

# Cadernos

*de pós-graduação*

**UNINOVE**  
● ● ● ● ●  
Universidade Nove de Julho

[www.uninove.br](http://www.uninove.br)

ISSN da versão *online*: 2525-3514

<i>Cadernos de Pós-graduação</i>	São Paulo	v. 16, n. 1	p. I -212	jan./jun. 2017
----------------------------------	-----------	-------------	-----------	----------------



[www.uninove.br/revistacadernoseduc](http://www.uninove.br/revistacadernoseduc)



**Editora Uninove**  
Campus Vergueiro  
+55 11 3385-9191  
[www.uninove.br](http://www.uninove.br)

## Expediente

*Revista Cadernos de Pós-graduação*  
Universidade Nove de Julho  
(UNINOVE)  
Rua Vergueiro nº 235/249, 12º  
andar – Liberdade, São Paulo, SP,  
Brasil, CEP 01504-001.  
Telefone: +55 (11) 3385-9191

ISSN da versão *online*: 2525-3514

## Editores

Prof. Dr. Carlos Bauer -  
Universidade Nove de Julho  
E-mail de contato:  
[carlosbauer@uni9.pro.br](mailto:carlosbauer@uni9.pro.br)

Profa. Dra. Ligia de Carvalho  
Abões Vercelli – Universidade  
Nove de Julho  
E-mail de contato:  
[ligia@uni9.pro.br](mailto:ligia@uni9.pro.br)

© 2017 – Universidade Nove de Julho (Uninove)

## Reitoria

Eduardo Storópoli

## Pró-reitoria Acadêmica

Maria Cristina B. Storópoli

## Pró-reitoria Administrativa

Jean Anastase Tzortzis

## Pró-reitorias de campus

Claudio Ramacciotti

Renato Rodrigues Sofia

## Diretoria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

José Eustáquio Romão

## Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Jason Mafra

## Diretoria de Pesquisa

João Carlos Ferrari Corrêa

## Assistente Editorial

Juliana Cezario

## Projeto gráfico e diagramação

Juliana Cezario

## Conselho editorial

Adrián Ascolani – IRICE-CONICET  
[Argentina]

Álvaro Acevedo Tarazona – UDES  
[Colômbia]

Amarílio Ferreira Junior – UFSCar [Brasil]

André Paulo Castanha – UNIOESTE  
[Brasil]

Andre Robert – Université Lyon2 [França]

Antonio Ozaí da Silva – UEM [Brasil]

Cristian Fernando Gajardo Díaz – PIIE  
[Chile]

Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]

Dante Castillo – PIIE [Chile]

Danusa Mendes Almeida – UECE  
[Brasil]

Deise Mancebo – UERJ [Brasil]

Edgar Pereira Coelho – UFV [Brasil]

Evaldo Amaro Vieira – USP [Brasil]

Eveline Algebaile – UERJ [Brasil]

Everaldo Andrade – USP [Brasil]

Heidi Soraia Berg – UFAC [Brasil]

João do Prado – Unifesp [Brasil]

José Rubens Lima Jardimino – UFOP  
[Brasil]

Julián Gindin – UFF [Brasil]

Kate Rousmaniere – Miami University  
[EUA]

Luciana Pacheco Marques – UFJF [Brasil]

Marcos Francisco Martins –  
UFSCar/Sorocaba [Brasil]

Maria Beatriz Moreira Luce – UFRGS  
[Brasil]

Marisa Bittar – UFSCar [Brasil]

Nima I. Spigolon – Unicamp [Brasil]

Oscar Espinoza – [Chile]

Raymond Morrow – UAlberta [Canadá]

Silvia Maria Manfredi – IPF [Brasil]

Silvio Gallo – Unicamp [Brasil]

***Cadernos de pós-graduação*** é uma publicação acadêmica, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), de acesso aberto e gratuito. Cadernos se propõe a divulgar estudos e resultados de pesquisas pertinentes às questões educacionais de forma ampla e em diálogo com as demais áreas humanas e sociais, realizadas por alunos e professores, desenvolvidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais, estrangeiros e de outras organizações preocupadas com a produção do conhecimento científico.

Cadernos de Pós-graduação está avaliada pelo **QUALIS-CAPES** como **B4**.

## REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

## SUMÁRIO / CONTENTS

### EDITORIAL / EDITOR'S NOTE

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA.....	7
<i>Carlos Bauer</i>	
<i>Ligia de Carvalho Abões Vercelli</i>	

### DOSSIÊ TEMÁTICO: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA / THEMATIC DOSSIER: INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN BASIC SCHOOL

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESQUÍCIOS RANÇOSOS DE UM COTIDIANO ALIENADO – O PERIGO MORA AO LADO, MAS POR QUE INSISTIMOS EM ACREDITAR NA DEFICIÊNCIA?.....	11
<i>Eduardo de Campos Garcia</i>	

INCLUSÃO NO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS: INTERVENÇÃO COGNITIVO COMPORTAMENTAL EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL .....	26
<i>Ernesto Candeias Martins</i>	

PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA LEITURA E ESCRITA: UMA CONCEPÇÃO INCLUSIVA.....	48
<i>Maria Aparecida Gonçalves dos Santos</i>	

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA: REALIDADE OU UTOPIA? REALIDADE, PARA OS PROFESSORES QUE ACEITAM INOVAR OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS.....	67
<i>Ladimari Toledo Hoeppler</i>	

AS SALAS DE RECURSOS DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO EM ITABAIANA (SE): REALIDADE OU UTOPIA?.....	91
<i>Edivaldo da Silva Costa</i>	

PESQUISAS APLICADAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PAUTA.....	114
<i>Daniel Neves dos Santos Neto</i>	
<i>Lucineide Oliveira Silva</i>	
<i>Ana Lúcia Gomes da Silva</i>	

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE LUTA.....136

*Viviane Marques Miranda*

*Dario Leite Resende*

*Climéria Cordeiro dos Santos*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....163

*Raimundo Expedito dos Santos Sousa*

## **RESENHAS / REVIEWS**

BRINCAR E INTERAGIR NOS ESPAÇOS DA ESCOLA INFANTIL.....190

*Rafaele Paulazini Majela dos Santos*

EDUCAÇÃO E DIREITO: INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....194

*Viviane Belizario Freitas*

INCLUSÃO ESCOLAR: PONTOS E CONTRAPONTO.....201

*Alexandre de Campos*

## **INSTRUÇÃO PARA AUTORES / INSTRUCTIONS FOR AUTHORS**

DIRETRIZES PARA AUTORES.....205

# Editorial

## Editor's note

## **INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA**

### **INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN BASIC SCHOOL**

A Revista **Cadernos de Pós-graduação** traz a público o seu número pertinente ao primeiro semestre de 2017 e que foi, integralmente, dedicada a temática da Inclusão de pessoas com deficiência na escola básica. Pretendeu-se com esse esforço editorial reunir artigos de pesquisadores e estudiosos sobre a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência na escola básica com ênfase nas seguintes temáticas: ensino, políticas públicas de educação inclusiva, práticas pedagógicas, formação de professores, currículo e relações escolares, educacionais e familiares.

Objetivamos, originalmente, estimular a reflexão sobre os desafios e as possibilidades de intervenção em que os professores, os educadores, os funcionários, os gestores, as crianças, os jovens, os adultos e as famílias se deparam no dia a dia escolar e das organizações da sociedade civil. Também julgamos importante trazer à tona as pesquisas que tomaram as pessoas com deficiências como temáticas de estudos, tanto no Brasil como nos demais países preocupados com essa importante questão social; além do exame crítico das políticas públicas de inclusão que se têm colocado, na ordem do dia, pelo menos, desde que nos tornamos signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e procuramos efetivar o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Nosso intuito com a organização e a publicação do dossiê temático sobre a Inclusão de pessoas com deficiência na escola básica foi o de procurar colaborar com a reflexão e com a compreensão crítica de uma temática extremamente relevante nos dias atuais.

A publicação está constituída dos seguintes manuscritos: Educação Inclusiva: Resquícios rançosos de um cotidiano alienado – o perigo mora ao lado, mas por que insistimos em acreditar na deficiência?, de Eduardo de Campos Garcia; Inclusão no ensino básico português: intervenção cognitivo comportamental em crianças com deficiência mental, de Ernesto Candeias Martins; Prática pedagógica para leitura e escrita: uma concepção inclusiva, de Maria Aparecida Gonçalves dos Santos; Inclusão de pessoas com deficiência na escola básica: realidade ou utopia? - Realidade, para os professores que aceitam inovar os paradigmas educacionais, de Ladimari Toledo Hoeppler, As salas de recursos das redes públicas estadual e municipal de ensino em Itabaiana (SE): realidade ou utopia?, de Edivaldo da Silva Costa; Pesquisas aplicadas no programa de pós-graduação em educação e diversidade: educação inclusiva em pauta, de Daniel Neves dos Santos Neto, Lucineide Oliveira Silva e Ana Lúcia Gomes da Silva; Paulo Freire e a educação de jovens e adultos surdos: a escola como espaço de luta, de Viviane Marques Miranda, Dario Leite Resende e Climéria Cordeiro dos Santos; Formação de professores e inclusão de pessoas com deficiência na de educação básica, de Raimundo Expedito dos Santos Sousa.

Esse número da Cadernos também conta com as seguintes resenhas: Brincar e interagir nos espaços da escola infantil, de autoria de Rafaela Paulazini Majela dos Santos, Educação e direito: inclusão das pessoas com deficiência visual, escrita por Viviane Belizário Freitas e Inclusão escolar: pontos e contrapontos, autoria de Alexandre de Campos.

Agradecemos o interesse em nosso trabalho editorial e desejamos boa leitura a todos!

Editores,

*Carlos Bauer*

*Ligia Vercelli*

# Dossiê temático:

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA  
ESCOLA BÁSICA

Thematic dossier:

INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES  
IN BASIC SCHOOL

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RESQUÍCIOS RANÇOSOS DE UM COTIDIANO  
ALIENADO – O PERIGO MORA AO LADO, MAS POR QUE INSISTIMOS EM  
ACREDITAR NA DEFICIÊNCIA?**

**EDUCATION INCLUDES PAST ISSUES ABOUT DISABILITY THAT ARE IN  
USE TODAY?**

**Eduardo de Campos Garcia**

Pós-Doutorando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo, Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Professor do departamento de Educação da Universidade Nove de Julho.

[prof.eduardocg@gmail.com](mailto:prof.eduardocg@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar um breve histórico do conceito de deficiência e de possíveis práticas de in/exclusão. Faz uma crítica, reflexiva, à revolução industrial, sendo ela apresentada como uma das forças propulsoras da moral que geriu a deficiência como termo constituinte e necessária à diversidade humana.

**Palavras-chave:** Pessoa com deficiência Educação inclusiva Revolução industrial

**Abstract:** This article aims to present a brief history of the concept of disability and inclusion. The industrial revolution as a propulsive force of morality, which has managed deficiency as a constituent and necessary term for human diversity, criticizes the industrial revolution.

**Key words:** People with disabilities    Inclusive education    Industrial revolution

### **O perigo da linguagem e a banalização da palavra:**

Algumas representações sociais que se mantém ativas em pleno século XXI e circulam com o valor de verdade no senso comum, como pessoa com deficiência, perturbam a possibilidade de renovação da linguagem e mantém, o que deveria ser ultrapassado no espaço escolar, em cena. Os temas “pessoas com deficiências” e “educação inclusiva”, sua usabilidade no cotidiano, atinge a família, a escola, os locais de trabalho entre outros aparelhos ideológicos mantidos pelo Estado de caráter autoritário. Isso preocupa ou deveria preocupar todo aquele que se autodeclara cidadão de direito porque tais nomeações são resquícios do início da revolução industrial, de uma sociedade marcada pelas políticas pró higiene da raça e do corpo, de cunho fascista e repressor. A intenção da circulação de algumas terminologias, embora pareçam ser a de incluir, no profundo do seu sentido o que está em jogo é o controle.

Pessoas com deficiências e suas subcategorias, enquanto nomenclatura que nasce a partir de um laudo clínico, poderia pertencer ao mundo das ideias envelhecidas, porque pouco ou nada contribuem para avanços em prol de uma educação igualitária e/ou nas relações sociais cotidianas que se autodeclaram equivalentes, tolerantes, respeitadas e para todos. Na verdade, muitos dos diagnósticos clinicamente prescritos poderiam ser questionados pelos educadores e pela escola porque, no processo de ensino e aprendizagem, muitos deles necessitam de alerta e reflexões sobre sua verdade.

