento com os seus pares, sentem-se mais seguras para solucionar situações conflituosas como perdas e/ou separações, oferecendo mais tranquilidade e equilíbrio ao administrar as situações cotidianas, ao longo de sua vida.

Conforme Goleman (1995, p.32), “cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata; cada uma sinaliza para uma direção que, nos recorrentes desafios enfrentados pelo ser humano ao longo da vida [...]”.

Assim, uma pessoa inteligente emocionalmente entende-se que é aquela que teve uma realização emocional plena e um alto grau de competência, capacidades inatas que representam em um processo de aprendizagem. A educação emocional está tomando nova força no contexto escolar, sabendo-se, cientificamente, que as emoções estimulam a cognição. Vale destacar, como afirma Wedderhoff (2001, p. 3), “[...] é inegável que, em algumas situações, certas atitudes ligadas à emoção podem realmente ser extremamente negativas e ter efeitos desagregados do pensamento”.

Percebe-se que as situações ocorridas no cotidiano conduzem as reações emocionais, e que essas reações são provocadas de acordo com cada pessoa. As situações desagradáveis podem levar a respostas em uma reação extremada, o que consideraria óbvio, ou seja, normal; no entanto, a reação também poderia ser bem elaborada. Nesta reação percebe-se que uma resposta positiva para um fato negativo resulta de uma postura correta em relação aos seus sentimentos.

Neste contexto, vale compreender a definição do termo que abrange a temática ao referir-se à emoção, na explicitação de Houzel, Emmanuelli e Moggio (2004, p. 317) ao referir-se a emoção: “O termo ‘emoção’ vem do latim *emovere*: fazer movimento a partir de, estar excitado, sair do seu presente estado por meio de qualquer coisa que agita, move, abala”.

Para Cardeira (2012), a emoção parte do interior para ser exteriorizado, o que implica a relação com o meio. E Alzina (2000) reforça ao considerar que, as emoções ocorrem por interação com o meio circundante, socialização. Deste modo, entende-se que as emoções de uma pessoa são influenciadas pelas demais pessoas de seu meio e como se estabelece essa relação, também, recebem influência da sociedade e da cultura em que está inserida.

Ao mesmo tempo, Wedderhoff (2001) pondera a fundamentação acima apresentada por Alzina (2000), ao afirmar que, as possibilidades são importantes ao provocar um tipo de reação de acordo com cada situação, que a influência cultural e do meio que vive associada ao conhecimento dos padrões individuais pode permitir uma avaliação correta da reação e de sua inteligência.

Realça, ainda, que não se deve afirmar que, o que se relaciona com inteligência e emoção venham a ser inteligência emocional. Como explicita Wedderhoff (2001, p. 3):

Essa relação entre cognição e emoção é, também, muitas vezes, extremamente contraditória. E inegável que a emoção afeta o raciocínio de diferentes maneiras, porém, isso não significa que a pessoa se torna mais inteligente quando o aprendizado envolve sentimentos. Do mesmo modo, não se pode dizer que a inteligência emocional se resume simplesmente a autocontrole, persistência ou capacidade de motivação. Esses comportamentos, isoladamente, podem não influir significativamente na qualidade das emoções e, tampouco na inteligência do ser humano.

Nesta perspectiva, entende-se que a educação emocional promove ao sujeito uma inteligência mais emocionalmente, tornando-se capaz de trabalhar em equipe, adquirir mais confiança, enfrentar os desafios, sentir-se otimista e equilibrado e apto para um bom relacionamento interpessoal (WEDDERHOFF, 2001).

A educação emocional, no aspecto científico e com responsabilidade, pode contribuir pedagogicamente, e, assim, contribuir na aprendizagem e permitir avanços significativos, sabendo-se que não é fácil a tarefa de educar as emoções. No entanto, Wedderhoff (2001, p. 7) fundamenta:

[...] a educação emocional parece ser um bom modelo para uma cultura democrática, pois não procura simplesmente impor normas para o resultado do comportamento emocional de uma pessoa. Pelo contrário, incentiva um processo de busca da realização pessoal, dentro de um contexto social, na qual as normas são elaboradas a partir do próprio reflexo dos envolvidos, a partir da própria individualidade de cada um.

Nesta perspectiva, tem-se a Educação Emocional um processo contínuo de aprendizagem, como reforça Cardeira (2012), considerada como uma forma de prevenção,

que pode estender as possibilidades, no que se refere às condutas construtivas e, ao mesmo tempo, minimizar as condutas de caráter destrutivo.

Neste sentido, percebe-se o quanto é essencial a educação emocional no contexto escolar para o desenvolvimento da criança e/ou educando, ao propor atividades que desenvolvam as habilidades emocionais e sociais, envolvidas com a inteligência cognitiva, tornando esses educandos(as) capazes de desenvolver seu potencial, gerenciar suas emoções e seus sentimentos, habilidades que devem ser aprendidas desde a infância, pois é um processo lento e longo, sem dúvida, necessário.

3 Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo geral reconhecer a importância da Educação Emocional para a aprendizagem na Educação Especial, e evidenciou-se que a Educação Emocional teve como avanço e ganhou espaço a partir das teorias reforçadas por Daniel Goleman (1995) com sua obra intitulada *Inteligência Emocional* que despertou a curiosidade de estudiosos para a temática e foram multiplicando os saberes e sua importância na vida das pessoas. Assim, o campo educacional também percebeu sua importância e estendeu-a desenvolvendo no contexto escolar.

Constatou-se que ao aprofundar os conhecimentos científicos sobre a Educação Emocional pode associá-las aos conteúdos curriculares para trabalhar na Educação Especial, onde se trabalha as emoções das crianças desenvolvendo-as para que se tornem pessoas mais estáveis e equilibradas diante dos desafios cotidianos.

Ficou evidenciado a importância do desenvolvimento das emoções com as crianças sabendo-se que as emoções ocorrem de acordo com a interação da criança com o meio e com seus pares, também recebem influência dessa relação, da sociedade e da cultura onde estão inseridas.

O processo da Educação Emocional se desenvolve, gradativamente, desde modo ocorre de forma lenta e longa, nesse processo deve-se iniciar desde a infância numa formação baseada na responsabilidade e no respeito, entre outros valores fundamentais, tornando pessoas capazes de gerenciar suas emoções e ter controle de suas próprias emoções.

Vale ressaltar que essa educação não cabe somente a escola, mas à família, desde os primeiros dias de vida da criança, quando choram, sentem desconforto, fome e sono, assim vão descobrindo o que chamam sua atenção no momento. Os adultos devem preparar-se para auxiliar as crianças a canalizar suas emoções.

No que se refere à Educação Especial vale ressaltar que a mesma ganhou espaço mundialmente como a Conferência Mundial de Educação Especial, em ocorreu no ano de 1994, na Espanha, na cidade de Salamanca, a Conferência Mundial de Educação Especial, denominada Declaração de Salamanca, em especial ao expressar sobre o planejamento educativo elaborado concentrando na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas.

REFERÊNCIAS

ALZINA, R. (Coord.). **Educação e bem-estar**. Barcelona: Editorial Práxis, S.A., 2000.

ARANHA, M.S.F. Inclusão Social. In: MANZINI, E.J. (Org.) **Educação Especial: Temas Atuais**, UNESP, Marília-Publicações, 2000.

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: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº. 12.796**, de 04 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. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDEBEN), **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.com.br>. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

CARDEIRA, A.R. Educação Emocional em contexto escolar. **Psicologia. PT (O portal dos Psicólogos)**. Instituto Superior Dom Afonso III (INUAF), 2012. Disponível em: <www.psicologia.pt> Acesso em: 03 out. 2019.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, 2016; 33(102): 365-84.

GAIA, R.S.P. **Educação Especial no Brasil: análises e reflexões**. 2017. Disponível em: <uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170719100610.pdf> Acesso em: 03 out. 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HOUZEL, D.; EMMANUELLI, M.; MOGGIO, F. (Coord.). **Dicionário de psicopatologia da criança e do adolescente**. Lisboa: Climepsi Editores, 2004.

SASSAKI, R.K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Disponível em: <https://www.diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>. Acesso em: 25 Nov. 2019.

SASSAKI, R.K. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem**, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed., Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, G.; MENEGUZZO, L.A. **Inteligência Emocional na Educação Infantil**. Disponível em: <webartigos.com/artigos/inteligencia-emocional-na-educacao-infantil/159597> Acesso em: 03 out. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

WEDDERHOFF, Elísio. 2001. Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico? **Revista Linhas**, v. 2, n. 1, 2001. Disponível em: <periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1299/1110> Acesso em: 03 out. 2019.

EIXO III:

Políticas públicas, formação docente
e práticas escolares para a inclusão
das diferenças

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Euzane Maria Cordeiro
euzanemaria@yahoo.com.br
Roseli Maria de Almeida
roselimmalmeida@hotmail.com

Eixo III: Políticas públicas, formação docente e práticas escolares para a inclusão das diferenças

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida sobre a temática: “Avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva”, e visou a dar resposta ao seguinte questionamento: Quais são os instrumentos mais eficazes, para avaliar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência, segundo os estudos mais recentes? Diante desse questionamento, a pesquisa teve, como objetivo principal, identificar e analisar as principais ideias inerentes aos instrumentos de avaliação que podem ser utilizados de maneira adequada e eficaz pelos professores que atuam com crianças com deficiência. O estudo foi fundamentado teoricamente em diferentes autores. Os principais resultados indicaram que os professores que estiverem dispostos a entender a importância de aprender a lidar com a heterogeneidade e com os diversos instrumentos avaliativos alcançam resultados melhores e propiciam avanços surpreendentes no processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência. O estudo mostrou ainda que não existe receita, mas, sim, uma postura atenta do professor e da equipe pedagógica, a disposição de enfrentar desafios com tranquilidade, buscar novos conhecimentos e usá-los. Além disso, é necessário conhecer o aluno, suas particularidades e subjetividades, realizar intervenções precisas, planejar ações pedagógicas, conhecer novos instrumentos avaliativos da aprendizagem e saber usá-los de maneira eficaz. Os instrumentos avaliativos possibilitam a tomada de conhecimento real da aprendizagem, portanto, sinalizam caminhos a seguir com segurança. Um professor seguro acredita no seu potencial, na capacidade de aprendizagem da criança e tem o desejo real de fazer a diferença na vida desses estudantes, de forma humanizada.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino-Aprendizagem. Educação Inclusiva.