---

Como exemplo, relacionado as nomenclaturas clínicas das quais a escola se apropria, as vezes de modo acrítico e irreflexivo, é possível pensar no laudo da hiperatividade. Inúmeras crianças, matriculadas em escolas denominadas inclusivas, tem seus corpos e comportamento selados por meio do diagnóstico da hiperatividade: laudação. Em grande maioria tratam seu “problema”, ilegítimo, com cloridrato de metilfenidato, mais conhecido como Ritalina 10mg. A questão, ética e desumana, encontra sua gênese nas afirmações dadas pelo próprio inventor da hiperatividade, Leon Eisenberg (1922-2009). Não é exagero afirmar que o perigo de alguns laudos mora ao lado. Antes de morrer, o psiquiatra, especialista em comportamento infantil, afirmou que a hiperatividade nunca existiu, mas que foi um diagnóstico encomendado por laboratórios farmacêuticos com o intuito de vender um novo medicamento para atender as crianças acometidas pelo mal do déficit de atenção com ou sem hiperatividade (MILHORANCE, 2013). Cabe lembrar que, a escola francesa nunca aceitou o diagnóstico da hiperatividade e em função disso, na França, não existem crianças hiperativas. Isso mostra a necessidade cultural de se colocar no mercado algumas “doenças” comportamentais e concomitantemente lhe oferecer a terapêutica e/ou a suposta cura.

Não obstante, surdos já foram considerados pessoas que sofriam de surdez e seu diagnóstico patológico, alijou do convívio social milhares de pessoas surdas pelo mundo inteiro. Desde o Congresso de Milão, em 1880, muitos surdos passaram por terapias invasivas e dolorosas em nome da cura que nunca existiu (SKLIAR, 2011). Hoje, é sabido que ser surdo tem como fundamento a formação de identidade, comunidade, linguagem; não estabelece relação com anormalidade, patologia ou doença: a surdez, também, sempre foi uma farsa e serviu aos primórdios da cultura fabril cujas mãos deveriam servir para o trabalho e por esse motivo não poderiam ser usadas para produção de linguagem.

O problema, se é que existe um problema a ser resolvido, é a possível dívida moral do conhecimento científico que inventou a categoria da deficiência como legítima e necessária, tendo como intenção a influência social. Se, pessoas com deficiências, no conhecimento popular, representa categoria de luta pelos direitos da pessoa; clinicamente é bem mais que isso: são corpos a favor de experimentações de biocompatibilidade e dispositivos farmacológicos. Pessoa com deficiência é, para a atualidade, um capital simbólico lucrativo e experimental cuja gênese tem a intenção de formar e agrupar, por categoria, certo número de pessoas.

É nesse cenário que o conhecimento clínico, em função da revolução industrial biológica, põe em circulação o conceito de deficiência. A pessoa passa, então, a ser considerada como aquele que traz consigo o laudo da invalidez, do corpo improdutivo, do déficit; e em função de sua “natureza” debilitada, necessita de reparos e tratamentos especiais, seja na escola, seja na família, seja no trabalho. Em função disso, entram em cena dispositivos farmacológicos, próteses, órteses, microprocessadores e materiais biocompatíveis. Como disse Haraway (2009) a biotecnologia está construindo nossos corpos. Contudo, o problema não são os dispositivos farmacológicos e biocompatíveis, mas a sua restrição de caráter econômico em função das desigualdades sociais. Se a questão é tão somente de saúde pública e qualidade de vida, toda pessoa deveria ter acesso as tecnologias reparadoras de modo menos burocrático e/ou assistencialista, mas por meio de uma ação ética e humanizada.

O fato é que pessoa com deficiência, embora pareça uma terminologia legítima e necessária a organização de grupos que lutam por seus direitos, não passa de acordos jurídico-clínico gerida no âmbito das necessidades econômicas e de produção. Pertence

---

às necessidades da indústria cultural da doença e transforma o corpo em biocapital rentável. Agrada e faz acreditar em sua necessidade todo aquele cujo olhar legalista se acostuma com as imposições verticalmente propostas.

Todavia, tudo o que foi delineado, embora pareça estranho, faz relação direta com a revolução industrial e seu estúpido modelo de produção em escala, pela qual a escola, a família, as mídias; como aparelhos, estão em grande maioria submetidas. O próprio Flusser entende que a revolução industrial deformou a escola na medida em que deturpou o significado original de teoria e propôs pensá-la como disciplina (2011). Nesse formato, alguns preconceitos foram disseminados como conhecimento imutável provocando divisões na sociedade que necessitam ser elevadas à categoria ética. Entre as divisões, proposadamente sustentadas, estão os posicionamentos binários sobre a condição humana: identidade e diferença, normalidade e anormalidade, indeficiência e deficiência. Isso se aprende na escola, sendo que, em nível de produção, se pensada em escala industrial, as afirmações binárias promoveram as identidades de caráter negativo (diferença) e as identidades desejáveis (dentro da normalidade). Uma representa a anormalidade e a outra a normalidade. Isso já foi criticado por Silva (2011) em seu livro “Identidade e Diferença a perspectiva dos estudos culturais”. Mas quem é normal? Não se pode esquecer que a homossexualidade, até meados do século XX, foi definida como distúrbio e anormalidade de comportamento. A mulher que, no século XIX, se rebelasse contra as ordens de seu marido, era prescrita como histérica. Os judeus foram catalogados, pela medicina alemã, como subespécie portadora do gene da degenerescência.

Partindo do que foi exposto, proponho pensar, um pouco mais, sobre o conceito de deficiência. Sua representação se repete, às vezes, com propósito alie-

nante porque foi produzida e endossada por meio de um ritual “clínico/higienista/legalista” (COHEN, 1989). Contudo, a escola e seus agentes ao definirem seu espaço como aquele que acolhe a diferença, deixa escapar seus sentidos preconceituosos pautados nas condições, já citadas, binárias: normal/anormal, indeficiente/deficientes, comuns/especiais, sadios/patológicos, pobres/ricos.

Se o assunto é delicado, sinto o dever de explicar dois conceitos que precisam diferir. O primeiro é o de doença: a doença é aquilo que acomete o corpo por meio de um elemento externo que o invade – vírus, bactéria, protozoário, material biocompatível (nova categoria de doença como abordado em minha tese de doutorado), organização social - levando-o a um estado de debilidade, fraqueza, dor. O segundo é o conceito de patológico, cujo sentido se encontra nas alterações do próprio organismo segundo sua anatomia e/ou fisiologia que uma vez observada, conclui-se sobre elas que seu estado é desarmônico. Quem possibilitou essa diferenciação foi Canguilhem (2009), médico e filósofo, em seu livro “O Normal e o Patológico”.

Em função das observações feitas, é significativo compreender que a deficiência, como qualidade que se aplica a uma pessoa, tem relação com o conceito de patologia. Muito embora o patológico seja arbitrário ao mesmo tempo em que questionável porque um corpo patológico é aquele que sofre dor e fraqueza, debilidade e instabilidade e corre risco de óbito (Op.Cit.). Nesse sentido, é preciso pensar nas identidades das Pessoas com deficiências e todas as suas subcategorias – deficiência física, auditiva, visual, intelectual, mental, múltipla - que foram propostas no final do século XX e que entraram em cena como força de verdadeiro na primeira década do século XXI, e vem substituindo outras nomenclaturas que eram aplicadas e permanecem entre

---

os séculos XIX, XX e XXI: monstruosidade humana, aberração da natureza, inválidos, especiais, deficientes, pessoa portadora de necessidades especiais e pessoa com deficiência. O fato é que, com a necessidade de nomeação o que escapa é a relação e o entendimento de que cada vida é singular em nível anatômico e/ou fisiológico e/ou em espírito – a exemplo dos surdos e daqueles que foram diagnosticados como hiperativos. Seria elevar a categoria ética, pensar que singularidade não é patologia, tampouco doença, tampouco déficit, mas uma particularidade humana, modo de ser no mundo, de organizar-se em sociedade a partir do seu próprio *modos operandi*. Afinal, quais dores sentem os cadeirantes, surdos, cegos, Down, além do preconceito e estigma provocado pelos olhares da exclusão?

Nesse sentido, a escola não deveria trabalhar com o déficit, mas com a potencialidade existente em cada singularidade humana. No entanto, a nomeação provoca certa apropriação, por parte do Estado, sobre a pessoa, e por meio de sua identidade/diferença a torna um capital simbólico gerenciável. É, em função desse aspecto que a escola, como espaço de relações poderia atentar-se as nomeações e a intenção por de trás delas. Como disse Mazzota (2011), ao longo do século XX, o Estado atribuiu as instituições filantrópicas o cuidado e a educação das pessoas cadeirantes, surdas, cegas e etc. Não via nelas um corpo produtivo e rentável para o sistema capitalista. Desse princípio, nascem os espaços reservados para pessoas com deficiências, “local clínico, onde deveria existir educação” (SKLIAR, 2011).

Se no passado cada qual estava alocado em espaços especiais, ainda que, na atualidade, uma escola se autodeclare inclusiva, isso não muda muita coisa se o discurso não for alterado. Ainda que os espaços escolares se afirmem inclusivos, a preocupação de muitos professores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos ainda esbarra em laudos, acessibilidade, deficiências, problemas orgânicos, especificidades cognitivas

etc. Muitas vezes, como foi possível apontar em meu mestrado, o laudo serve como um pretexto para o “retardamento” em nível de desenvolvimento das habilidades acadêmicas (CAMPOS-GARCIA, 2011). Perde-se a dimensão e a significação das relações pertinentes a educação como singularidade, potencialidade, identidade, subjetividade e dá-se espaço e lugar as premissas do poder clinicamente instituído como verdadeiro. Isso mostra que, não somente o espaço precisa mudar, mas o modo como as relações são estabelecidas também. A inclusão, ocorre primeiramente, pelo discurso.

### **A escola, seja ela inclusiva, seja ela para todos:**

Não há sentido, para a atualidade, em muitas das afirmações rançosas sobre o termo pessoas com deficiências e educação inclusiva. Por exemplo, é comum que cadeirantes, surdos, cegos, Down, pessoas com próteses e órteses, e toda uma gama de pessoas diversas em sua fisiologia, anatomia e/ou cognição, participem, por indução, do fantástico jogo do pertence ou não pertence ao grupo de pessoas com deficiências. Contudo, na medida em que o tempo segue e o pensamento se adequa parece existir certa concordância social de que toda forma diversa de vida deve se encaixar na categoria de “pessoas com deficiências”. Por exemplo, a dislalia, é um distúrbio que se origina na observação da fala oral daquele que troca pronúncias. Entretanto, se torna um problema de saúde porque o sujeito que a tem não se adequa ao padrão de articulação oral denominado como certo e constitutivo da normalidade – embora se afirme, na literatura médica, que sua causa sejam lesões em áreas responsáveis pela articulação da fala. Não somente isso, ainda que muitas escolas não sejam atrativas as crianças e aos adolescentes, na sociedade da doença, o ser humano parece ter perdido o direito à tristeza. Tudo que foge a norma atende a certa política, como disse Caponi,

---

psiquiátrica da degeneração (2012). Nesse cenário, anunciar-se triste, parece ser preanúncio de cólera. A tristeza passa a ser marca fundamental para afirmação do diagnóstico da depressão: isso pode ser um engano perigoso.

Para essas identidades pautadas no discurso da diferença e da anormalidade, da deficiência e da especialidade, ainda que a contemporaneidade proponha igualdade de direito, normalmente são acompanhadas de adjetivos cujos sentidos provocam retrocesso de pensamento: especial, deficiente, portador de necessidades especiais, aleijado, anormal, inválido e incapaz (CAMPOS-GARCIA, 2011).

Quando as nomenclaturas, clinicamente propostas, atravessam para dentro dos muros da escola, sua extensão também coloca em cena a relação entre todos os adjetivos citados acrescidos da afirmação “aluno com problema”. O sentido atribuído às pessoas e suas singularidades vai além de uma necessária nominação de caráter legalista, esbarram na formação do cognitivo, nas trocas simbólicas e nas fixações que fundamentam o modo como as relações são pensadas. De um lado estão as identidades consideradas como modelos e que fazem referência à normalidade, do outro a diferença como marca de tudo que sobra para além da normalidade.

Mas a diferença, legítima e proposta como representação de uma categoria, esconde seus perigos. Ela é fruto do capital. Não deixa transparecer seu esquema de valorizar/desvalorizar pessoas como se fossem coisa. Derrida, por exemplo, explica que a diferença é sempre a diferenciação entre uma representação e outra, porém, uma diferenciação pelo valor negativo (2014). Explico: quase tudo que se conhece sobre a educação inclusiva tem sua gênese na revolução industrial com toda sua política de produção, exclusão e higienização dos corpos; sua intenção de escravização a favor de uma “sociedade salarial” (Sociedade salarial, como explicado por Freitas, é um termo

que se emprega a toda organização na qual e pela qual o tempo é administrado em função da produção em grande escala. Não necessariamente faz mansão ao recebimento a uma quantia em dinheiro, mas também a todo e qualquer valor simbólico, 2014). Não foi à toa que no início da revolução industrial os surdos, por falarem por meio das mãos na medida em que sinalizavam, foram proibidos de ingressar no mercado de trabalho porque representavam um atraso aos meios de produção. O questionamento da época se pautava na seguinte questão: Se sinalizavam e tinham suas mãos ocupadas com a língua visual-motora, como poderiam produzir? O problema foi resolvido por meio do laudo de anormalidade e invalidez.

Portanto, a anormalidade é uma fabricação da revolução industrial. Se hoje, na contemporaneidade, há a necessidade de incluir aquele que outrora foi segregado, a origem da necessidade esbarra numa dívida moral do Estado para com parte da população denomina “pessoa com deficiência”, tendo sido esses, no passado, prescritos e marcados pela anormalidade. *A priori*, o corpo como objeto da revolução industrial foi distinto pela identidade de trabalhador, aquele cujo valor de mercado o colocava e o coloca numa posição social de valor porque seria por meio dele que tudo se produz em alta escala. A eficiência, a dedicação, o tempo produtivo, a carência de ócio, a batalha diária e a semelhança no comportamento foram necessidades capitais. Sim, a deficiência é um produto do capital. Está inscrita no corpo como propriedade do biocapital.

Apesar disso, a escola e todo seu processo educacional que se apresenta por meio do currículo, didática, pedagogia, parece permanecer com ranços de um passado que não se sustenta mais. Ainda que se diga que existe uma escola aberta para todos ou uma educação de caráter inclusivo, locais especiais permanecem em atividade sob novas

---

perspectivas. Para os surdos há a escola bilíngue, e embora toda escola deva ser bilíngue dado que o Brasil é um país bilíngue, aceita-se o pretexto de que o lugar reservado para os surdos é a escola bilíngue. Para as demais pessoas denominadas com deficiências permanecem as salas de recursos. Nelas aplicam-se aquilo que todo pedagogo ou licenciado deveria saber, mas que, por problemas na formação ou por questões políticas, não sabem: LIBRAS, braile, experiências estéticas diversas, percepções multifacetadas do desenvolvimento humano. Enfim, a educação inclusiva, sua nomenclatura, seria desnecessária se a cultura do brasileiro fosse pautada no caráter igualitário. Se as políticas públicas educacionais fossem pautadas na equidade.

Contudo, parece que, na ordem do poder e controle, a nomenclatura pessoas com deficiências se tornou rentável. Atua como identidade constitutiva de todo aquele cujo corpo estiver marcado pelo estigma do déficit: surdos, cadeirantes, cegos, Down, Martin Bell (X frágil), hidrocefálicos, disléxicos, e toda gama que a criatividade clínica colocar em cena. Entretanto, não se trata de negar a importância da medicina como ciência, mas de compreender a função social de cada qual: medicina e pedagogia. Uma trata dos males que acometem o corpo, a outra dos processos de ensino e aprendizagem. Uma pode auxiliar a outra desde que a assistência não estabeleça uma hierarquia na ordem do conhecimento. Portanto, pessoa com deficiência e educação inclusiva, são termos que precisam de revisão moral. Afinal, não é necessário incluir aquilo que já pertence, tampouco nominar, aquilo que é semelhante: somos todos humanos.

### **Considerações finais:**

O fato é que, não há educação igualitária e/ou equivalente enquanto houver distinção em nível de identidade e diferença. Atribuir adjetivos como deficiência

recupera todo discurso do passado pautado na segregação e preconceito. O fato é que o problema não está na pessoa, a deficiência também não, mas ela existe e precisa ser analisada de modo exoendógeno, ou seja, do meio e sua influência na formação do sujeito. Raiça (2006), chama atenção para o caráter da deficiência bioecológica, na qual e pela qual, os déficits estão e precisam ser observados no sistema e no ambiente, nunca no corpo da pessoa ou naquilo que a constitui biologicamente. A deficiência está no ambiente que não permite as relações em nível de diversidade.

A nomenclatura pessoas com deficiências e educação inclusiva fere o direito à vida na diversidade. Ofusca as negligências do Estado para com seus deveres, e o desconfigura, como aquele que deve garantir saúde e qualidade de vida e educação significativa a toda e qualquer pessoa. De educação para a diversidade a proposta se torna legalista e assistencialista. Entretanto, o que se vê no cenário atual, é uma escola ainda ultrapassada em seus conceitos no que tange a análise da deficiência. O ser humano continua como alvo de uma política da experimentação e da indústria cultural da doença; essa, na maioria das vezes, a serviço dos dispositivos farmacológicos.

O que sobra são as lutas pela ruptura com um passado que teve o poder de patologizar aquilo que era e é, apenas, característica humana, singularidade de ser e estar no mundo. O sistema pautado no determinismo biológico, ainda que amenizado pela palavra banalizada pelo uso – pessoa com deficiência – mantém ativo os perigos de discursos de higienização e erradicação de características diversas. E embora a ONU (1997) tenha garantido a qualidade humana a toda e qualquer forma de vida em sua diversidade anatômica e fisiológica, dando plenos direitos as singularidades como forma

---

constitutiva da biodiversidade. Embora a ONU (Op.Cit.), no mesmo documento, não permita alterações ou manipulação genética para erradicação de algumas características, compreendidas no passado, como anormais; ela não salva a pessoa de possíveis lesões simbólicas.

Contudo, ainda que se tenha consciência das necessidades de renovação das ideias para que essas se apliquem ao discurso, parece ser necessário manter as nomenclaturas “pessoas com deficiência” e “educação inclusiva” porque essa mantém em circulação e sustenta, como disse Foucault (2011) uma economia política da verdade sobre o corpo e suas identidades vazias. Afinal, educação inclusiva, esconde em seu discurso, aparentemente acolhedor, a necessidade de manter os sistemas binários em atividade.

## Referências

CAPONI, Sandra. *Degeneração e eugenia na história da psiquiatria moderna*. In: SANTOS, Ricardo Ventura et al. (Orgs.) *Identidades emergentes – Genética e saúde: perspectivas antropológicas*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond/FAPERJ, 2012.

CAMPOS-GARCIA, Eduardo de. *Deficiência: gênese e crítica de um conceito*. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie – 206 páginas. (Orientadora: Márcia Tiburi). São Paulo, SP: UPM, 2011.

\_\_\_\_\_. *Implante Coclear: estudos concernentes à biopolítica, ao biopoder e ao biocapital em três Volumes*. Tese de doutorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie – 709 páginas. (Orientadora: Márcia Tiburi). São Paulo, UPM, 2015.

COHEN, Peter. *Arquitetura da destruição* – Documentário: 2h30minutos. Suécia: First Run Features, 1989.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2014.

FREITAS, Marcos Cezar. *A transformação da criança em aluno* – História da educação no Brasil/Vídeo aula de número 16. São Paulo, SP: UNIVESP, 2014.

FLUSSER, Vilém. *Pós-História: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo, SP: Anna Blume, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2011.

HARAWAY, Donna. *Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX*. In: TADEU, Tomaz. (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte, MG: Mimo/Autêntica, 2009.

MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MILHORANCE, Flávia. *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na berlinda - Excesso de diagnóstico e prescrição de remédios para TDAH voltam ao debate nos EUA*. In: *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Globo, 2013. Edição eletrônica do *Jornal O Globo*

de 17 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/transtorno-de-deficit-de-atencaohiperatividade-na-berlinda-11087553#ixzz4hoK2iuOestest> Acesso em 05 de maio de 2017.

ONU/NESCO. *A Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos*. 29ª Sessão-UNESCO. Tradução: Regina Coeli. Brasília, DF: UNESCO, 1997.

RAIÇA, Darcy. *10 Questões Sobre a Educação Inclusiva da Pessoa Com Deficiência Mental*. Campinas, SP: Avercamp, 2006.

SKLIAR, Carlos. (Org.). *A Surdez-um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2011.

recebido em 22 mai 2017/ aprovado em 13 jun. 2017

**Para referenciar este texto:**

GARCIA, E. C. Educação Inclusiva: Resquícios rançosos de um cotidiano alienado – o perigo mora ao lado, mas por que insistimos em acreditar na deficiência? *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 11-25, jan./jun. 2017.

**INCLUSÃO NO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS: INTERVENÇÃO  
COGNITIVO COMPORTAMENTAL EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA  
MENTAL**

**INCLUSION IN PORTUGUESE BASIC EDUCATION: INTERVENTION  
COGNITIVE BEHAVIORAL CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES**

**Ernesto Candeias Martins**

Doutor com Agregação do ensino superior no Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal) e investigador do CeIED da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa.

[ernesto@ipcb.pt](mailto:ernesto@ipcb.pt)

**Resumo:** Estudo de caso de metodologia qualitativa, realizado em 2014 numa criança com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (ADHD) e Deficiência Mental (DM), sendo-lhe aplicado o Programa Cognitivo Comportamental - Villar e Llorente, para comparar os resultados com os de uma criança dita 'normal' do ensino básico. Analisámos os dossiers individuais e outra documentação necessária à caracterização e descrição dos sujeitos e do seu contexto escolar. Objetivos orientadores: conhecer os serviços de apoio para os alunos com essas necessidades especiais; aprofundar a temática da DM e propor estratégias de intervenção para os professores. Utilizámos as técnicas da observação participante, Escala de *Conners*, entrevistas semiestruturadas a professores e pais, notas de campo e a triangulação. Verificámos

---

resultados positivos com o programa, que corroboram outros estudos idênticos. Propusemos estratégias de orientação aos professores do ensino regular e apoio aos pais, de modo a melhorar a aprendizagem e comportamento desses alunos.

**Palavras-chave:** deficiência mental; educação inclusiva; educação especial; ensino básico.

**Abstract:** Case study of qualitative methodology, held in 2014 in a children with Hyperactivity Disorder and Attention Deficit (ADHD) and Mental Deficiency (DM), applying the cognitive behavioral Program from Villar and Llorente, comparing their results with a child said to 'normal', from the same school. We have examined the individual dossiers and other documentation necessary for the characterization and description of the subjects and your school context. Guiding objectives: meeting support services for children's with special needs; deepening the theme of DM and propose intervention strategies for teachers. We have used the techniques of participant observation, *Conners Scale*, semi-structured interviews to teachers and parents, field notes and triangulation of data. We have seen positive results with the program, which corroborated other studies. We proposed guidance strategies teachers from regular and support and for the parents, in order to improve learning and behavior of these students.

**Keywords:** intellectual disability; inclusive school; special education; basic school

### **Introdução**

A partir da Declaração de Salamanca as práticas de inclusão consolidaram-se, criando um contexto político, educativo e social favorável em meios e recursos capazes de responder aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e, ainda, de formação e intervenção dos professores da turma e de apoio na escola (SERRA, 2005, p. 34). Esta filosofia inclusiva pressupõe uma flexibilidade curricular, metodologias e estratégias de intervenção, que constituem desafios psicopedagógicos, que fazem com

que a diferença de cada um (diversidade) seja uma mais-valia para as crianças com deficiências. O comportamento indevido, a indisciplina, a hiperatividade, a agitação e falta de atenção e concentração são alguns sintomas existentes nas salas de aula. De facto, a perturbação no desenvolvimento de muitos alunos caracteriza-se por um vaivém na adaptação escolar, tal como nas de Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (ADHD) e as de deficiência mental ou intelectual (*Intellectual Disability*) (DM) é um facto real, com o qual a escola e os professores têm de lidar (LOPES, 2004). Muitas dessas crianças, com alterações comportamentais, são rotuladas de hiperativas, sem, muitas vezes, se tentar compreender essas condutas disruptivas ou anómalas.

O nosso estudo é de teor qualitativo, dentro da temática da educação especial (domínio cognitivo-comportamental). Sendo um estudo de caso, analisamos duas crianças em contexto escolar, uma delas com ADHD e DM (aluna A) e a outra dita normal (aluna B), num Agrupamento de Escolas, em Portugal (Elvas), aplicando-lhe o Programa Cognitivo-Comportamental (PCC) de I. Orjais Villar e A. Polaino Llorente (2001), após o diagnóstico da Escala de Conners. O intuito é saber se a criança A melhora com a intervenção e, simultaneamente, dar orientações aos professores do ensino regular e das unidades de ensino estruturado (UEE), ao nível de metodologias, estratégias e conceções práticas na aprendizagem dessas crianças, contribuindo para a adaptação escolar e da sua melhoria da qualidade de vida.