1 Introdução

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre a avaliação, no contexto da aprendizagem de crianças com deficiência. A pesquisa foi norteada pela busca de resposta à seguinte indagação: Quais são os instrumentos mais eficazes para avaliar o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência, segundo os estudos mais recentes?

Diante dessa questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos: Pesquisar, analisar e sistematizar as principais ideias inerentes ao processo de avaliação da aprendizagem de crianças com deficiência. Além disso, buscou-se também, de forma específica, analisar os

instrumentos mais eficazes para avaliar o processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência para contribuir, de forma significativa, com os educadores e tornar acessível o resultado da pesquisa.

O estudo sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva se justifica, pois pretende-se contribuir para a formação de professores que têm, em suas salas de aulas, crianças com algum tipo de deficiência, para que ampliem seus conhecimentos, suas práticas pedagógicas acerca da avaliação do processo ensino-aprendizagem, de forma a exercerem sua prática pedagógica com tranquilidade, sensibilidade, assegurados pelo que de mais novo existe em termos de instrumentos avaliativos.

O estudo permitirá o professor agir com conhecimento, segurança e serenidade. Se ele estiver preparado, seguro, com certeza, as crianças também estarão amparadas, confiantes e avançarão em aprendizagem, desenvolvendo suas habilidades, potencialidades e competências. Acredita-se que seja possível proporcionar ao professor uma postura mais atenta, que facilitará as intervenções precisas, nos momentos exatos, para que as crianças avancem e o professor perceba onde e como é necessário intervir, lembrando sempre as particularidades individuais e as necessidades diferenciadas de cada criança.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que se baseou nos estudos de Hoffmann (2002-2009), Salinas (2004), Mantoan (2007-2008), Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), entre outros.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p.79) “[...] encontrar repostas aos problemas formulados, e o recurso utilizado para isso é a consulta dos documentos bibliográficos”. Concluem os autores afirmando que, nesse tipo de pesquisa, “[...] a fonte das informações, por excelência, estará sempre na forma de documentos escritos, estejam impressos ou depositados em meios magnéticos ou eletrônicos”.

Um dos grandes desafios da escola é avaliar as crianças com deficiência de forma realmente humanizada. Procurou-se discutir, neste artigo, os instrumentos mais eficazes para avaliar o processo de ensino-aprendizagem de crianças especiais, segundo os estudos mais recentes; pretendeu-se, também, contribuir para a formação de docentes que trabalham na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de desenvolver seus conhecimentos e tornar aprimorar sua prática pedagógica com confiança, sempre apoiada pelos instrumentos avaliativos mais consideráveis.

Observa-se, nas classes onde há crianças com deficiência, uma inquietação, insegurança e angústia por parte do professor, quanto à avaliação. Avaliar vai além da

obtenção de resultados. Uma avaliação adequada mostra, direciona e aponta para um caminho dinâmico.

Com instrumentos e estratégias de avaliação apropriada, torna-se possível formar sujeitos com capacidade crítica, conhecedores de seus direitos e deveres inerentes à vida em sociedade. Portanto, o resultado desta pesquisa permitirá ao docente uma prática mais segura, facilitadora de intervenções precisas, importantes para que os alunos avancem em aprendizagem e desenvolvam suas habilidades e competências, somando aprendizagens que possibilitarão que se tornem cidadãos inseridos na sociedade.

2 Referencial Teórico

Como demonstrado na introdução, este trabalho de pesquisa pretende identificar os instrumentos mais recentes para avaliar a aprendizagem de crianças com deficiência e tornar acessíveis os resultados do trabalho por meio de um estudo teórico. As análises realizadas para alcançar os objetivos propostos contaram com teorias a respeito da Educação e da Psicologia, que forneceram o aporte teórico para obtenção dos conhecimentos necessários para compreender a humanização de indivíduos singulares e sua inserção na sociedade como cidadãos capazes de desfrutar de seus direitos e deveres.

De acordo com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a Educação Inclusiva tem como objetivo as mudanças e transformações que devem ocorrer no processo educativo. Essas transformações requerem ações nos campos da adequação curricular, do acesso e das condições de permanência do aluno com deficiência no cotidiano da escola regular. Para tanto, faz-se necessário que os professor tenham uma nova postura em relação a seus alunos no ambiente escolar, ao planejamento das aulas e aos recursos didáticos a serem utilizados.

Educação Inclusiva pode ser concebida para Vagula e Vedoato (2014) como

[...] a capacidade de acolher a todos, independentemente de suas condições; possibilita revisão de nossas práticas, para assim, construir a escola da diversidade. Na escola de todos não há espaço para práticas que exijam o domínio de aprendizagem de todos da mesma forma; a inclusão acontece por meio do acesso a um currículo flexível e adaptado, atividades e materiais diversificados (VAGULA; VEDOATO, 2014, p. 4).

É primordial que o professor conheça seus alunos, participe do seu mundo e das experiências que vivenciam. O planejamento deve considerar todos os alunos em sua individualidade. Se acreditarmos ou pensarmos a aprendizagem de forma padronizada, formatada, inviabilizaremos oportunidades de aprender para aqueles que aprendem de forma diferente. Quando o professor cria, planeja e realiza atividades, em sala ou em extrassala, ele

oferece alternativas para que o estudante adquira o sentimento de pertença ao grupo, e se aproxime dos demais, porque essas são ações geradoras de aprendizagens significativas.

De acordo com Oliveira e Campos (2005),

A avaliação deve-se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 53).

Assim como a diversidade cultural é parte da sociedade, e não há dúvidas em relação a isso, sabe-se que as crianças com deficiência possuem suas limitações, mas também têm potencialidades a serem desenvolvidas. Os alunos aprendem de maneiras diferentes, em vários ritmos, cada um a seu tempo, a seu modo, mas aprendem, independentemente de sua idade cronológica. E é urgente a abertura do professor, a fim de promover as intervenções precisas, nos momentos exatos, para que as crianças avancem e ele capte onde e como intervir, como avaliar, como ajudar, lembrando-se sempre das particularidades individuais, das subjetividades e das necessidades diferenciadas de cada criança.

Nesse contexto, Mantoan (2007, p. 50) explica que

[...] é urgente substituir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos.

Para Hoffmann (2009, p. 21) “[...] a avaliação direciona-se, essencialmente, para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando”.

O professor, quando compreende que a avaliação é parte integrante do processo de quem ensina e de quem aprende, coaduna com esses aspectos e demonstra entender que a avaliação também deve assumir uma via de mão dupla, na qual se ensina, mas também se aprende, sendo esse processo necessário para a consolidação da aprendizagem.

Segundo a Resolução n.º 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Art. 6º: “[...] para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, à escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 70 - 71).

Para tal, o professor conta com:

- a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- o setor responsável pela Educação especial do respectivo sistema;
- 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 (BRASIL, 2001, p.70 - 71).

De acordo com as diretrizes, avaliar a aprendizagem de alunos com deficiência é uma ação abrangente, com a extensão dessa responsabilidade a todos os atores da prática pedagógica. São necessárias, ainda, modificações no contexto, para tornar essa avaliação promotora da aprendizagem inclusiva, em vez de ameaçadora e excludente.

Para Luckesi (2001), a prática avaliativa deve ser capaz de ir além do sentido de avaliar a aprendizagem, mas inferir o valor individual de cada aluno, proporcionar o seu crescimento e sua evolução como indivíduo e como parte integrante de uma sociedade. E, acima de tudo, que seja uma avaliação envolvida com uma prática pedagógica significativa, inovadora, amorosa e não excludente.

O redirecionamento de práticas avaliativas cristalizadas que não atendem às reais necessidades de crianças com deficiência é possível, mesmo quando o professor não esteja preparado. O professor precisa aceitar o seu potencial, acreditar nele e ter um real desejo de fazer a diferença na vida dessas crianças. Estar disposto a enfrentar o desafio e buscar novos conhecimentos, pesquisar, dedicar tempo e, principalmente, mostrar abertura na forma de ver a criança com deficiência. Conhecer a criança é essencial, bem como descobrir os mecanismos pelos quais ela aprende. Uma das grandes preocupações e angústias dos professores se deve ao desconhecimento em relação ao aluno. O conhecimento proporcionará a descoberta do que fazer, como fazer e quando fazer, com cada criança, observando suas necessidades diferenciadas.

Mantoan (2008) salienta que o acolhimento das diferenças fará sentido ao professor mediante mudança da atitude profissional que ele possui em relação aos alunos; evidencia que acolher as diferenças só terá sentido para o professor se fizer com que ele rompa com posturas tradicionais de ensino, assim como com o desempenho padronizado e homogêneo de cada aluno.

Somente com mudança de postura didática e pedagógica os docentes serão capazes de mediar o engajamento e o desenvolvimento de todos os alunos, possibilitando a inclusão daqueles que possuem alguma deficiência.

Conforme as prerrogativas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (2008) confere-se à Educação Especial a modalidade de ensino que

perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Regular. Nesse contexto, a inclusão se torna também responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), em razão de propor recursos e serviços e prestar orientações acerca de sua utilização inserida no cotidiano do sistema do ensino regular (BRASIL, 2008).