### **1.- Marco teórico-concetual**

Diversas abordagens teóricas sobre o desenvolvimento da criança valorizam as interações da criança com o seu ambiente físico e social, o que influencia a subsequente

---

aprendizagem e o respetivo desenvolvimento, de modo que as experiências da criança podem favorecer ou impedir esse processo de aprender (SANTOS & SANTOS, 2007, p. 58-61). Numa perspetiva biossocial as crianças são vistas como agentes ativos (VERÍSSIMO & SANTOS, 2008, p. 390). Ao nível comportamental, a interação entre processos biológicos e psicológicos, são considerados mais do que a soma das partes.

A inserção do aluno com NEE ultrapassa o conceito de integração, sendo uma nova conceção de escola inclusiva, onde todas as crianças têm a mesma igualdade de oportunidades (SILVA, 2009, p. 57).

Sabemos que ADHD é um distúrbio frequente na infância apresentando múltiplos fatores que se interagem (MORENO, 2001, p. 27), passando a considerar outros fatores na sua definição, como a comorbilidade (BARKLEY, 2006), possibilitando maior compreensão na forma como os transtornos coexistentes influenciam o funcionamento familiar, aproveitamento escolar e tratamento. Sendo uma perturbação, a sua definição está descrita no DSM-IV-TR (APA, 2002), que estabelece uma lista de sintomas com subtipos de crianças: predominantemente hiperativas/impulsivas; predominantemente desatentas e com os tipos de características anteriores (misto). Aquele manual considera a necessidade do despiste desta perturbação ao atender aos vários contextos de vida da criança, especialmente, o escolar (BOAVIDA, 2006). Tendo em conta aqueles critérios comportamentais a prevalência da ADHD, em idade escolar, em Portugal, aponta para os 7%, sendo a maioria crianças masculinas (75% revelam-se aos 5 anos). Assim, a criança deficiente desvia-se da criança normal nas características mentais, neuromusculares e corporais; aptidões sensoriais e de comunicação; comportamento emocional e social; múltiplas deficiências. Normalmente a intervenção nessas crianças é a prescrição de medicamentos, intervenção cognitiva-comportamental (técnicas de autorregulação, especialmente, a auto monitorização, autorreforço, autoavaliação, autoinstrução

e resolução de problemas) e programas educação parental. O treino com autoinstruções modifica as instruções internas alterando o comportamento através de estratégias.

A *American Association on Mental Retardation* (AAMR) proporcionou um avanço significativo na clarificação do conceito de Deficiência Mental (*Intellectual Disability*) (DM), deixando de ser visto como um déficit proveniente unicamente da pessoa, para ser considerado o resultado, não só da interação com o meio, como do tipo de apoios essenciais à prática dos diferentes papéis sociais: capacidades, envolvimento e funcionalidade (ALONSO & BERMEJO, 2001). A DM estabelece ligação entre inteligência e comportamento adaptativo (CA), valorizando a funcionalidade e o contexto ecológico dos sujeitos, assente no paradigma de modelo de apoio. A etiologia da ID é ainda desconhecida, mas existe numa pluralidade de fatores no seu diagnóstico.

Os diplomas legislativos portugueses, entre a década de 70 e 90, integraram: a Educação Especial (EE) (1973); novas condições e a escolarização das crianças com deficiência; cria-se os princípios de normalização, passando a avaliação desses alunos a ser feita com critérios pedagógicos (1991); reconhecimento dos direitos e deveres à pessoa portadora de deficiência (Constituição de 1976); ligação ao ensino regular; criação de equipas para prestar apoio escolar a esses alunos; condições de enquadramento de políticas inclusivas nas escolas (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986); criação das equipas de educação especial, que originou a multiplicação de recursos humanos e unidades; etc. Deu-se, então em 1997, a mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva, originando novos diplomas, regulamentadores da autonomia dos agrupamentos de escola (estrutura organizacional), permitindo uma racionalização dos recursos educativos.

---

A designação de NEE, de caráter temporário/permanente só aparece em 2001. Cabe ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro (DR, 1ª Série, nº 4, 154-164) introduzir o conceito de inclusão, abrindo um novo quadro concetual com incidência na intervenção escolar. A redefinição do conceito de NEE levou a uma restrição da EE a alunos com deficiência diagnosticada, realizando uma espécie de triagem a esses alunos. A utilização na elaboração do relatório técnico-pedagógico dos resultados decorrentes da avaliação obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) está a servir como forma de legitimar a separação entre alunos com e sem deficiência, o que vem contrariar toda a tendência registada anteriormente e reduzir o número de alunos elegíveis. A criação de escolas de referência para alunos cegos, surdos, com multideficiência e com perturbação do espectro do autismo, que aquele normativo contempla, permitiu que alunos diagnosticados com graves problemáticas se integrassem na escola regular. Não se ignorou o caráter positivo que pode advir da concentração de recursos especializados e a impossibilidade da sua dispersão por múltiplos contextos. A maioria destas unidades não estão totalmente inseridas nos agrupamentos de escola, já que muitos alunos ao estarem deslocados da sua área de residência, não possuem redes de apoio logístico (habitacional, transportes) que minimizem alguns dos seus transtornos.

Em relação aos recursos humanos existentes no apoio aos alunos com NEE cada Agrupamento de Escola tem autonomia para organizar os seus recursos. A criação de um grupo de professores de EE permitiu estabilidade docente e continuidade pedagógica. No entanto, é um facto que os recursos humanos são cada vez mais colocados em menor número e há uma discrepância do número de docentes especializados e de técnicos colocados nos diversos agrupamentos. Consideramos que as parcerias estabelecidas com os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), que o diploma de 2008 contempla, são insuficientes. Assim, a legislação portuguesa é mais restrita do que

em outros países europeus, prestando apoio apenas aos alunos com NEE por referência à CIF e, por isso, alguns desses alunos ficam sem apoio especializado. No Brasil, a mudança de olhar a pessoa deficiente procurou combater a exclusão e discriminação, surgindo vários marcos legais e programas e medidas de intervenção (RIZZINI e MENEZES, 2010) <sup>(1)</sup>.

## **2.-Metodologia empírica e procedimentos**

Trata-se de um estudo de caso, de metodologia qualitativa, de âmbito exploratório, descritivo e interpretativo de uma criança A, de sexo feminino e com 8 anos de idade, diagnosticada com ADHD e DM, designada por sujeito experimental (SE), comparando-a com uma outra criança B (sujeito de controlo - SC), da mesma idade.

A variável independente, manipulada no sujeito A, pretende a observação dos efeitos de aplicação intervenção do PCC - Programa Cognitivo Comportamental. Ambos os sujeitos foram submetidos a pré e pós-teste, demonstrando que eram equivalentes nas variáveis relevantes de identificação (idade, sexo, escola, diagnóstico).

---

<sup>(1)</sup> A conceitualização e caracterização da DM adotada no Brasil pelo Ministério da Educação segue o modelo da AAMR caracterizando-se pelo funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento concomitante com limitações associadas às áreas da conduta adaptativa ou capacidade de responder adequadamente às demandas da sociedade (comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho). Destacamos na legislação brasileira sobre a deficiência: Constituição da República (1988); Estatuto da Criança e do adolescente (1990); Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999); Plano Nacional de Educação (2001); Lei nº 10.216, de 6/04/2001; Portaria GM nº 336, de 19/02/2002; Portaria GM nº 1608, de 13/08/2004; Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência (2008); etc.

---

O estudo decorreu em 2014, em escolas básicas públicas do Agrupamento de Escolas de Elvas (Alentejo). Nortearam-nos as seguintes questões de investigação:

Será que a aplicação do PCC melhora a atenção e diminui o índice de ADHD na criança A com DM? Os resultados obtidos pelo SE e o SC, no pré-teste e no pós-teste, poderão validar o PCC no âmbito da intervenção educativa? Ou seja, os resultados obtidos validam a eficácia do programa, obtendo melhores resultados em comparação com outros estudos com idênticas características.

Seguimos todas as normas legais e éticas (Protocolo, termos de aceitação dos pais e professores), garantindo o direito a anonimato, privacidade e confidencialidade. Contatamos, informalmente, as escolas (diretores, professores), as crianças e os seus pais, fazendo registos observacionais e documentais (notas de campo).

### **2.1.-Os sujeitos de estudo e o seu contexto**

Os sujeitos de estudo (A=SE e B=SC), com 8 anos de idade, pertencem a um Agrupamento de Escolas de Elvas, mas frequentam escolas básicas diferentes do 1.º Ciclo. Caracterizemos, as diversas categorias de análise nos sujeitos:

-**SE -aluna A.** É filha única reside com os pais e mantém com eles uma boa relação, apesar de nem sempre reagir adequadamente quando estão presentes. Permaneceu em casa até à entrada para o jardim de infância, estando ao cuidado da mãe e dos avós. Segundo os dados recolhidos, a criança nasceu de cesariana na quadragésima semana. Apresentou um desenvolvimento psicomotor lento. Em outubro de 2008 é referenciada pela educadora titular à Equipa Local de Intervenção Precoce, devido às dificuldades manifestadas em todas as áreas e aos problemas de adaptação. Na avaliação realizada detetámos dificuldades na realização das tarefas e comportamentos desajustados. Posteriormente, a criança foi reavaliada três vezes num Centro de Avaliação de Desenvolvimento de Lisboa e os resultados dessa

avaliação revelaram um nível de desenvolvimento abaixo dos parâmetros esperados para a idade cronológica, ou seja, apresentou um atraso global do desenvolvimento e de linguagem (compreensão, expressão). Identificamos dificuldades a nível da oposição, problemas cognitivos e desatenção, excesso de atividade motora, com os respetivos índices clinicamente significativos, que apontam para o diagnóstico de ADHD de subtipo predominantemente misto, mais acentuado na família. Está abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com as medidas: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Matrícula. É acompanhada pela Equipa Local de Intervenção Precoce, beneficiando de apoio educativo, terapia da fala e de psicologia, a nível familiar. A família mostra-se sempre muito colaborante no percurso educativo da criança, embora tenha dificuldade em manter a ‘autoridade’.

**-SC - aluna B.** É filha única de pai dum casamento anterior, o qual tem mais dois filhos. Vive com os pais, mantendo uma boa relação com eles, no entanto, revela graves problemas de comportamento quando estão presentes. Permaneceu aos cuidados da mãe até aos 4 meses de idade até integrar a creche. Aos 3 anos e 8 meses muda de instituição, passando a frequentar o jardim de infância. Esta criança nasceu de parto à trigésima nona semana, com um desenvolvimento psicomotor normal. Em 2009, faz a primeira avaliação psicológica num Centro de Desenvolvimento Infantil em Lisboa, sendo-lhe recomendada a toma diária de *Metilfenidato*, já que os pais a descreviam com graves problemas de conduta, de oposição e desafio. Foi reavaliada notando-se melhorias no comportamento, um funcionamento cognitivo heterogéneo, com competências significativas (verbais e não-verbais), relativamente ao seu grupo etário. Frequenta o ensino pré-escolar da rede pública, sendo-lhe autorizado

---

o adiamento do 1.º ano de escolaridade, ao ser abrangida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, nas alíneas do Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação. É acompanhada pela equipa de intervenção precoce, beneficiando de apoio educativo e psicológico. Demonstrou muita dificuldade de integração/socialização no percurso educativo. A família mostra-se muito preocupada, mas empenhada no seu desenvolvimento, embora, incapaz de resolver alguns problemas.

## **2.2.-Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Utilizámos as seguintes tinstumentos de recolha de dados a fim de obter o máximo rigor e fiabilidade, no acesso à informação sobre os sujeitos (A, B) em estudo: (A)- Observação documental, naturalista e participante na aplicação do programa. Realizámos análise de conteúdo sobre informação dos sujeitos e dos contextos escolares onde estão inseridos (projeto educativo do agrupamento, planos curriculares de grupo, processos individuais, etc.). Foram construídas grelhas de uniformização das informações (fase pré-teste). A observação naturalista na sala de aula realizada aos sujeitos (A,B) começou em 2014, no período da manhã, assim como no domicílio familiar, após o termo das atividades letivas, à hora do lanche. Os mesmos sujeitos foram observados em pós aplicação do programa, em Abril/14, no contexto escolar e familiar. As observações em cada atividade tiveram uma duração média de 15 minutos, estabelecendo grelhas com base na contextualização da observação e das metas propostas, tendo como objetivo observar o seu comportamento individual e a interação no contexto de escola e casa.

(B)-Escala revista do Questionário de Conduta de *Conners* (1997), para professores e pais, que avalia os problemas de comportamento de crianças entre os 6 e os 11 anos de idade, valorizando numa escala intervalar, para obter o índice de défice de atenção e hiperatividade (nas meninas a pontuação superior a 12 em hiperatividade significa

suspeita de ADHD). A escala inclui 4 subescalas, que medem os Problemas de Oposição, de Desatenção/Cognitivos, de Excesso de Atividade Motora e o Índice da ADHD. Estas escalas foram preenchidas pelas educadoras e pelas mães dos sujeitos (fase pré-teste) e em pós-teste. O recurso a estas escalas foi para verificar o índice de ADHD naquelas crianças, conhecer os seus problemas de oposição, atenção e o excesso de atividade motora, para equiparar dados (pré e pós o PCC) e a triangulação dos dados provenientes dos comportamentos observados no contexto escolar e familiar. Portanto esta escala é um indicador quantitativo do perfil comportamental do sujeito.

(C)- PCC -Programa Cognitivo-Comportamental de I. Orjais Villar e Polaino Llorente (2001, p. 11-18), inspirado em Kendall, Padawer y Zupan, está orientado para alterar o comportamento dos alunos, ou seja, modificar fatores internos, modifica-se o seu comportamento. O objetivo é procurar, pela abordagem cognitiva-comportamental, desenvolver um conjunto de competências básicas. As estratégias assentam nas seguintes técnicas: auto monitorização; autorreforço; autoinstrução. Trata-se de um apoio prático aos professores que trabalham com ADHD, nos seus 3 subtipos: predomínio de falta de atenção, predomínio de hiperatividade-impulsividade ou predomínio tipo combinado, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. A eficácia do programa dependeu das seguintes considerações (ORJAIS VILLAR & POLAINO-LLORENTE, 2001, p. 59-60): sessões adaptadas às características de cada criança, tendo o manual de aplicação; cada sessão apresenta os objetivos e a orientação prática; total de 30 sessões, com duração de 45 a 60 minutos cada, adaptadas às necessidades dos alunos; aplicação do programa que aconselha sessões individuais nas tarefas de treino das habilidades

---

sociais; o número de sessões dedicadas a cada um dos blocos de tratamento (autoinstruções, treino atributos, treino de relaxamento, treino das estratégias sociais) pode ser modificado, em função das necessidades da criança.

É claro que uma criança, com problemas sérios de autocontrole corporal, necessita de mais de 5 sessões de treino de relaxamento para conseguir algum avanço no autocontrole. O material de fichas utilizado no treino autoinstrucional esteve em função das várias funções cognitivas que podem estar alteradas nas crianças hiperativas. Cada atividade tem selecionada 3 fichas, com diferente nível de complexidade, podendo o terapeuta escolher a que for mais adequada à criança. Uma das dificuldades na aplicação daquele treino foi a desmotivação da criança quando se exigia a utilização constante e sistemática das autoinstruções. I. Orjales Vilar e Polaino-Lorente (2001, p. 62-63) recomendam, antes da sua aplicação, recolher informações pessoais e contextuais da criança: diagnóstico (entrevistas aos pais e professores, história clínica, índice de ADHD); exploração cognitiva; averiguação académica (provas de avaliação e de rendimento) e de comportamento (observações na sala de aula, questionários sociométricos e aos professores/pais); averiguação emocional (questionários de depressão e ansiedade, entrevistas, provas projetivas, avaliação do autoconceito).

Na 1.<sup>a</sup> fase da elaboração do estudo, não sentimos necessidade de realizar nenhuma entrevista à mãe do SE e aos intervenientes, tanto do contexto escolar, quanto do familiar, pois já eram por nós conhecidos. As entrevistas semiestruturadas realizaram-se nos domicílios familiares, tendo por objetivos: caracterizar a criança; recolher dados, compreender o comportamento junto dos pares, professores e família antes e após a intervenção; conhecer a opinião da mãe sobre a intervenção no sujeito A. Para cada objetivo delineámos questões e definimos categorias e subcategorias, com as respetivas evidências/indícios e anotações (notas de campo). Validámos o PCC, traduzindo para português os materiais a aplicar, com pré-teste (técnica dos 3 juízes), que

fizeram alguns ajustes. Na fase de aplicação da entrevista à mãe do SE (pós-teste) obtivemos autorização para utilizar o gravador.

### **3.-Análise e interpretação dos resultados**

Realizamos análise de conteúdo sobre o processo individual do SE, observação participante (contexto familiar e escolar), aos dados da entrevista à mãe de SE (pós-teste) triangulando com os valores da Escala de *Conners* (pré e pós a intervenção) e com as anotações, decorrentes da observação. Em relação ao SC, comprovámos o seu diagnóstico e constatámos as suas dificuldades na interação com adultos e pares, no contexto escolar e familiar. Verificámos que ambos os sujeitos (A, B) apresentam dificuldades de socialização e na interação com os seus pares, revelando dificuldades na aceitação pelo grupo, o que coincide com os relatórios de avaliação psicológica que consultámos.

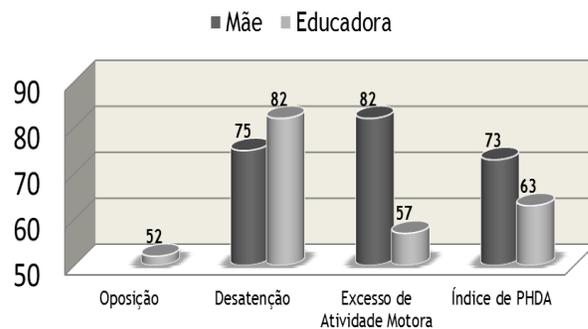
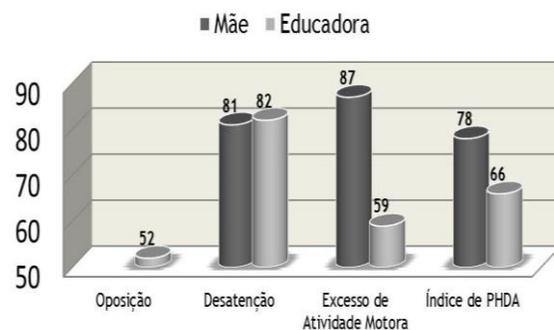
Nas observações naturalistas realizadas nas fases pré e pós aplicação do PCC, encontrámos algumas semelhanças e diferenças nos comportamentos de ambas as crianças. Em pré-teste apresentam dificuldades em permanecer sentadas, grande agitação, distração contínua. Estão integradas na turma, mantendo uma boa relação com alguns colegas. Registamos algumas dificuldades em partilhar o material com os pares que se aproximavam ou quando permaneciam junto deles. No domicílio familiar ambos sujeitos revelaram graves problemas de comportamento junto das mães, falando muito alto, manifestando uma excessiva atividade motora, monopolizando constantemente a sua atenção. Em pós-teste, o SE registou algumas melhorias de comportamento, permanecendo mais tempo sentado, tanto nas almofadas quanto na

---

cadeira e, no contexto familiar, observámos que já se encontra um pouco mais calma junto da mãe, embora esse comportamento se agrave na presença da família.

Em relação à aplicação da Escala de Conners no SE em pré-teste (Figura nº 1 da esquerda) os resultados obtidos pela mãe são mais elevados do que os obtidos pela educadora (destacamos o valor obtido na escala que avalia a atividade motora). Em pós-teste (Figura nº 1 da direita) a maioria dos valores sofreu uma ligeira descida, logo, revela uma evolução positiva na maioria das escalas avaliadas. O SE em pós-teste continua a apresentar valores mais graves e preocupantes junto da família. Na análise global aos comportamentos observados verificamos que os sujeitos A e B estão integrados no contexto educacional, apesar de nem sempre estabelecerem boas relações com os seus pares (notas de campo). Em geral verifica-se grande dificuldade de atenção e concentração no decorrer de qualquer atividade e os seus comportamentos agravaram-se significativamente na presença da família, o que vem a reforçar os resultados normativos obtidos na Escala de Conners. Obtivemos indicadores quantitativos dos perfis comportamentais dos sujeitos, o que nos permitiu analisar e comparar os resultados antes e após a intervenção com PCC. O SE apresentou melhorias no índice de ADHD e nas outras 3 escalas avaliadas, comparativamente à criança B (SC), sem intervenção. Em pré-teste, os resultados de SE remetem-nos para um problema significativo, marcadamente atípico, revelado no questionário realizado pela mãe. No que respeita aos dados da educadora, todos os scores obtidos, à exceção dos referidos aos problemas cognitivos e desatenção, são considerados elevados, mas inferiores, comparativamente aos *scores* obtidos pela progenitora. Em pós-teste, a maioria dos resultados tem uma ligeira descida, acentuando-se a diferença do resultado normativo da escala de problemas cognitivos/desatenção, entre a mãe e a educadora.

Figura n.º 1: Valores (ADHD) de pré e pós-teste do PCC no sujeito SE, comparativamente à mãe e à educadora



Comparativamente, os resultados dos dois questionários *Conners*, realizados pela mãe, apresentam um decréscimo em todos os valores. No entanto, os valores obtidos nas escalas analisadas continuam a ser considerados marcadamente atípicos e

são indicativos de problemas significativos em qualquer dos domínios referidos, destacando-se o excesso de atividade motora. Deste modo, os resultados da mãe em pré-teste são mais elevados do que os obtidos pela educadora, destacando-se o valor obtido na escala de atividade motora, que é muito significativo no contexto familiar, mais do que em qualquer outra escala. Destacamos que SE apresenta uma evolução positiva na maioria das escalas avaliadas, entre os resultados da avaliação inicial e os Pós intervenção, porém os valores obtidos junto da família continuam a ser preocupantes.

A criança B (SC), tanto em pré como em pós-teste, apresenta uns resultados excessivamente elevados nos dois contextos, manifestando um índice de ADHD marcadamente atípico em todas as escalas, o que indica a presença de problemas significativos. Os valores mais destacados são os relacionados com a Escala de Comportamentos de Oposição que atingiram o valor máximo. Isto retrata que esta criança apresenta graves dificuldades na interação com os pares e adultos, comportamentos frequentes de falta de regras, problemas com a figura de autoridade, zangas contínuas, sendo suscetível de ser “provocada” por outros. Comparando os resultados dos dois questionários realizados pela mãe, os *scores* mantêm-se constantes em todas as escalas e nos resultados obtidos pela educadora, em pós-teste, ou se mantiveram constantes ou aumentaram ligeiramente. No caso dos valores obtidos pela mãe de SC são similares nos dois momentos: em pós-teste apresentam um agravamento no seu comportamento (problemas significativos em todos os domínios) e nos seus contextos naturais, apesar de estar medicado com *Metilfenidato*.

Assim, a criança SE apresentou melhoria nos resultados normativos, com um decréscimo nos valores das escalas, o que não se verificou com a criança SC. A diferença dos valores em pré e pós-teste do SE é fruto da nossa intervenção. Após a informação recolhida pela entrevista à mãe de SE, fizemos análise de conteúdo

(categorização): a mãe revelou que a criança A apresenta dificuldades de relacionamento com os pares e nem sempre é bem aceita no grupo; o comportamento em contexto escolar é melhor do que no domicílio. No que diz respeito ao PCC, a mãe desconhecia esta forma de intervenção, só conhecia a medicação. Constatou algumas alterações no comportamento da criança durante a intervenção, tanto em casa como na escola e considerou que a intervenção “*foi produtiva*”, destacando as sessões de relaxação.

Em pré-teste o SE apresenta curtos períodos de atenção, cansa-se facilmente e, quando revela alguma dificuldade, não é persistente na concretização da tarefa. Tem dificuldades de memorização, retenção de conhecimentos e exposição oral. Em relação às interações sociais é pouco aceita pela turma, com dificuldade de interação com os pares, mas revela boa relação com os adultos. Necessitou do apoio e de incentivos constantes para concluir as tarefas. Na presença dos pais, observámos que o seu comportamento agrava-se, o que veio a reforçar os dados da Escala *Conners* (1997). Assim, verificámos que em pós-teste houve uma melhoria no comportamento do SE na presença da família, enquanto no contexto escolar houve melhoria na pré-disposição.