O documento menciona ainda as seguintes orientações:

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 diferenciam-se 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).

Nesse contexto, segundo Oliveira e Campos (2005), a identificação da ou das necessidade(s) da deficiência do aluno é um ponto fundamental para preparar o professor, que se tornará capacitado para atuar no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes nas salas de ensino comuns. Preparados, os professores poderão acompanhar melhor o desenvolvimento da escolarização desse aluno nas classes comuns e utilizar recursos necessários para viabilizar o êxito no processo de escolarização.

É importante mencionar que o serviço oferecido no AEE da escola não isenta o professor da responsabilidade pelo ensino-aprendizagem de seus alunos, inclusive os com deficiência. O AEE é um departamento especializado que oferece apoio, orientações pedagógicas ao professor e acompanha as crianças nas suas individualidades e necessidades específicas e auxiliar no avanço da aprendizagem.

Por meio da avaliação, o professor poderá acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno, avaliar o seu ensino, o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, realizar uma análise didática. Com base nos resultados dessa avaliação, o professor saberá que hipóteses tiveram efeito positivo e quais as mudanças que precisam ser feitas para melhorar o seu ensino.

É possível inferir que avaliação da aprendizagem como investigação didática deve contribuir para a busca de respostas inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem, na busca em compreender as possíveis dificuldades encontradas pelas crianças, propor atividades para superar as limitações e, dessa forma, proporcionar-lhes um melhor acompanhamento tendo em vista a análise não só dos resultados, mas, também, dos processos e dos caminhos percorridos na direção de construir o conhecimento.

A concepção de avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) é compreendida pelos educadores como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos:

[...] o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos; obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como; reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades (BRASIL, 1998, p. 97).

De acordo com Oliveira e Campos (2005, p. 4) “[...] a questão da avaliação surge como elemento essencial para dar suporte e direcionar a prática pedagógica, colocando em destaque o desempenho escolar destes alunos”. É importante destacar que, nessa nova configuração da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é necessário respeitar o direito de todos os alunos, inclusive nos procedimentos avaliativos, pois eles servirão para nortear as próximas intervenções pedagógicas para todos os estudantes.

Segundo a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistida como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p.11).

Partindo desse pressuposto, observa-se que os professores têm que ter uma nova atitude sobre a inclusão e buscar novas ferramentas para inovar a prática pedagógica e a forma de avaliar sob um novo prisma. Todavia alguns fatores, como a falta de conhecimento, de preparo e a insegurança em usar novos instrumentos que ajudem no processo de aprendizagem de alunos com deficiência e, inclusive facilitar, estimular, apontar caminhos, promover aprendizagens significativas. Esses fatores não são considerados, o que dificulta os avanços da aprendizagem do aluno e da prática pedagógica do professor. No entanto, essas ferramentas existentes promovem excelentes resultados e são apontadas pelos estudiosos como eficazes.

3 Resultados e discussões - instrumentos avaliativos

Fernandes (2010) indica alguns instrumentos de avaliação significativos que podem ser utilizados na perspectiva da Educação Inclusiva, entre os quais se destacam a observação, o portfólio, a entrevista, o diário de classe e o relatório.

A observação deve ser uma ação muito valorizada, pois se trata de uma estratégia de avaliação poderosa utilizada na escola. No entanto, deve-se chamar atenção para o aspecto da responsabilidade por essa ação, que não deve ter um objetivo meramente informal. O professor precisa refletir sobre suas avaliações e prepará-las, levando em consideração a deficiência de cada um e através da observação será possível criar ações para que alcançarão resultados significativos. Desse modo, as informações colhidas tornam-se valiosas o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem de modo efetivo e significativo.

Segundo Salinas (2004, p. 108) a observação “[...] nos permite comprovar em que medida os alunos nos acompanham como funciona uma determinada atividade, quando ocorre desorientação, desassossego ou satisfação em aula”. No entanto, para isso, ela precisa ir além da consideração informal do professor, manifesta pelo senso comum e ser organizada como observação sistemática, de forma que envolva “[...] instrumentos ou procedimentos que nos permitam recompilar uma informação sistematizada que nos sirva de ponto de referência para refletir, ou no nosso caso, tomar decisões mais abalizadas no processo de avaliação de alunos”

Considerar o valor da observação é caminhar no sentido de construção de uma avaliação mais formativa. No entanto, para isso, é necessário utilizá-la de forma sistematizada, direta e organizada. Assim considerada, a observação proporciona continuidade e possibilita o acompanhamento e a regulação da aprendizagem do aluno.

Hoffmann (2009) evidencia que a avaliação deve ser mediadora e, nesse processo, é importante o professor observar o aluno, para refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas possíveis no sentido de promover sua aprendizagem. A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar, mas, sim, contribuir para promover a aprendizagem do aluno. Transformar a prática significa propor mudanças na própria prática do cotidiano.

É importante planejar a observação, a fim de apontar o que realmente é importante ser observado, como realizar e como fazer e registrar as informações obtidas. É importante, ainda, que ela seja coerente com os objetivos, com os conteúdos e com a metodologia desenvolvida em sala de aula.

Segundo Haydt (2011), a observação é considerada uma busca pela melhoria da aprendizagem dos alunos. Para o autor, a observação

[...] é uma das técnicas de que o professor dispõe para melhor conhecer seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu avanço nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem. Através da observação direta dos alunos no contexto das atividades cotidianas de sala de aula, onde eles agem espontaneamente, sem pressão externa que altere sua conduta, como no caso de uma situação de prova, o professor pode colher e registrar muitas informações úteis sobre o aproveitamento escolar, complementando os dados fornecidos por provas e testes (HAYDT, 2011, p. 224).

Por meio da observação é possível avaliar objetivos educacionais que não podem ser apreciados com a mesma eficiência por outras técnicas. Assim, a observação por meio de registro de fichas possibilita ao professor uma observação mais dirigida.

Além da observação, outro instrumento muito utilizado e a ser considerado como forma de avaliação é o portfólio, que é um instrumento de avaliação que possibilita, por meio das atividades programadas, a participação ativa do aluno, uma vez que, posteriormente, ele e sua família podem analisar os resultados do início das atividades, o progresso obtido durante o desenvolvimento até o fim. Ele aponta direções, conforme o interesse demonstrado pelo aluno na realização das atividades propostas e da avaliação. Essa ferramenta tem sido mencionada como uma das melhores para avaliar aluno com deficiência intelectual, por permitir o uso de outros instrumentos, conforme a necessidade, e proporcionar vastas informações sobre os avanços do aluno.

Segundo Hoffmann (2002, p. 201) o portfólio é constituído pela “[...] organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo”. Deve ser organizado pelo aluno, sob orientação do professor. Todavia, uma simples coletânea não constitui um portfólio. Para Hoffmann (2002, p. 202) um portfólio “[...] torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza”.

A contribuição para entender o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência requer que o professor se organize. Nesse propósito, a elaboração do portfólio torna-se de suma importância, por tornar os objetivos da aprendizagem mais efetivos e, desse modo, o aluno será inserido com maior facilidade na construção do conhecimento. “[...] precisa constituir um conjunto de dados que expressem avanços, mudanças conceituais, novos modos de pensar e de fazer alusivos, à progressão do estudante” (HOFFMANN, 2002, p. 202).

O portfólio é uma ferramenta que estimula o aluno atuar no desenvolvimento de habilidades e se tornar independente, para ser um participante não apenas da elaboração, mas da escolha das atividades a serem trabalhadas. Possibilita-se, assim, o acompanhamento do seu processo de aprendizagem e a interação com ele. Entre os métodos de avaliação escolar de alunos com deficiência, Glat e Pletsch (2013 p. 24), destacam que “[...] o portfólio, instrumento que organiza os registros das atividades realizadas pelos alunos por um período determinado”. Ele pode ser composto por atividades, tarefas, trabalhos, relatórios elaborados pelos alunos. Incluir, ainda, as anotações e registros do professor, advindas da observação direta em sala.

No caso dos alunos com deficiência, o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem pode facilitar consideravelmente a tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso que se obtém com o seu uso. Eles permitem que tomemos conhecimento não só das dificuldades, mas também das habilidades dos alunos, para que, por meio dos recursos necessários, essas habilidades sejam ampliadas. Esse registro poderá também colaborar expressivamente nos conselhos de classe e nas decisões da equipe escolar em relação à promoção ou à retenção do aluno no seu percurso escolar. Essa maneira de avaliar permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem de seus alunos e descubra que cada aluno desenvolve o seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna inadequada a adoção de uma única metodologia como recurso de avaliação, como se houvesse homogeneidade no processo de aprendizagem.

Por isso, o portfólio tem sido considerado, por muitos professores e pesquisadores, como uma das possibilidades de melhor avaliar os estudantes com deficiência, pois ele permite a utilização de várias ferramentas avaliativas concomitantemente e proporciona uma visão geral do desenvolvimento dos alunos, independentemente do nível de aprendizagem que ele apresenta. Permite, ainda, aos estudantes, a possibilidade de desenvolver habilidades e conceitos como a autoavaliação uma vez que é o próprio estudante quem decide quais atividades quer que componha o portfólio.

A entrevista é apontada por Fernandes (2010) como uma das possibilidades de avaliar todos os estudantes, independentemente de suas limitações. Essa ferramenta sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado facilita a compreensão e a interação, principalmente no caso de estudantes com deficiência intelectual, cegueira, ou baixa visão.