### **(IN) Conclusões e comparação com outros estudos**

A educação inclusiva pressupõe participação através de uma verdadeira igualdade de oportunidades, para que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, transformando a diversidade num fator de enriquecimento e um motor de desenvolvimento, quer pessoal quer social (AXLINE, 2014). A inclusão dos alunos tem que ir além da integração nas salas de aula ou nos agrupamentos, com a criação de unidades de apoio especializado ou em centros

---

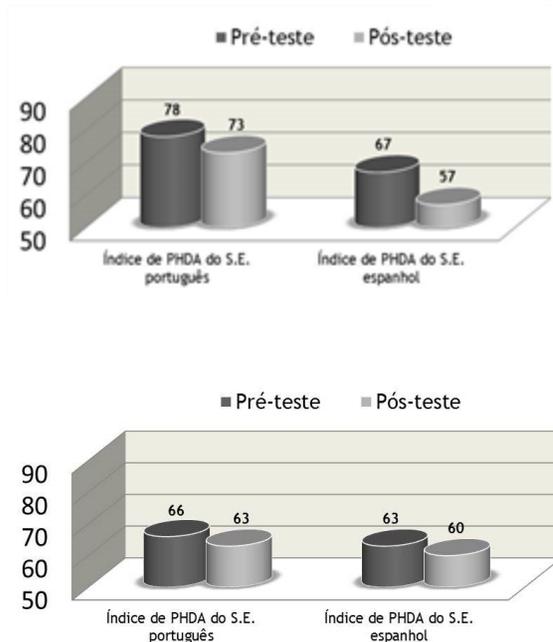
de EE. As crianças com ADHD apresentam dificuldades de aprendizagem e uma percentagem significativa de dificuldades no funcionamento cognitivo, nomeadamente, em encontrar soluções para problemas, na capacidade de organização e na linguagem expressiva, relações sociais com os pares e adultos etc.

As questões de investigação do estudo foram respondidas, havendo melhorias ligeiras na atenção e diminuição do índice de ADHD no SE nos contextos escolar e familiar. O SC manteve em alguns blocos da escala os mesmos resultados e noutros foram agravados. Tal como refere Barkley (2006, presentemente não existe cura para esta perturbação, existem é diversas formas de tratamento e intervenção que minimizam os comportamentos disruptivos desses sujeito, aumentando a sua capacidade de atenção e concentração nas tarefas, o que requer um esforço mais prolongado. Esta forma de tratamento cognitivo-comportamental pode não ter uns efeitos tão imediatos como a farmacológica, mas consideramos que a longo prazo pode ser mais eficaz, na medida em que desenvolve, no sujeito, técnicas e estratégias para a resolução dos seus problemas internos. Consideramos que ao ser um estudo de caso, não nos permite inferir conclusões firmes e seguras, sendo só de valor indicativo/exploratório (MORENO, 2001).

Concomitante ao nosso estudo, foi desenvolvido um estudo idêntico, por De Celis (2012), na região de Badajoz (Espanha) a duas crianças com características similares às nossas e com metodologia idêntica - PCC. Os pais e professores das crianças espanholas (sujeito C) preencheram (pré e pós-teste) a Escala *Conners* (1997), comparando os resultados dos sujeitos antes e após a intervenção do PCC. Na análise comparativa dos dados, comprovámos que a implementação do PCC no SE espanhol beneficiou-o muito (Figura n.º 2). Na análise ao questionário da mãe do aluno espanhol, o resultado em pós é inferior ao de pré, tal como nos resultados obtidos pela educadora no nosso estudo. Constatamos que os valores da família dessa criança são

superiores aos resultados obtidos pelos professores, não obstante em pós terem um decréscimo.

Figura n.º 2: Comparação dos dados (ADHD) de SE português e espanhol, em contexto familiar, à direita e do contexto escolar, à esquerda, nos momentos pré e pós do PCC



Por conseguinte, os resultados das investigações realizadas demonstraram um impacto positivo do PCC. As crianças com ADHD apresentam uma evolução a nível

---

comportamental, sendo essa evolução mais significativa junto da família. Não obstante, isso não significa que a implementação do programa não tenha sido benéfica no contexto escolar, simplesmente o comportamento exibido na presença da mãe (em ambos os casos) é mais problemático e preocupante e, por esse motivo, refletiu-se de forma mais eficaz o resultado da nossa intervenção.

Em ambos estudos obtiveram-se: valores superiores em pré relativamente a pós-teste; os SE apresentam comportamentos problemáticos em contexto familiar e, em pós, apresentam um decréscimo dos valores de *Conners*; ambos os SE apresentaram melhorias após a intervenção (índice de ADHD). Assim, o PCC minimizou alguns comportamentos na criança A (SE), além de recorrer à utilização de estratégias internas para a resolução de problemas. O facto de mudar algumas motivações internas, necessárias para realizar tarefas, especialmente aquelas que exigem mais atenção, o SE conseguiu manter a sua motivação e persistência por períodos mais longos de tempo. O programa trouxe benefícios à criança com ADHD, uma vez que no momento da avaliação final constatamos sempre ligeiras melhorias associadas aos resultados resultantes da aplicação da Escala de *Conners*. O facto de o agravamento do comportamento se acentuar junto da família pode ser devido à falta de imposição de regras por parte dos pais ou pelo estilo educativo autoritário adotado quando começam a sentir-se menos capazes para desempenhar o papel de educadores e experimentam níveis de *stress* (BONNET, SORIANO, SOLANO, 2006). É fundamental, na escola inclusiva, criar contextos sociais de aprendizagem, onde todos os alunos aprendam uns com os outros, isto é, uma ecologia social da aprendizagem.

## Referências:

- ALONSO, M., & BERMEJO, B. *Atraso Mental*. S. Paulo: Mc Graw-Hill, 2001.
- APA -AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV-TR - Manual Estatístico e de Diagnóstico das Doenças Mentais*. Lisboa: Clepsidra Editores, 2002.
- AXLINE, V.M. *Dibs en busca de sí mismo. Desarrollo de la personalidad en la terapia del juego* (trad. Carmen M. Marques). València: Univ. València, 2014.
- BARKLEY, R. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3.<sup>a</sup> ed.). New York: The Guilford Press, 2006.
- BOAVIDA, J. Hiperatividade ou má educação. *Revista Saúde Infantil*, 28(2), 3-5, 2006.
- BONET, I.; SORIANO, Y.; SOLANO, C. *Aprendiendo en los niños hiperactivos. Un reto educativo*. Madrid: Tomson Editores/Paraninfo, 2006.
- CONNERS, K. *Conners' Rating Scales-Revised - Technical Manual*. New York: Multi-Health Systems Inc., 1997.
- DE CELIS, A. Análisis de la eficacia de un programa cognitivo-conductual en el tratamiento de una alumna con TDAH, 2014 (*Tesis de Disertación de Máster en Educación Especial*). Badajoz: Universidad de Extremadura/ Facultad de Educación, 2014.
- LOPES, J. *A Hiperatividade*. Coimbra: Quarteto, 2004.
- MORENO, I. *Hiperatividade: Prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Alfragide: Mc Graw Hill, 2001.

ORJALES VILLAR, I. & POLAINO LLORENTE, A. *Programas de Intervención Cognitivo-Conductual para niños con Déficit de Atención con Hiperactividad*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 2001.

RIZZINI, I. e MENEZES, C. D. *Crianças e adolescentes com deficiência mental no Brasil: Um panorama da literatura e dos dados demográficos*. Rio de Janeiro: CIESPI – PUC, 2010.

SANTOS, S. & SANTOS, S. Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida nas Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação* (Lisboa, UTL/FM), 14, 57-67, 2007.

SILVA, M. Da exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação* (Lisboa), n.º 13, p. 135-153, 2009.

VERÍSSIMO, M. & SANTOS, A.J. Desenvolvimento Social: algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica*, 3 (26), 389-394, 2008.

recebido em 12 mai. 2017/ aprovado 23 jun. 2017

**Para referenciar este texto:**

MARTINS, E. C. Inclusão no ensino básico português: Intervenção cognitivo comportamental em crianças com deficiência mental. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 26-47, jan./jun. 2017.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA LEITURA E ESCRITA: UMA  
CONCEPÇÃO INCLUSIVA**

**PEDAGOGICAL PRACTICE FOR READING AND WRITING: AN  
INCLUSIVE CONCEPTION**

**Maria Aparecida Gonçalves dos Santos**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia/FOB-USP;  
Professora da Rede Municipal de Ensino de Bauru; Palestrante/Escola de Governo de Bauru.  
[cidinhags@usp.br](mailto:cidinhags@usp.br)

**Resumo:** A Educação Especial objetiva ensinar alunos com Necessidades Educacionais Especiais, fornecer subsídios e diretrizes para aprendizagem e, incluir estes alunos na escola regular. Entretanto, como o professor pode ensinar estes estudantes com diferentes especificidades? Este trabalho iniciou-se com a necessidade de ensinar estudantes que se encontravam aquém do processo pedagógico numa sala de aula regular, crianças com autismo, síndrome de Down, características de dislexia, atraso cognitivo, dificuldades de aprendizagem e comportamentos inadequados. Oito estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental participaram em diferentes anos letivos, com grandes dificuldades. Utilizando uma metodologia específica para a aprendizagem de leitura e escrita, com memorização a partir de um grupo de palavras básicas, os estudantes foram inseridos no processo de alfabetização. Os resultados foram positivos, estudantes avançaram na aquisição da leitura e escrita, alguns

foram alfabetizados. Práticas específicas são imprescindíveis para motivação e aprendizagem destes estudantes.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas; Leitura e escrita; Educação Inclusiva.

**Abstract:** The Special Needs Education aims to teach students with Special and Diverse Educational Needs, provide subsidies and guidelines for learning and include these students at regular school. However, how could a teacher teach these students Who have different needs? This task began because of the need for teaching students Who were away from the regular classroom educational, autistic children, children with Down syndrome, students Who present issue of dyslexia, delay in cognitive development, learning difficulties and inappropriate behaviour. Eight students in the 2nd year of primary education have taken part in different academic years, with major difficulties. A specific methodology has been used for the reading and writing development, using memorization technique from a group of basic words, and then the students were included in the literacy process. The results were positive, students have presented development at reading and writing skills, some of them were literate. Specific methods are indispensable for these students learning and motivation.

**Keywords:** Pedagogical practices; Reading and writing; Inclusive education.

### **Introdução**

A educação no Brasil tem passado por grandes transformações nos últimos tempos. Há cerca de cem anos eram somente os filhos de famílias de classe econômica favorável que frequentavam as escolas e esta situação não se alterou nos dias atuais mesmo com as ações governamentais para o ingresso de todas as crianças e adolescentes na escola, segundo os dados estatísticos (BRASIL, 2015) 9% dos brasileiros são

analfabetos, isto é, 18 milhões de brasileiros não sabem ler e muitos dos que ingressam no ensino regular não o concluem, pois deixam os estudos para trabalhar.

As leis que regem a educação preconizam o acesso à escola como direito de todos, conforme Art. 205 da Constituição Federal e de acordo com o Art. 206, parágrafo I, que designa “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Entretanto nem mesmo com as devidas leis alguns estudantes não conseguem concluir a Educação Básica no Brasil.

Para o acesso e a permanência de todas as crianças na escola sobreveio a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta regulamentação trouxe novas perspectivas para o estudante com Necessidades Educacionais Especiais em consonância com a Lei de Diretrizes e Base para a Educação Básica (BRASIL, 1994) em seu artigo 58º que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes portadores de necessidades especiais”.

A metodologia utilizada para ensinar a ler e escrever também tem sido reestruturada, o que antes era concebido por meio da codificação e decodificação, a partir dos *estudos* de leitura e escrita por meio da Psicogênese com *estudos* de Ferreiro & Teberosky (1999), passou para uma concepção de ensino voltada para como a criança aprende.

Todavia, nem mesmo essa concepção trouxe resultados positivos para todos os escolares da Educação Básica Brasileira, pois é grande o número de estudantes que saem da escola sem ao menos compreender aquilo que estão lendo, é o que revela os exames nacionais como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB

e Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM. No resultado do ENEM de 2015, foram 500 estudantes do Ensino Médio que tiraram zero na prova de redação (IBGE, 2015).

A leitura faz com que o leitor utilize os textos em aprimoramento de si mesmo (SOUZA, 2004). Aquele que lê o faz com alguma intenção. A leitura é a atividade fundamental desenvolvida pela escola (CAGLIARI, 1997), ela antecede a escrita, pois se um estudante sabe escrever é porque aprendeu a ler, se escreve sem ler realiza um ato mecânico de cópia. Por meio da escrita as ideias são transmitidas, o conhecimento é registrado e a sociedade através do conhecimento vai se transformando, criando, adaptando e evoluindo. Entretanto, como ensinar a ler aquelas crianças que passam um ano no Ensino Fundamental, isto é, os estudantes que frequentaram o 1º ano do Ensino Fundamental e chegam ao 2º ano sem os domínios dos conteúdos trabalhados no 1º ano? Estes estudantes frequentaram a escola desde a Educação Infantil e seus professores têm como base de ensino as orientações no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) em que se destaca:

Destacam-se os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade. (grifo meu).

Pensando nestas crianças que chegam com conteúdos aquém do esperado, sem normas disciplinares e comportamentais para o desenvolvimento das competências e

habilidades para o 2º ano do Ensino Fundamental, esta prática pedagógica foi elaborada.

## **Materiais e Métodos**

### *Proposta teórica*

Esta prática pedagógica tem sua proposição nas teorias de aprendizagem sociocognitiva (BANDURA, 1977) e teoria de autoeficácia (BANDURA, 1986). O estudo desenvolveu dinâmicas de memorização e percepção de que o estudante tem a sua capacidade de aprender. As atividades foram desenvolvidas de acordo com o nível de conhecimento e de características pessoais de cada aluno recebidos em cada ano escolar.

### *Participantes do estudo*

Participaram deste estudo oito estudantes matriculados em uma escola de Ensino Fundamental de um município do interior do estado de São Paulo/Brasil. Destes estudantes, dois deles tinham necessidades educacionais específicas, isto é, possuíam quadro de transtornos ou síndromes. Um estudante com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com 8 anos, estudante da rede pública de ensino municipal e atendido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/APAE no ano escolar de 2012, atendido na escola na sala de recurso desde o 1º ano e, outro com 12 anos, com síndrome de Down, matriculado no ano de 2013, advindo de escolas privadas do município (frequentou de duas a quatro escolas privadas até a sua matrícula na escola

municipal em que iniciou o estudo), com passagem pela APAE e, ao ingressar nesta classe do 2º ano passou a ser atendido na sala de recurso da escola. Dois estudantes no ano de 2014, os dois com 7 anos, com características de hiperatividade (um sendo atendido na sala de recursos desde o 1º ano), desatentos, com comportamentos “indisciplinados”. Duas estudantes no ano de 2015, uma com 7 anos, com características de dislexia e outra com 8 anos, extremamente agressiva e intolerante. No ano de 2016, um estudante com 8 anos, repetente, com comportamentos extremamente “sem limites” e outra estudante matriculada em agosto. Estes estudantes não adquiriram os requisitos mínimos trabalhados no 1º ano como a escrita de seus primeiros nomes, reconhecimento das letras do alfabeto nem mesmo das vogais, alguns não sabiam fazer os traçados das letras de forma, caixa alta e alguns não tinham estrutura de organização espacial no caderno. Os conteúdos assimilados no 1º ano pelos alunos deste estudo estão descritos abaixo:

Quadro 1 - *Dados pedagógicos e comportamentos dos estudantes avaliados no ingresso ao 2º ano do EF*

Conhecimentos adquiridos no 1º ano do EF				
Estudantes 2º Ano	Ano escolar	Língua Portuguesa	Matemática	Comportamento/ Características
Estudante 1	2012	Primeiro nome	Forma sequência até 10.	Linguagem oral repetida (ecolalia), não interage com os outros.
Estudante 2	2013	Cópias de Letras do alfabeto com letra de forma caixa alta	Contagem de número até 10.	Recusa-se a realizar as atividades.

<b>Estudante 3</b>	2014	Sem reconhecimento de letras e não domina a escrita de letras.	Não reconhece os números. Não identificam mesmo até 5.	Irrequieto; desatento; sem estímulo para a aprendizagem; gosta de “bater” com o lápis na carteira; fazer barulhos com o pé etc
<b>Estudante 4</b>	2014	Escrita do primeiro nome com abstenção de letras	Escrita de números até 10. Contagem até 100.	Rebelde (se recusa a seguir regras), desatento, irrequieto, desinteressado.
<b>Estudante 5</b>	2015	Realiza cópia com letras de forma (caixa alta)	Não identifica números até 5.	Agressiva (se desentende com os colegas e se envolve com violência). É carente de atenção. Baixa autoestima.
<b>Estudante 6</b>	2015	Não reconhece as letras do alfabeto	Não identifica numeral.	Desatenta, desestimulada, não tem interesse e “se esquiva para realizar alguma atividade”.
<b>Estudante 7</b>	2016	Não reconhece as letras do alfabeto, não sabe escrever o nome.	Não identifica numeral.	Gosta de rir dos colegas, ri sem motivos, não gosta de realizar as atividades, pede para a professora deixá-lo apenas fazer a cópia da lousa e copiar as atividades das fichas dos colegas.
<b>Estudante 8</b>	2016	Escrita do primeiro nome e identificação das letras do alfabeto.	Contagem até 10.	Distúrbio fonológico, atraso motor, laudo de deficiência intelectual, recebido em outubro de 2016.

Fonte: A autora.

### *Proposta de trabalho*

Foram elaboradas fichas de trabalho com palavras simples de acordo com o nível de cada aluno ou de acordo com seu estereótipo (autista tinha fixação por botijão de gás e fios).

Com todos os estudantes elaborou-se um esquema de memorização de um grupo de palavras que foram trabalhadas e inseridas em diversas atividades similares e mecânicas, sempre focando o reconhecimento das mesmas.

Os exercícios nas fichas de atividades eram simples e fáceis de ser executados como ligar a palavra ao seu nome, colorir a palavra da mesma cor da figura, levar a figura ao seu nome por escolha de linhas traçadas, identificar as palavras trabalhadas em caça-palavras e posteriormente reconhecer a palavra em frase, textos, escrever espontaneamente (ditado) e colocar nome na figura.

Estas práticas foram e são inseridas após um mês ou dois de aula com as outras crianças em estudo, com a aluna inserida no segundo semestre já se iniciou de imediato, justificando a não compreensão das atividades propostas para a classe num todo, todavia para estes estudantes com necessidades educacionais é oferecido um trabalho personalizado no atendimento e nas condutas de orientação específicas destas atividades. Também se justifica pelo fato da baixa autoestima desses alunos que em alguns casos refletia no comportamento de indisciplina e agressividade.

## Resultados e discussão

Nesta proposta, a aprendizagem é, essencialmente, uma atividade de reconhecimento de letras, sons e palavras, permitindo que condutas e fatos ambientais possam ser transformados em características que servem como orientação de ação.

O estudante 1 passou a identificar palavras e escrever um grupo de quatro a cinco de acordo com sua fixação (foi transferido de município em julho, não retornando no segundo semestre), desenvolveu diálogo com a professora e em sua avaliação pelos profissionais da saúde recebeu em seu diagnóstico/relatório desenvolvimento na linguagem oral durante os meses trabalhados.

Com dois meses de aula (um bimestre), de estudo e aplicação das atividades, o estudante 2 passou a reconhecer as palavras, favorecendo a sua autoestima, a autoestima da família que passou a se envolver mais no processo escolar oferecendo momentos de leitura para o aluno. No final do ano letivo, o aluno já se encontrava mais participativo, lendo vários grupos de palavras e identificando as palavras inseridas num texto elaborado para o trabalho com ele. Após o primeiro bimestre dos anos letivos de 2014 o estudante atendido na sala de recursos e com o outro “rebelde”, ambos com muita defasagem, e com as duas estudantes (uma já em atendimento na sala de recursos desde o 1º ano, a outra inserida no segundo ano) do ano escolar de 2015 realizou-se o mesmo procedimento: a memorização de grupos de palavras. Em ambos os casos, o desenvolvimento foi positivo, tirando essas crianças do “rótulo” de incapazes perante aos colegas, escola e sua família, além de favorecer o relacionamento entre o grupo, isto

é, uma dessas crianças era extremamente agressiva, reflexo de sua condição como “incapaz”, sendo aceita no grupo após se sentir “importante, capaz e amiga”.

De acordo com Nunes et al (2003) aprender a ler e escrever no processo de alfabetização demanda habilidades das crianças que não estavam em seu cotidiano, uma tarefa difícil para elas e com novos desafios em relação ao conhecimento da linguagem. Se para todas as crianças aprender a ler é desafiador e complexo, para as crianças com distúrbios e dificuldades esta aquisição pode ser mais drástica e sofrível devido ao fato de suas limitações perante o processo, necessitando de atividades que estejam em seu nível de compreensão.

Uma das estudantes do ano de 2015, após a memorização dos grupos com atividades em textos elaborados para este trabalho reconhecia apenas as palavras memorizadas, no entanto a partir do 3º bimestre deste referido ano escolar passou a ler e escrever e com esta habilidade o seu interesse pela leitura de livros passou a ser constante, o que antes era motivo para dispersar e distrair passou a ser motivador. As atividades passaram a ser prazerosas, ela apreciava tudo em melhoramento de si mesma e estava feliz.

Todos estudantes precisam de um atendimento diferenciado, pois eles não são iguais e possuem características próprias, como por exemplo as crianças com dislexia, elas têm dificuldade em reconhecer precisamente palavras e compreender o processo de decodificação. Numa sala de aula com alguns estudantes com dificuldades e sem diagnóstico, apresentando déficits no processo de alfabetização, este atendimento diferenciado torna-se específico, isto é, parte da necessidade destes estudantes.

O estudante do ano de 2016 não tinha interesse nenhum, ele queria apenas copiar as atividades da lousa ou, quando as atividades eram em livros ou fichas, fazia a cópia de um colega, não tinha interesse em pensar e compreender, era irrequieto. Com paciência, determinação, auxílio, atenção e com tarefas bem simples como apenas

pintar realizando a associação da imagem e palavra, ele foi adquirindo segurança e passou a se interessar, ele pedia para passar as atividades para fazer em casa, “mas que eu saiba fazer sozinho”, ele dizia. Ele foi alfabetizado, lê com domínio, seu comportamento na escola passou a ser dentro dos padrões que se esperam para o bom rendimento do estudante e disciplina no ambiente escolar.

A estudante recebida em agosto passou a realizar as atividades elaboradas com a estratégia de memorização e com muito interesse, determinação e apoio da família, destacou-se rapidamente, foi alfabetizada e sentia-se muito feliz e comprometida.

Bandura (1986) adota o princípio do autodesenvolvimento, da adaptação e mudança, isto significa que todos são capazes de serem agentes do próprio funcionamento de acordo com as circunstâncias da vida de modo intencional. Segundo este princípio as pessoas são capazes de se organizarem, serem reguladas e autorreflexivas de acordo com as condições que estão em seu meio.

Os estudantes em estudo necessitavam de mudança devido ao fato de se encontrarem alheios ao processo, estavam muito aquém em nível cognitivo comparado ao rendimento dos outros estudantes cabendo uma ação reguladora para que pudessem desenvolver e adquirirem uma autoconfiança.

O quadro a seguir ilustra os resultados.

Quadro 2 - *Dados pedagógicos e comportamentos dos estudantes ao final do 2º ano do EF.*

Conhecimentos adquiridos no 2º ano do EF			
	Língua Portuguesa	Matemática	Comportamento
<b>Estudante 1</b>	Nome completo, leitura e escritas de palavras específicas de sua fixação (estereótipo). Equipe da APAE avaliou avanço na linguagem oral.	Números até 20	Realiza diálogo com a professora (requisita que a professora leia rótulos para ele) e com os amigos. Algumas vezes consegue interagir com os colegas em brincadeiras.
<b>Estudante 2</b>	Primeiro nome; leitura e escrita de grupo de palavras simples trabalhadas com letra de forma caixa alta; reconhecimento em textos de algumas palavras simples.	Escrita de Números até 10 e contagem até 20. Adição e subtração com recursos de imagens e material.	Interage. Realiza as atividades propostas, identifica palavras em ambientes sociais (Reconhece a leitura a sua volta). Está mais envolvido no processo.
<b>Estudante 3</b>	Organização espacial no caderno. Escrita do primeiro nome; leitura e escrita de palavras simples do grupo e outras por associação de letras e sílabas já vistas nos grupos. Interage oralmente nas interpretações e compreensão de textos trabalhados no coletivo. Sabe opinar, identificar principais personagens de um texto.	Escrita de Números até 10 e contagem até 50. Adição e subtração com recursos de imagens.	Está concentrado. Realiza atividades enviadas para casa. Interage com a dinâmica da sala de aula envolvendo na aprendizagem. Tem necessidade de carinho e atenção.
<b>Estudante 4</b>	Organização espacial no caderno. Escrita do primeiro nome com letra cursiva e nome completo com abstenção de letras nos sobrenomes; leitura e escrita de palavras simples do grupo e outras por associação de letras e sílabas já vistas nos grupos. Leitura de frases. Rótulos.	Contagem até 1000. Escrita espontânea até 300 com algarismos e por extenso até cem (com abstenção ou troca de letras em alguns números). Resolve problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão com desenvoltura. Realiza cálculo mental.	Concentra-se, participa, interage. Envolve nas atividades com prazer. Obedece e gosta de aprender. É carinhoso.