Esse instrumento é bastante usado quando a intenção é buscar e reunir informações. Por ser detalhada, a entrevista pode auxiliar na percepção do modo pelo qual alguns alunos

aprendem, o que os cativa, encanta, entusiasma, o que os toca, o que pensam acerca de um assunto ou qual é a sua opinião sobre o que poderiam fazer para melhorar a sua aprendizagem. É muito relevante a coleta de informações acerca do processo ensino-aprendizagem de crianças com deficiência, bem como o diagnóstico de progressos e de dificuldades de várias ordens ou para apontar caminhos e superar dificuldades e identificar soluções.

O diário de classe e o relatório também são apontados como possibilidades de avaliação, uma vez que essas ferramentas permitem que os alunos vejam e reconheçam avanços significativos na aprendizagem e fortaleçam a autoestima. Essa análise não fica apenas nas fichas, nos relatórios, “[...] porque sabe que isto é instrumento, vestimenta, aparência. É preciso ir, além disso, de modo hermenêutico. Saborear as entrelinhas, porque, muitas vezes, o que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer” (DEMO, 1995, p.49).

O diário de classe é um documento oficial de registro de atividades do que é feito todos os dias no ambiente escolar e deve ser preenchido exclusivamente pelo docente. É uma ferramenta que comprova a frequência dos estudantes. Ele precisa ser uma cópia fiel da realidade, preenchido com coerência, com cautela e deve permanecer sempre no espaço escolar.

No diário de classe, devem constar a relação nominal dos alunos, observações sobre o rendimento, atitudes comportamentais; planejamento das aulas, registro dos conteúdos trabalhados em situação didática de cada bimestre e as atividades ou projetos especiais. Os registros que o docente faz no diário de classe devem estar de acordo com Regimento Escolar.

O diário de classe como instrumento de avaliação tanto serve como ponto de partida para análises como ponto de chegada para inovações que se fizerem necessárias, tendo realizado uma avaliação diagnóstica prévia das necessidades dentro do trabalho pedagógico a ser traçado. A escrita do Diário é importante no âmbito educacional, pois, como instrumento de ensino-aprendizagem, possibilita conhecer melhor as dificuldades de cada aluno individualmente, o estado real de seus conhecimentos e, conseqüentemente, permite que eles sejam auxiliados de maneira mais consistente e que o curso seja redimensionado de acordo com as suas necessidades reais, o que consiste em uma aprendizagem significativa.

Portanto, o diário tem a característica de proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua maneira de aprender, de pensar nas estratégias de aprendizagem que mais o auxiliam; de possibilitar o aluno a se tornar participante ativo de seu processo de aprendizado;

de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, pois mediante esse instrumento, o aluno faz com que seu professor se torne ciente do que tem aprendido e de como aprende.

O uso do relatório é aconselhável em situações que envolvam relatos de experimentos ou atividades de campo, isto é, práticas vivenciadas pelo grupo, como visitas a museus, feiras ou outros ambientes e outras situações de ensino, nas quais prevaleça a necessidade de se retratar o que o aluno aprendeu com aquela atividade.

4 Considerações finais

A prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem sempre foram temas recorrentes nos estudos em Educação. No campo da Educação Inclusiva, as propostas políticas voltadas para o contexto educacional fazem com que a avaliação dos alunos com deficiência exija estratégias adequadas para oferecer aprendizagem com qualidade e eficácia.

Os resultados desta pesquisa indicam a avaliação formativa como uma oportunidade de encontrar os melhores resultados não só com as crianças com deficiência, mas com todos os envolvidos no processo. A avaliação formativa, por não fixar a atenção do professor somente ao caráter classificatório, contribui sobremaneira para o processo de aprendizagem visto que mostra o nível ou fase que o já foi alcançado e ainda sugere novos caminhos ou estratégias a serem adotadas para estabelecer constância no ensino-aprendizagem.

Quanto aos instrumentos de avaliação, a pesquisa sinaliza a observação, o portfólio, a entrevista, o diário de classe e o relatório como ferramentas que poderão trazer importantes contribuições para uma avaliação que alcance não só as crianças com deficiência, mas todas as envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

É importante salientar que ações e práticas pedagógicas inclusivas trazem um significado para um ensino de modo mais humanizado, capaz de instigar o aluno a participar do processo de aprendizagem. Avaliar implica levantar dificuldades, colocar questionamentos para a reflexão do aluno, apontar caminhos. “[...] O valor da avaliação não está em si, mas no uso que se faz dela” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Assim, os instrumentos avaliativos devem ser adequados aos objetivos e às finalidades do ensino e da avaliação. É preciso deixar claro que avaliar não é sinônimo de atribuir nota, mas, sim, de compreender o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais. In: FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes oficiais. 2010. 37 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, jan. 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 13 novembro 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 13 janeiro, 2016.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes. 2010.154f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará. 2010.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2013.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre, Editora Mediação, 2002

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva:** orientações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação da Educação. Atendimento Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília SEESP, 2007.

MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. M. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional.** v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. (org.). **Educação Inclusiva:** dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 89-108.

SALINAS, D. **Prova amanhã!** A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

VAGULA, E; VEDOATO, S. C. M. Inclusão no ensino regular: desafios e perspectivas. In:

VAGULA, E. VEDOATO, S. C. M. **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais.** Londrina: Editora UNOPAR, 2014.

INSENSIBILIDADE SOCIAL E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER DURANTE A PANDEMIA DO COVID - 19

Isabôhr Mizza Veloso dos Santos- IG/UFU

isabohr.mizza@ufu.br

Isabella Ayezza Veloso dos Santos – SEEMG/ICHPO

isabella.ayezza@ufu.br

Eixo III: Políticas públicas, formação docente e práticas escolares para a inclusão das diferenças

RESUMO

Este trabalho versa sobre a pandemia do Covid-19 manifestada no Brasil, mediante dados do Atlas da Violência e pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020) juntamente ao Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020) que nos apontam um substancial aumento de atos violentos ocorrendo com muitas mulheres brasileiras de diferentes estados em seus lares. O artigo foi realizado através de pesquisa bibliográfica sobre tais temáticas e por meio de revisão de literatura. Tem como objetivo geral, fazer uma discussão sobre a insensibilidade social frente ao cenário de incertezas acerca da violência doméstica no Brasil e tem por objetivo específico, analisar com estatísticas e dados de denúncias, a expressão das violências vivenciadas no contexto pandêmico. No entanto, as temáticas são atuais e demonstram ainda a ausência de políticas públicas em prol das mulheres vítimas de violência em diferentes estados e a insensibilidade social por parte do poder público para com a população feminina brasileira.

Palavras-Chave: Covid-19. Insensibilidade social. Violência contra a mulher.

1 Introdução

Durante a pandemia do Covid-19 manifestada no Brasil, o Atlas da Violência mediante pesquisas do IPEA (2020), juntamente ao Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020), apontou um substancial aumento de atos violentos ocorrendo com muitas mulheres brasileiras de diferentes estados em seus lares.

O artigo foi realizado através de pesquisa bibliográfica sobre tais temáticas e por meio de revisão de literatura. Tem como objetivo geral, fazer uma discussão sobre a insensibilidade social frente ao cenário de incertezas acerca da violência doméstica no Brasil e tem por objetivo específico analisar com estatísticas e dados de denúncias, a expressão das violências vivenciadas no contexto pandêmico.

Nesse sentido, esse trabalho pretende trazer à tona, as principais características desse momento pandêmico para as mulheres e o agravamento das situações de violência vivenciados em situação de agressões domésticas na atualidade.

Para tanto, torna-se importante retratar sobre a insensibilidade social diante desse quadro da violência contra a mulher num período pandêmico e a ausência de políticas públicas para coibir tal manifestação.

2 Referencial teórico: Gênero e Patriarcado

É preciso compreender primeiramente as teorias acerca das construções sociais das diferenças percebidas entre os sexos, bem como os efeitos sociológicos a partir do objeto em estudo fazem parte das perspectivas no campo da sociologia contemporânea.

No que diz respeito ao gênero, refere-se às construções sociais sustentadas tradicionalmente em relação ao que significa culturalmente ser uma mulher e o que significa ser um homem.

Nesse sentido, para a sociologia, o conceito de gênero possui uma referência sobre a construção social do sexo, de modo que, sob a perspectiva do gênero se entende as relações sociais entre homens e mulheres dentro da sociedade.

O conceito de sexo se refere às características físicas e anatômicas dos corpos e algumas características que definem as diferenças dos corpos físicos de homens e mulheres, principalmente os órgãos genitais.

No que tange ao gênero, a sociologia destaca a identidade masculina e feminina como uma (re) construção social e das relações sociais através dos mais diversos períodos históricos.

Destarte, a identificação do masculino com o universal pode gerar indiferenças à hierarquia de gênero, na medida em que estabelece a superioridade do homem no exercício do comando da sociedade, seja nas relações sociais, econômicas ou sociopolíticas, de tal forma que anula a participação feminina na sociedade civil e não facilita a sua emancipação nos espaços de poder e de conscientização coletiva, gerando então, a hierarquia de gêneros, com maior expressividade para o gênero masculino em sociedade.

As expectativas de gênero podem ser percebidas através da universalidade do masculino, da educação como mecanismo de enquadramento de normas de como ser homem ou mulher, bem como do resultado dessa educação na idade adulta e idosa, representado como as expectativas antagônicas para as ações desempenhadas por homens ou mulheres, gerando uma série de desigualdades de gênero e reprimindo a emancipação feminina na atual sociedade e questões correlatas a sua profissionalização.

A sociedade patriarcal por sua vez, remete a ideologia em que o homem se faz autoridade, no que se refere prestação de obediência e subordinação das mulheres, de modo que, contribui irrestritamente, para que as relações sociais entre famílias e comunidades, sejam cada vez mais hierarquizadas e desiguais.

E foi a partir desse pressuposto teórico na atualidade, cada vez mais debatido no meio acadêmico e na sociedade brasileira, é que se tornou possível pesquisar e pensar sobre o tema do gênero a partir de um viés, estudando as questões específicas do universo feminino inserido nas questões de violência.

Destarte, para Heleieth Saffioti (1997) as desigualdades vivenciadas pelas mulheres, no que tange as mais variadas violências, questões de gênero e patriarcado influenciam muito a difusão e as práticas do ideal feminista na atualidade. E ainda pontua sobre a correlação entre estado e políticas públicas com ênfase nessa relação e articulação sobre a representatividade feminista, sobre a ausência do estado em lidar com a igualdade entre os gêneros e consequentemente a falta permanente de implementação de políticas públicas para a minimização da desigualdade entre homens e mulheres, mediante a influência da ideologia patriarcal, mas que podem recair na violência contra as mulheres.

Segundo Machado (2000) no interior dos movimentos de mulheres que se desenvolveu um amplo debate acerca do entendimento da opressão das mulheres enquanto efeito de estruturas de dominação patriarcais. O conceito de patriarcalismo/patriarcado remete referência às sociedades em que a organização social é centrada na figura do pai/patriarca, a apropriação deste termo pelos movimentos sociais conferiu-lhe novo sentido. Com frequência, a expressão patriarcado é utilizada pelos movimentos de mulheres como sinônimo de qualquer estrutura social em que as mulheres ocupam posições subalternas, estando sujeitas aos mais variados modos de dominação pelos homens.

A produção nas ciências sociais desde a década de 1980, culminou no não uso da expressão patriarcado e deixou de ser utilizada como um conceito analítico, adquirindo lugar secundário no campo dos estudos de gênero. Assim, o termo patriarcado permanece como uma referência de fundo, mais alusiva do que conceitual em Machado (2000).

Destarte mediante esta relação de dominação e exploração feminina, existe uma contribuição para a manutenção da lógica do capitalismo em sociedade. Portanto, o conceito de patriarcado, remete de forma subliminar, conforme Saffioti (2009, p. 7) a “(...) estrutura hierárquica que confere aos homens o direito de dominar as mulheres, independentemente da

figura humana singular investida desse poder (...)”. Saffioti (2004) ressalta sobre a constituição das relações entre os gêneros:

[...] é imprescindível reforço permanente da dimensão histórica da dominação masculina para que se compreenda e se dimensione adequadamente o patriarcado. Considera-se muito simplista a alegação de a historicidade deste conceito. Primeiro porque este constructo mental pode, sim, apreender a historicidade do patriarcado como um fenômeno social que é além do fato de o conceito ser heurístico. Segundo, porque na base do julgamento do conceito como a-histórico reside à negação da historicidade do fato social. Isto equivale a afirmar que por trás desta crítica esconde-se a presunção de que todas as sociedades do passado remoto, do passado próximo e do momento atual comportaram/comportam a subordinação das mulheres aos homens. (SAFFIOTI, 2004, p. 104).

A figura feminina (o fato de ser mulher) remetia à ideologia patriarcal que projetava e delimitava os papéis sociais entre homens e mulheres. A mulher não podia ter identidade própria nem ter acesso ao seu espaço feminino tanto o social, ou o imaginário ou até mesmo o real, de modo que foi praticamente estabelecido por homens, de acordo com seus interesses, leis e/ou valores que definiam as mulheres, ocupando meros papéis como o de mãe, esposa e filha não ultrapassando esta linha para além do ambiente doméstico.

A história das mulheres permeia a marginalização feminina e o analfabetismo educacional, ao passo que, para o sistema patriarcal não existia um sujeito feminino que se pudessem revelar as experiências femininas culturalmente determinadas, enquanto os homens eram cercados de variadas possibilidades de realização pessoal, profissional e social. Através da desvalorização prática e simbólica da mulher, o prestígio masculino e sua identidade eram reconhecidos e valorizados conforme sustenta Moura (2008).

A história das mulheres conforme Moura (2008) se inicia mediante uma trajetória de opressão e da oposição que o sistema sustentou contra todos os tipos de realização pessoal que não envolvesse a maternidade, marcada por resistência e transgressão, e na superação da própria condição social. Na maioria das vezes se encontravam recolhidas ao lar sob o domínio do pai, do marido ou de qualquer outra figura masculina, as mulheres viveram à parte da história contada pelos homens, na qual, sua representatividade é coadjuvante, seja na arte, na literatura e na política.

Para Beauvoir (1970) a história das mulheres abrange variados aspectos relevantes para o entendimento do patriarcado, de modo que, ressalta sobre a predominância masculina no seio da sociedade civil desde os primórdios da humanidade.

Nesse sentido, no ano de 2020, foi descoberto um inimigo invisível para os povos das nações mundiais, personificado através da letalidade de um vírus ainda pouco conhecido pelos grandes laboratórios científicos mais renomados. A sua disseminação pelos países do globo foi bastante rápida e letal, culminando em milhões de mortes em diferentes continentes, atingindo a China, a Espanha, Itália, Estados Unidos, Brasil, Argentina, etc.

No caso brasileiro, o número de mortes já chegou a pelo menos 100.000 mil mortes em todos os estados de norte a sul, atingindo grandes metrópoles e municípios. Na cidade de Ituiutaba, por exemplo, com sua população estimulada em aproximadamente 104.000 mil habitantes (conforme estimativa do IBGE, 2018) o número de mortes, já ultrapassou 23 indivíduos, segundo os boletins epidemiológicos da gerência de saúde de Ituiutaba. Até o presente momento, muitas iniciativas científicas da produção de vacinas estão em andamento tanto no Brasil quanto em outros países. Toda esta situação trouxe muitas modificações de higiene pessoal e coletiva modificando as relações sociais e o funcionamento de órgãos públicos.

Tal insensibilidade social construída a partir da imagem feminina atrelada aos olhares machistas sociais, inflamam e contribuem para o ciclo da violência contra a mulher no ambiente doméstico e que foi mais agravada em função do isolamento social, que foi adotado como forma de combate ao Covid- 19 em inúmeras cidades brasileiras.

3 Resultados e Discussões: Insensibilidade social e Violência Contra as Mulheres no Contexto da Pandemia do Covid- 19 no Brasil

Em abril do ano de 2020, a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização Mundial de Saúde (OMS) alertaram para um aumento global de violência doméstica em razão da pandemia de covid-19. O Brasil registrou um aumento de 9% de atendimentos no disque-180 desde o início do contágio da doença.

Dessa maneira, mediante a adoção do isolamento social causado pela pandemia do Covid- 19 aumentaram os casos de violência doméstica no ano de 2020. Nesse contexto, o atual Atlas da violência (2020) nos mostra que só em 2018, em torno de 4.519 mulheres foram assassinadas no Brasil, o que representa uma taxa de 4,3 homicídios para cada 100 mil habitantes do sexo feminino. Seguindo a tendência de redução da taxa geral de homicídios no país, a taxa de homicídios contra mulheres apresentou uma queda de 9,3% entre 2017 e 2018. E ainda nos alerta:

Embora 2018 tenha apresentado uma tendência de redução da violência letal contra as mulheres na comparação com os anos mais recentes, ao se observar

um período mais longo no tempo, é possível verificar um incremento nas taxas de homicídios de mulheres no Brasil e em diversas UF's. Entre 2008 e 2018, o Brasil teve um aumento de 4,2% nos assassinatos de mulheres. Em alguns estados, a taxa de homicídios em 2018 mais do que dobrou em relação a 2008: é o caso do Ceará, cujos homicídios de mulheres aumentaram 278,6%; de Roraima, que teve um crescimento de 186,8%; e do Acre, onde o aumento foi de 126,6%. Por seu turno, as maiores reduções no decênio ocorreram no Espírito Santo (52,2%), em São Paulo (36,3%) e no Paraná (35,1%). (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020, p. 35-36)

Assim, no que tange ao crime de feminicídio, pode ser considerado, como o resultado final e extremo de um ciclo contínuo de violência sofrida pelas mulheres. Ao mesmo tempo, a literatura nacional e internacional no campo da criminologia reconhece que a maior parte dos homicídios que ocorrem nas residências são de autoria de pessoas conhecidas ou íntimas das vítimas (CERQUEIRA, 2014).

Desse modo, a violência doméstica é qualquer manifestação de abuso físico, psicológico, patrimonial ou emocional que um membro de uma família pode sofrer no núcleo familiar. Esse abuso tem como objetivo a manutenção do poder de determinado membro. E tem sido agravado no isolamento social por ter que conviver mais perto do seu agressor, praticamente 24 horas, incluindo as horas de trabalho home office e do cuidado com a casa e demais afazeres.

Inúmeras denúncias no telefone nacional 180 foram registradas e muitas campanhas nacionais, estaduais e municipais e nas universidades, foram realizadas tendo em vista o grau de incidência que atingiu muitas mulheres brasileiras durante a pandemia.

Nesse sentido, conforme nos aponta a nota técnica sobre Violência Doméstica durante a pandemia do Covid- 19, em sua segunda edição, realizada através do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020), a redução de alguns crimes registrados, não parece apontar para a redução da violência contra meninas e mulheres. Os registros de feminicídio cresceram 22,2% no período e os homicídios de mulheres tiveram incremento de 6%. Já o Ligue-180, central nacional de atendimento à mulher criada em 2005, viu crescer em 34% as denúncias em março e abril de 2020 quando comparado com o mesmo período do ano passado. (FBSP, 2020, p. 3).

A tabela 1 retrata sobre os registros de violência doméstica na modalidade de lesão corporal culposa em alguns estados brasileiros no período de um ano (2019-2020).

Tabela 1: Registros de violência doméstica (lesão corporal dolosa)

Estados selecionados, março/abril de 2019 – março/abril de 2020

unidade da federação	lesão corporal dolosa						Acumulado (março e abril)		
	mar/19	mar/20	variação (%)	abr/19	abr/20	variação (%)	2019	2020	variação (%)
Acre	14	10	-28,6	...	...	...	14	10	-28,6
Amapá	74	36	-51,4	26	29	11,5	100	65	-35,0
Ceará	462	365	-21,0	483	329	-31,9	945	694	-26,6
Espírito Santo	...	...	...	613	431	-29,7	613	431	-29,7
Maranhão ⁽¹⁾	223	6	-97,3	108	3	-97,2	331	9	-97,3
Mato Grosso ⁽²⁾	953	744	-21,9	818	731	-10,6	1.771	1.475	-16,7
Minas Gerais ⁽³⁾	2.108	1.807	-14,3	1.900	1.653	-13,0	4.008	3.460	-13,7
Pará	607	527	-13,2	643	126	-80,4	1.250	653	-47,8
Rio de Janeiro	...	...	...	3.641	1.875	-48,5	3.641	1.875	-48,5
Rio Grande do Norte	287	385	34,1	286	121	-57,7	573	506	-11,7
Rio Grande do Sul	1.949	1.799	-7,7	1.719	1.259	-26,8	3.668	3.058	-16,6
São Paulo ⁽⁴⁾	4.753	4.329	-8,9	4.937	3.244	-34,3	9.690	7.573	-21,8
total	11.430	10.008	-12,4	15.174	9.801	-35,4	26.604	19.809	-25,5

Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Observatório de Análise Criminal do NAT/MPAC; Instituto de Segurança Pública do Rio de Janeiro; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

(1) Os dados de abril são até o dia 17/04 de 2019 e 2020 e considera as ocorrências enquadradas como “Maria da Penha - violência física, qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal”

(2) Os dados referentes a abril de 2019 e de 2020 dizem respeito somente às vítimas com idades de 18 a 59 anos.

Assim, a tabela 1 retrata uma redução dos registros de lesão corporal dolosa em decorrência de violência doméstica no período de março e abril de 2020. Essa redução média para março e abril de 2020 em relação ao mesmo período de 2019 é de 25,5%, o que coincide com o padrão verificado em outras nações, como na Itália e em cidades dos EUA, onde as mulheres encontraram maior dificuldade para se deslocar para a delegacia. (FBSP, 2020, p. 5).

No que tange, a análise de dados, foi possível visualizar que a maior redução se deu no Maranhão, com 97,3% de redução entre março e abril desse ano. Já no Rio de Janeiro a redução no número de registros foi de 48,5% e no Pará de 47,8%. Apenas o Estado do Rio Grande do Norte, foi o único que apresentou crescimento no número de registros em março desse ano verificou uma queda de 57,7% das denúncias em delegacias de polícia em abril, já sob a vigência das medidas de isolamento social.

Assim, mesmo nos estados em que foi implementado o boletim de ocorrência eletrônico se verificou queda nos registros como em São Paulo, cuja redução foi de 21,8%. (FBSP, 2020, p.5).

A tabela 2 por sua vez, nos mostra os homicídios com vítimas relativas ao sexo feminino nos estados, e um pequeno aumento das estatísticas gerais.

Tabela 2: Homicídios de vítimas do sexo feminino

Estados selecionados, março/abril de 2019 – março/abril de 2020

unidade da federação	homicídios de mulheres									% de casos classificados como feminicídio	
	mar/19	mar/20	var (%)	abr/19	abr/20	var (%)	Acumulado (março e abril)				
							2019	2020	var (%)	2019	2020
Acre	3	2	-33,3	1	5	400,0	4	7	75,0	25,0	57,1
Amapá	...	...	...	0	2	...	0	2	100,0	-	0,0
Ceará	13	30	130,8	24	31	29,2	37	61	64,9	8,1	6,6
Espírito Santo	6	11	83,3	9	3	-66,7	15	14	-6,7	40,0	21,4
Maranhão	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mato Grosso ⁽¹⁾	...	...	...	7	6	-14,3	7	6	-14,3	57,1	83,3
Minas Gerais	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pará	22	21	-4,5	17	15	-11,8	39	36	-7,7	12,8	27,8
Rio de Janeiro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rio Grande do Norte	7	7	0,0	5	6	20,0	12	13	8,3	33,3	30,8
Rio Grande do Sul	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
São Paulo	38	36	-5,3	42	36	-14,3	80	72	-10,0	36,3	56,9
total	89	107	20,2	105	104	-1,0	194	211	8,8	58,5	63,3

Fonte: (1) Os dados referentes a abril de 2019 e de 2020 dizem respeito somente às vítimas com idades de 18 a 59 anos. Nota: os homicídios de mulheres incluem também os registros de feminicídio.

No que tange, a análise sobre os homicídios de mulheres, oito estados informaram a quantidade de vítimas registradas no último bimestre. Em comparação com o mesmo período do ano passado, verifica-se que no Acre houve crescimento de 75%, de 4 para 7 vítimas, no Amapá foram duas mulheres assassinadas este ano e nenhuma no ano passado. (FBSP, 2020, p.7).

O caso mais emblemático é o do Ceará, que tinha registrado 36 assassinatos de mulheres entre março e abril do ano passado, e no mesmo período deste ano registrou 61 vítimas. Este dado é preocupante quando verificamos que apenas 6,6% de todos os assassinatos de mulheres foram classificados como feminicídio no Ceará, o que é muito pouco provável e pode revelar subnotificação deste crime no estado. Aliás, as subnotificações sobre estatísticas de violência, por parte das Secretarias de Segurança Pública de outras unidades da federação, podem ter passado por este processo de subnotificação de dados em função de variados fatores (FBSP, 2020, p.7).

Contudo, mesmo com algumas reduções das estatísticas oficiais, não necessariamente significa que a violência doméstica e contra mulher diminuiu, tendo em vista, o aumento por exemplo, de denúncias efetuadas pelo disque nacional 180 em todas as regiões brasileiras, que reforça o total de denúncias registradas no 180, nos meses de março e abril nos últimos 3 anos. Verifica-se um crescimento contínuo, passando de 14.853 denúncias entre março e abril de 2018 para 15.683 em 2019 e 19.915 este ano de 2020, um período já afetado pela crise sanitária. Enquanto o crescimento entre 2018 e 2019 foi de 5,6%, entre 2019 e 2020 foi de 27% (FBSP, 2020, p. 11) como se pode observar na tabela 3:

Tabela 3: Registro de Denúncias no 180

Mês	2018	2019	2020	variação 2018-2019(%)	variação 2019-2020(%)	variação 2018-2020(%)
Março	8.110	8.440	9.950	4,1	17,9	22,7
Abril	6.743	7.243	9.965	7,4	37,6	47,8
total denúncias bimestre	14.853	15.683	19.915	5,6	27,0	34,1

Fonte: Ligue 180

Nota: Os registros referem-se aos crimes de ameaça, cárcere privado, feminicídio, tentativa de feminicídio, homicídio, tentativa de homicídio, trabalho escravo, tráfico de mulheres, violência no esporte, violência contra diversidade e religiosa, violência doméstica e familiar, violência física, violência moral, violência obstétrica, violência policial, violência patrimonial, violência psicológica, violência sexual e violência virtual.

Destarte, o Ligue 180 – Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência – é um serviço criado em 2005, atualmente oferecido pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), cujo objetivo é receber denúncias de violência contra a mulher, além de fornecer orientação às mulheres sobre seus direitos e sobre a rede de atendimento à mulher com relação ao Sistema de Justiça Criminal e das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher distribuídas nos estados brasileiros.

Esse número crescente de denúncias nos revelam um aumento de atos violentos perpetrados contra as mulheres brasileiras e serve como alerta para as instâncias públicas e para o incremento de políticas públicas mais inclusivas para sanar essa insensibilidade social para prevenir o futuro desta mulher vítima de violência e de sua família e filhos/as e do dano psicológico, emocional e afetivo vivenciados por todos/as que cercam o agressor.

Todavia, torna-se muito importante quebrar o ciclo do comportamento violento do agressor nos lares brasileiros. Informar as mulheres, parentes e filhos/as, familiares, amigos/as, vizinhos/as é uma tarefa e um fazer cotidiano bastante urgente no período pandêmico com relação a seus direitos fundamentais, a uma busca por uma rede de proteção e principalmente a denunciar e se afastar do agressor.

Para tanto, é necessário dar um basta as agressões físicas, ameaças morais, éticas, psicológicas e patrimoniais impostas pelo companheiro ou cônjuge violento no lar. Não existe amor manifestado através de atitudes violentas, conflituosas e dolorosas.

O amor em nada se comunica com desprezo ou dores. Rompa com o ciclo do medo e da dor, mulher!

4 Considerações Finais

O artigo versou sobre uma análise dos males da violência doméstica durante a pandemia do Covid- 19 no Brasil, trazendo algumas reflexões importantes para conhecer tais temáticas, mediante os estudos feministas e da história das mulheres.

Nesse contexto, trouxe tabelas com estatísticas e dados oficiais que demonstram tal aumento da violência (apesar de dados subnotificados) e de denúncias no canal 180 apoiados nos documentos do Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020) da segunda e da terceira edição.

No entanto, as temáticas são atuais e demonstram ainda a ausência de políticas públicas em prol das mulheres vítimas de violência em diferentes estados e a insensibilidade social por parte do poder público para com a população feminina brasileira. Apenas os estudos, posturas, condutas feministas podem ajudar a melhorar tal cenário de medo e morte no Brasil de 2020!

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo** (vol I e II). São Paulo: Difusão Europeia, s/d. 1970.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 14ª ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/> Acesso em: 11 de Nov de 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Nota técnica: Violência Doméstica durante a pandemia do Covid-19**, São Paulo, Edição 2 e 3, 2020.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Novas configurações da Divisão Sexual do Trabalho. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, set. / dez. 2007, p. 595-609.

IPEA. Igualdade de Gênero. In: **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, v. 22. Brasília: Ipea, 2014. p.553- 612. IPEA. Atlas da Violência, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, (IPEA), 2020.

MACHADO, L. Z. **Perspectivas em Confronto: Relações de Gênero ou Patriarcado Contemporâneo?**. Série Antropologia, 284. Brasília: Instituto de Ciências Sociais / Universidade de Brasília, 2000.

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MILLET, K. (1970). **Sexual politics**. New York: Doubleday & Company.

MOURA, Regina. Uma história sem história: considerações sobre o feminino. In **História, imagem e narrativas**, no 7, ano 3, setembro/outubro/2008.

MURARO, R.M. (1997). **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro** (4ª. ed.). Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos.

MICHELET, Jules (1981), **La Femme**. Paris, Flammarion.

NASH, Mary (1985), "Invisibilidad y presencia de la Mujer en História", in **Historias**, nº 10.

NARVAZ, M.G.; KOLLER, S.H. "Famílias e Patriarcado: da Prescrição Normativa à Subversão Criativa". **Psicologia & Sociedade**; 18 (1): 49-55; jan/abr. 2006.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna. 4. ed. 1990.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004,151p.

SAFFIOTI, H. I. B. **Emprego doméstico e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____.Heleieth B. Posfácio: conceituando gênero. In: SAFFIOTI, Heleieth. & MUNHOZ-VARGAS, Monica. (Org.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro/Brasília: Rosa dos Tempos/UNICEF, 1992

_____.Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, S. S. **Violência de Gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

EIXO IV:

Políticas públicas e práticas de inclusão das diferenças em espaços não escolares

POETRY SLAM: A VISIBILIDADE DE IDENTIDADE DE GÊNERO POR MEIO DA LITERATURA

Beatriz Fernanda Carreira- Universidade Federal de Uberlândia
beatrizfernanda.carreira@gmail.com

Carlos Aparecido Soares Filho – Universidade Federal de Uberlândia
carlos.filhoitb@gmail.com

Pamela Fonseca Costa – Universidade Federal de Uberlândia
pamelafon.costa@gmail.com

Karina Klinke - Universidade Federal de Uberlândia
karina.klinke@ufu.br

Eixo temático: IV – Políticas públicas e práticas de inclusão das diferenças em espaços não escolares

1 Introdução

O presente trabalho, inicialmente proposto na disciplina História, Gênero e Educação, ministrada pela professora Karina Klinke, tem como objetivo compreender e demonstrar como o *poetry slam*, enquanto expressão literária, tem o potencial de promover visibilidade às identidades de gênero.

Para tanto, foi utilizado como referencial teórico D'alva (2019), Hall (2003), Lopes (2006), De Certeau (1994) e Souza (2011), caracterizando o *poetry slam*; Cosson (2011) e Canelo (2018) para destacar as potencialidades da literatura, uma vez que o *slam* se trata de uma expressão literária e, ainda, Butler (1990) e Louro (1997) na discussão acerca de identidades de gênero.

Metodologicamente foram realizadas, *a priori*, discussões sobre identidades de gênero em sala de aula durante o desenvolvimento da disciplina. Em seguida, foi realizado o estudo do referencial teórico, a fim de perceber como são expostas as identidades de gênero no *poetry slam* e como esta expressão literária favorece a visibilidade de gênero, para que fosse possível responder à seguinte pergunta: Como e em que proporções o *poetry slam* promove a visibilidade de gênero?

Posteriormente, foi ministrado um minicurso intitulado “*Poetry slam: a visibilidade de identidade de gênero por meio da literatura*”, que teve como intuito compartilhar os conhecimentos construídos no presente estudo e avaliar como seria a aceitação e a compreensão do conteúdo compartilhamento.

O *poetry slam* é uma competição de poesia falada, declamada, em espaços livres, geralmente em ruas, praças etc. São poesias de cunho crítico, social e subjetivo, que proporcionam voz a quem quer ser escutado, independentemente de sexo, raça, classe social e

gênero. O *slam* nasceu na periferia para lhe dar visibilidade, proporcionando voz e vez a seus habitantes. Os *slammers* (poetas), incorporam as “vozes das margens” (HALL, 2003), as “vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006) ou as “vozes do corpo” (DE CERTEAU, 1994) e, nos palcos, atuam como agentes de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011).

O *poetry slam*, considerado uma proposta literária, pode ser um instrumento de identificação de diversas “subjectividades [sic] e vozes de resistência que prefiguram formas de conhecimento-emancipação” (CANELO, 2018, p. 236), uma vez que a literatura incorpora esse poder por ser uma linguagem que age artisticamente e, dessa forma, atrai o público por ela abrangido.

Como dito por Cosson, “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (COSSON, 2011, p. 16). Nesse sentido, a literatura pode fazer com que as pessoas se reconheçam e, ainda, mostrem-se para o mundo, dando visibilidade à temática que optam por apresentar.

As identidades de gênero, nosso foco nesta proposta, podem ser visibilizadas para que haja um rompimento de visões preconceituosas e discriminatórias e que, assim, possam ser apresentadas com um caráter inclusivo e não excludente, como vem acontecendo. Para tanto, definimos que gênero é um conjunto de comportamentos construídos historicamente, que define o papel de cada pessoa na sociedade.

Socialmente e institucionalmente apenas o binarismo é reconhecido, que se refere aos gêneros masculino e feminino, ou seja, atrelado ao sexo biológico, isto é, o homem desempenha um papel na sociedade e a mulher outro papel, de acordo com sua genitália. Porém, este comportamento se dá de forma que um se sobrepõe a outro, o que Judith Butler (1990) considera como sobreposição do gênero “masculino”, sendo o gênero feminino um subalterno criado para aqueles que não são do gênero masculino.

A autora reforça a ideia de gênero como uma construção cultural e refuta a teoria binária, dizendo que necessita de uma reestruturação para que se construa uma visão para além do binarismo, que consiga abarcar os diferentes gêneros, desvencilhando-se da relação com o sexo biológico, visto que esse não define nossos comportamentos de gênero. Ela acredita em uma perspectiva de identidade de gênero, em que cada um é aquilo com o que se identifica.

2 Procedimentos metodológicos

Para que fosse atingido o objetivo do trabalho, foram realizados estudos teóricos e a intervenção proposta como minicurso, ministrado no III Seminário Regional de Inclusão do Pontal com o tema: “formação profissional para as práticas inclusivas”, que aconteceu entre os dias 03 e 06 de dezembro de 2019 na Universidade Federal de Uberlândia no campus do Pontal.

Foi ministrado nos dias 04 e 05 de dezembro em dois períodos, vespertino e noturno, para que conseguíssemos oferecê-lo a um maior número de pessoas. Dividido em 10 momentos, o minicurso iniciou com a apresentação do grupo, com duração de aproximadamente 20 minutos para cada um/a se apresentar e falar brevemente sobre o que seria abordado, além de fazer uma introdução dos principais conceitos da temática abordada: *Poetry slam*; literatura; identidades de gênero.

No segundo momento do minicurso, ocorreu uma mostra do *poetry slam*, com duração de 20 minutos, contando com a colaboração de duas *slammers* da cidade de Ituiutaba-MG, que fizeram suas apresentações artísticas do *slam* e relataram suas inserções e experiências nesta expressão literária.

No terceiro momento, uma das ministrantes dedicou-se a fazer uma explicação sobre o *slam*, com duração de 20 minutos, contextualizando o movimento, contando um pouco de sua história e como teve início no Brasil.

No quarto momento, outra ministrante fez uma intervenção literária, com duração de 5 minutos, lendo dois poemas do livro “Buraco” de Pam Araújo, *slamer* brasileira que faz parte do movimento *Slam das Minas*. Esta intervenção funcionou como um prelúdio para o próximo momento.

O quinto momento foi dedicado à explicação sobre a literatura e suas funções sociais, educacionais e subjetivas, com duração de 20 minutos, ressaltando o papel do *slam* como um tipo de literatura fortemente marcado nas periferias e no qual as mulheres vêm tomando lugar de destaque, em um movimento de visibilidade das identidades de gênero.

O sétimo momento consistiu em uma dinâmica sobre a identidade de gênero, com 25 minutos de duração. Esta etapa proporcionou o reconhecimento dos saberes prévios dos/as participantes sobre o que é gênero, consistindo em um questionamento sobre as perguntas que colamos aleatoriamente abaixo das cadeiras da sala, antes de iniciarmos o minicurso, relacionadas à identidade de gênero. Neste momento, pedimos para que os/as participantes pegassem o papel abaixo da cadeira e dissessem o que pensavam a respeito e, assim, foi

possível perceber os saberes, conceitos, concepções e preconceitos que possuíam sobre a temática.

Nesta mesma etapa, outro ministrante fez uma explicação e conceituação sobre identidade de gênero, com duração de 20 minutos, com foco no conceito de gênero como construção social, versus sexualidade, e a diferença entre os gêneros binários e não binários.

No oitavo momento, com duração de 15 minutos, foi apresentada a relação entre todos os pontos explicados e apresentado como o *slam*, e a literatura em geral, se relaciona com as identidades de gênero e possibilitam a visibilidade da temática que é considerada, por muitos, como um “tabu”.

O encaminhamento final da atividade proposta, foi a realização de uma roda de conversa, com duração de 15 minutos, que oportunizou mais um momento de fala aos/as participantes para que esses/as pudessem se manifestar e sanarem dúvidas sobre a temática.

Por fim, foi feita uma avaliação do minicurso com duração de 10 minutos, durante a qual foi entregue uma ficha avaliativa com questionamentos sobre a percepção dos/as participantes sobre o minicurso.

3 Resultados e Discussões

Esta experiência propiciou uma excelente oportunidade de ressignificação de saberes, pois, ao utilizarmos os conhecimentos construídos ao longo da disciplina de História, Gênero e Educação, ministrada pela professora orientadora deste trabalho, conseguimos sistematizar nossos conhecimentos prévios e sanar nossas próprias dúvidas pertinentes até aquele momento. Estes saberes foram ampliados ao serem compartilhados no minicurso.

A partir da observação das expressões das pessoas que participaram do minicurso, tanto corporais como verbais, e da análise das avaliações dos/as participantes, percebemos que o momento considerado mais “difícil” pelos participantes foi falar sobre gênero, com alegações dos mesmos sobre ser um tempo curto diante da complexidade do tema.

Isso se deve pela complexidade causada pela própria definição de gênero como um conjunto de comportamentos construído historicamente, que define o papel de cada pessoa na sociedade. Assim, de maneira muitas vezes equivocada, reforça-se o senso comum de que o gênero está ligado ao sexo biológico.

O entendimento de papéis binários, construído historicamente, induz a se pensar que os corpos desempenham naturalmente papéis ligados ao sexo biológico. Sabemos, entretanto, que antes mesmo do nascimento, há a imposição social que interliga o sexo biológico ao

gênero. Exemplo disso é a prática de se fazer exame de ultrassonografia para descobrir o sexo do/a bebê e preparar o enxoval de acordo com ele, reforçando, assim, o binarismo. Os estudos de gênero ensinam que ele não é identificado, necessariamente, com o sexo e a genitália masculina, feminina ou intersexual, visto que sua construção é social:

Ao dirigir o foco para o caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 1997, p.6).

Nos estudos de gênero, portanto, a pessoas que se identificam com seu sexo biológico são consideradas pessoas "cisgênero". Já aquelas que não se identificam com seu sexo biológico são consideradas "transgênero". Como socialmente e institucionalmente é reconhecido apenas o binarismo, que se refere ao gênero masculino e feminino, homens e mulheres transgênero são reconhecidos na perspectiva binária. Há também as pessoas não-binárias que não se consideram do gênero masculino ou feminino, ou seja, essas pessoas podem se identificar com ambos os gêneros de maneira fluída ou então com nenhum. Por isso, a identidade de gênero, para além do binarismo, é infinita. Uma das mais antigas que não se enquadra na categoria binária é o andrógono, que possui nuances do gênero masculino ou feminino. Considera-se, assim, que todo gênero nasce a partir de outros existentes.

As composições de gênero na sociedade, todavia, nunca se deram de forma igualitária. Segundo Judith Butler (1990), para a sociedade patriarcal existe apenas o gênero "masculino", o gênero feminino é um subalterno, criado para aqueles que não são do gênero masculino. Este padrão masculino nas relações de gênero é superior a todas as outras composições de gênero.

A autora reforça a ideia de gênero como uma construção cultural e a refuta nos moldes que estão estabelecidos. Para ela, a teoria necessita de uma reestruturação, para que se construa uma visão para além do binarismo, que consiga abarcar os diferentes gêneros, desvencilhando da relação com o sexo biológico, visto que este não define nossos comportamentos de gênero. Por isso ela propõe uma perspectiva de identidade de gênero, ou seja, na crença de que cada um é aquilo com o qual se identifica.

Acerca do *Poetry slam*, uma prática de expressão literária, entendemos pelas análises que é uma novidade para a maioria das pessoas e que esta expressão agradou a maioria dos/as que a conheceram no minicurso. Isso foi perceptível pelos gestos faciais, além das avaliações,

comprovando o caráter que a arte, no presente trabalho, especificamente a literatura, provoca a catarse e mobiliza as pessoas.

O *slam*, como uma batalha de poesias autorais faladas em locais abertos, pode comportar muitas pessoas e conta com um júri composto por pessoas escolhidas aleatoriamente no público presente, com as seguintes regras:

[...] poemas próprios, de no máximo três minutos, apresentados sem acompanhamento musical, adereços e figurinos. Os jurados são escolhidos aleatoriamente em meio ao público, para atribuírem notas de zero a dez aos poetas que performam ele, que não só tem a permissão de participar, como também, na verdade, é vivamente incitado a fazê-lo (D'ALVA, p.270, 2019).

O principal objetivo do evento é a democratização da poesia, a voz e a vez de sujeitos marginalizados, em um movimento de empoderamento de pessoas que normalmente não possuem prestígio e valores sociais elevados. Os principais temas debatidos nas poesias são as exclusões da sociedade, englobando temas políticos, artísticos, históricos e indignações pessoais.

É considerado, portanto, uma prática de expressão literária. Isso incumbe pensar no *slam* como literatura e ressaltar as potencialidades desta para o reconhecimento de si e do/a outro/a, bem como o poder de representar este reconhecimento, dando visibilidade à diversas temáticas, como o gênero, explicitada neste trabalho.

De acordo com Rildo Cosson (2011), por meio da exploração da escrita e da leitura se expandem as potencialidades da linguagem e se reconstrói o mundo, a partir da atividade humana. Para ele “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (COSSON, p. 16, 2011).

Ou seja, a literatura possibilita o reconhecimento da própria identidade e da comunidade em que se está inserido/a, além de favorecer uma ampliação da visão de mundo dos sujeitos que a ela têm acesso, ocasionando a visibilidade das temáticas que são enfatizadas em suas poesias.

Por estar abarcada como movimento cultural, a literatura incorpora o poder de instrumentalizar a relação entre o reconhecimento de si e do/a outro/a, e a representação diante de tal reconhecimento, caracterizando-a como forma de conhecimento, resistência e emancipação, como “subjectividades e vozes de resistência que prefiguram formas de conhecimento-emancipação” (CANELO, 2018, p. 236).

Por ter um caráter artístico, a literatura acaba por atrair muitas pessoas que, no caso do *slam*, aumenta a cada dia. Isso promove de maneira crescente a visibilidade da temática explicitada nessa prática, possibilitando (re)pensar diversas temáticas, em sua maioria, os *slams* tratam de assuntos políticos-sociais.

Dessa forma, ao pensar prática literária do *slam*, que apresenta como característica sua promoção em espaços marginalizados e a oportunidade da expressão de diversas percepções de mundo de maneira artística, nota-se que, neste movimento, promove a visibilidade das diferenças. Diante disso, acontece a inclusão de pessoas socialmente excluídas, como as identidades de gênero não binárias.

Além disso, foi perceptível observar que, durante o minicurso, as pessoas possuem um receio em expor suas percepções e ideias sobre identidade de gênero, mesmo quando estes dominam o conceito satisfatoriamente, evidenciando os “tabus” e preconceitos envoltos sobre a temática. Observa-se, também, a própria dúvida do “Eu” em relação ao tema e ao mundo, consequentemente.

Levando em consideração os saberes prévios que o grupo já possuía sobre as temáticas foi possível trabalhar e desenvolver habilidades da nossa futura profissão, a docente, utilizando de ferramentas didáticas, planejamento e trabalho coletivo para conseguir atingir nosso objetivo final que foi explorar como o *Slam* se torna uma excelente ferramenta para visibilizar as identidades de gênero e promover a compreensão da mesma.

4 Considerações Finais

Diante do exposto, foi possível perceber que o *Poetry slam* é uma excelente ferramenta de visibilidade para quase todos (ou todos) os aspectos pertinentes à cidadania. Por ser uma expressão artística, assume o caráter que o/a *slammer* desejar. Este, por sua vez, sente-se livre para criar e recriar inúmeras poesias e poemas e liberar suas expressões, sentimentos, atitudes e indignação perante às barreiras e exclusões sociais como as identidades de gênero. O *slam* é, pois, uma alternativa para visibilizar e desconstruir preconceitos e ideias equivocadas sobre as diversas possibilidades de lidar com as identidades de gênero.

Dessa forma, compreendemos a potencialidade do *poetry slam* para a visibilidade das identidades de gênero e sua contribuição para a discussão da temática que ainda é considerada um “tabu”, pois é a voz de pessoas que foram silenciadas na sociedade, ainda mais no campo literário, historicamente masculino e elitizado.

Percebemos, assim, que todo o trabalho realizado ao longo do semestre letivo em que cursamos a disciplina de Gênero, História e Educação, contribuiu tanto para o grupo como para todos/as que participaram do minicurso, sendo um aprendizado coletivo e integrador. Oportunizou, deste modo, a realização da práxis com uma ação transformadora da realidade, pois promoveu uma construção coletiva e crítica de conceitos, atitudes e práticas que julgamos serem necessárias para que possamos construir uma realidade mais inclusiva, igualitária e justa para todos os seres-humanos.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar; revisão técnica de Joel Birman. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015
- CANELO, Maria José. Literatura e cultura. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Número especial | 2018. p. 217-236. Disponível em <https://journals.openedition.org/rccs/7862#quotation> Acesso em 27 nov. 2019
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson - 2. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011.
- D'ALVA, Roberta Estrela. **Slam: voz de levante**. São Paulo: Rebento, n.10, p.268-286, junho 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1J9HQZVSddVcjY0pV1IkAPbt2epHnTQl9/view?usp=sharing> acesso em: 20 nov. 2019
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo horizonte, autêntica, 2000, 2º edição.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições [online]. 2008, vol.19, n.2, pp.17-23. ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.
- MÉLLO, Ricardo Pimentel. **Corpos, heteronormatividade e performances híbridais**. Fortaleza: Psicologia & Sociedade, 2012.