<p><b>Estudante</b> <b>5</b></p>	<p>Escreve o primeiro nome com propriedade, um sobrenome com abstenção de uma letra. Lê e escreve algumas palavras de cada grupo. Identifica as palavras trabalhadas em texto.</p>	<p>Conta, identifica e escreve os numerais até 5. Conta até 10. Realiza cálculos com autonomia com material ou desenhos (até total 9). Realiza cálculos com total acima de dez com apoio de um auxiliar.</p>	<p>Interage com os colegas. Auxilia. Recebe auxílio dos colegas. Envolve em brigas somente quando a professora falta (quando está com outra professora). É carinhosa e precisa de carinho e atenção.</p>
<p><b>Estudante</b> <b>6</b></p>	<p>Está alfabetizada. Lê pequenos textos com apoio (pois tem dificuldades em algumas sílabas complexas). Escreve o nome completo (em algumas vezes, o nome inteiro espelhado). Escreve palavras simples com autonomia.</p>	<p>Realiza cálculos de adição e subtração (algoritmo). Realiza situações problema com auxílio de desenhos tanto de adição, subtração, multiplicação e divisão. Escreve e identifica números até 20. Conta até 50</p>	<p>Concentra-se. Sabe se organizar com o material (antes não conseguia); Realiza todas as atividades solicitadas e se termina solicita outra. Gosta de aprender.</p>
<p><b>Estudante</b> <b>7</b></p>	<p>Escreve o nome completo. Está lendo e escrevendo palavras simples. Realiza a escrita de palavras simples com normatização ortográfica e escreve palavras complexas com alguns erros ortográficos.</p>	<p>Realiza cálculos de adição e subtração (algoritmo) com autonomia. Reconhece e escreve com algarismos números 50. Resolve situação problemas mentalmente com cálculos simples e resultados até 20.</p>	<p>Está concentrado. Atento. Realiza as atividades propostas, corresponde ao processo. Possui autonomia de comportamento nos ambientes da escola. É solícito. Está feliz e gosta quando “aprende e acerta”.</p>
<p><b>Estudante</b> <b>8</b></p>	<p>Está lendo e escrevendo. Realiza escrita de palavras simples com autonomia, escreve palavras complexas com abstenção de algumas letras ou troca de letras.</p>	<p>Realiza cálculos com apoio. Identifica e conta numerais até 100.</p>	<p>Realiza as atividades com determinação. As tarefas enviadas para casa no caderno de tarefas, quando são passadas para semana toda, realiza todas num único dia, necessitando sempre de mais atividades. Está muito feliz. Participa dos</p>

---

			momentos culturais com muita satisfação e “ama” dançar, superando o déficit no desenvolvimento motor.
--	--	--	---

Fonte: A autora.

O currículo (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 18) trabalhado num ano escolar se reporta a “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Ao trabalhar com a memorização do grupo de palavras o que se esperava era o avanço do escolar tendo em vista a sua identidade, com o objetivo de realizar progresso na aprendizagem dentro da leitura e escrita, a fim de contribuir com as relações sociais elevando a sua autoestima como um estudante capaz de aprender.

Alguns estudos relatam a importância da memória de trabalho e atenção para aprendizagem (SWANSON, 1994; WANG & GATHERCOLE, 2013) sendo imprescindível verificar o impacto dela em crianças com dificuldades de aprendizagem principalmente em estudantes sem diagnóstico específico.

Estes estudantes com dificuldades podem ficar alheios ao processo de aprendizagem, devido a dinâmica da sala de aula, o professor precisa atender a todas as demandas existentes e, talvez não consiga suprir as necessidades destas crianças, isto é, o professor tem que dar conta de todos os conteúdos, tarefas extracurriculares burocráticas e alguns com jornadas de trabalho em duas ou três escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 5) têm como um dos objetivos “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários

ao exercício da cidadania” e esta estratégia foi facilitadora para atender a diversidade de alunos.

Com a identificação das palavras dos grupos, os estudantes 3 e 4 passaram a realizar as atividades elaboradas porque tinham sentido para eles, estavam dentro de sua capacidade cognitiva de assimilação e com isso os comportamentos de desatenção e hiperatividade contínuos deixaram de acontecer.

Outro aspecto muito importante são leitores com aquisição de sentidos, isto é imprescindível no processo educacional, contudo, todos necessitam de prognósticos de esperança cabendo aos professores proporem possibilidades de inclusão de acordo com as especificidades de cada criança. Os estudantes com defasagem de aprendizagem precisam de um olhar diferenciado, atenção e encorajamento para que possam desenvolver a leitura mínima necessária. E isto demanda tempo e dedicação do professor.

Neste sentido, o professor necessita ser valorizado pela dedicação na elaboração de diversas estratégias para que possa atender a toda demanda exigida numa sala de aula, visto que a inclusão tem que ocorrer de forma integral, isto é, acesso, qualidade, formação e aceitação na diversidade como na condição particular de cada um.

Sendo assim, professor, escola e famílias corroboram para uma sociedade realmente emancipadora.

### **Considerações finais**

Os resultados mostram a importância das atividades regulares, sistemáticas e diversificadas com o mesmo grupo de palavras, pois trazem segurança e crença na

capacidade de aprender para estudantes com necessidades educacionais especiais, com distúrbios ou transtornos específicos e que apresentam defasagens de aprendizagem.

Com essa estratégia com grupos de palavras para memorização, os incentivos foram direcionados e trouxeram benefícios muito importantes, pois estimularam o estudante para um aprimoramento na sua capacidade de aprender.

Esta perspectiva de trabalho com princípios da teoria da autoeficácia trouxe possibilidades e valorização para estes estudantes que se encontravam aquém do processo.

Com a interação na realização das atividades e com novo olhar dos colegas, que viam suas capacidades, o autodesenvolvimento dos estudantes foi se aprimorando com a mudança e adaptação ao seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Nessa perspectiva, o olhar e zelo do professor em buscar e realizar um trabalho diferenciado de acordo com sua realidade traz esperanças e empoderamento para essas crianças oferecendo à sociedade um trabalho eficiente e eficaz. Essa atitude é fundamental no legado do trabalho do professor.

## Referências:

BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1977.

BANDURA, A. *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

BRASIL. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em <<http://ces.ibge.gov.br/pt/base-de-dados/metadados/inep/exame-nacional-para-certificacao-de-competencias-de-jovens-e-adultos-encceja>> acesso em 07/jul.2015.

TOKARNIA, M. *Mais de 500 mil estudantes zeraram redação do Enem 2014*. ECB Agência BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental*. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico*. INEP. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>> Acesso em 13 de maio de 2016.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio*. INEP. < Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem>> Acesso em 13 de maio de 2016.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.* MEC/SEF, 1998. p 8.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística.* 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. *Currículo, conhecimento e cultura* In: BEAUCHAMP, J. (Org.) *Indagações sobre currículo.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 18.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. *Difícultades na Aprendizagem da leitura: teoria e prática.* 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SWANSON, HL. *Short-Term Memory and Working Memory: do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?* Journal of Learning disabilities, 1994; 27: 34-50.

WANG, S., GATHERCOLE S. E. *Working memory deficits in children with reading difficulties: memory span and dual task coordination.* Journal of Experimental Child Psychology. V.115, 2013. p.188-197 .

recebido em 21 jan. 2017 / aprovado em 20 jun. 2017

**Para referenciar este texto:**

SANTOS, M. A. G. Prática pedagógica para leitura e escrita: uma concepção inclusiva. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.1, p. 48-66, jan./jun. 2017.

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA BÁSICA:  
REALIDADE OU UTOPIA? REALIDADE, PARA OS PROFESSORES QUE  
ACEITAM INOVAR OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS**

**INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE BASIC  
SCHOOL: REALITY OR UTOPIA? REALITY, TO TEACHERS WHO ACCEPT  
INNOVATE THE EDUCATIONAL PARADIGMS**

**Ladimari Toledo Hoeppler**

Graduada em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.  
Especialização em Def. Mental - UFSM, Mestrado em Educação - UFSM, Doutorado em  
Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP.  
[lahoeppler40@hotmail.com](mailto:lahoeppler40@hotmail.com)

**Resumo:** A discussão em torno a inclusão escolar não é mais novidade no meio educacional. Leis, declarações e direitos foram instituídas. Cursos de formação de professores originaram-se abordando a temática da deficiência e da inclusão, no intuito de auxiliar o professor ao entendimento de como trabalhar com as pessoas com deficiência. No entanto

compreende-se que para a inclusão ser efetivada, onde o aluno participe ativamente no grupo, não depende somente de reestruturações educacionais ou de formação de professores, mas sim, de como este aluno seja visto, aceito e recebido pelo professor. A inclusão não se concretiza a partir de normas, mas a partir do querer do professor. O *instinto, a aptidão, a qualidade, a capacidade, bem como a disposição*, são fatores que auxiliam o professor a estabelecer um novo paradigma de inclusão, onde, é possível trabalhar com as pessoas com deficiência, porque elas, como qualquer aluno apresentam limitações e capacidades.

**Palavras Chaves:** Inclusão, Educação Básica, Professores, pessoas com deficiência.

**Abstract:** The discussion around the school inclusion is no longer a novelty in the education area. Laws, declarations and rights have been instituted. Teacher training courses originated by addressing the subject of disability and inclusion, in order to assist the teacher in understanding how to work with people with disabilities. However it is understandable that for inclusion to be effected, where the student participates actively in the group, does not depend only of restructuring education or training of teachers, but rather, as this student is seen, accepted and received by the teacher. The inclusion not realized from standards, but from “the teachers wish”. The instinct, the suitability, quality, capacity, as well as the disposition, are factors that help the teacher to establish a new paradigm of inclusion, where it is possible to work with people with disabilities, because they, like any student present limitations and capabilities.

**Key words:** Inclusion, Basic Education, teachers, people with disabilities.

**R**emete-se ao termo resignificar, pois é preciso oferecer um novo significado ao papel da escola e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidária se plurais de convivência. O professor, por meio de seu trabalho, da forma que conduz a participação e a interação entre os alunos é quem vai favorecer e estabelecer essa realidade,

dando um novo significado ao cotidiano. Entende-se que são as escolas<sup>1</sup> que têm de mudar e não os alunos, para que esses tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas. Compreende-se, ainda, que são os professores que podem e têm o poder de transformar. As escolas abrangendo um número significativo de professores comprometidos com a educação, não fazendo distinção entre alunos com deficiência ou não, vão iniciar o processo de transformação, onde o ensinar e o aprender estarão imbuídos seguindo um único caminho, o caminho do aprendizado.

A educação se mostra como elemento básico para o desenvolvimento dos seres humanos. É ela que, na trajetória de vida das pessoas, cria condições de inserção no meio social em que vivem. Tem-se a convicção de que, a partir do processo educacional de que tenham participado, esses indivíduos poderão alcançar o desenvolvimento harmônico das capacidades sociais, intelectuais, físicas, morais e afetivas, construindo, através dele, instrumentos que os capacitem a fazer parte da sociedade, agindo e interagindo com ela.

Tardif (2002) descreve que os professores permanecem arraigados aos saberes da formação profissional, à ideologia pedagógica, transmitidos aos mesmos pelas instituições no decorrer de sua formação. Os saberes disciplinares emergem a partir da tradição cultural e dos grupos sociais, correspondem aos diversos campos do conhecimento e são definidos pela instituição de ensino superior. Os saberes curriculares são os saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados sob a forma de programas escolares.

---

<sup>1</sup> O termo “escolas” abrange toda a base de profissionais da gestão e do ensino, que conduzem a educação nos estabelecimentos de ensino.

No entanto, o professor que se encontra disposto a desenvolver suas atividades dentro de um contexto inclusivo, traz os saberes experienciais, desenvolvidos individualmente, em suas funções e na prática de sua profissão, deixando de lado o que foi arraigado culturalmente, criando novas concepções no que se refere a saberes de formação profissional. À educação é atribuída a função de auxiliar decisivamente na constituição de um homem aberto, com capacidade de enfrentar novos desafios, novas demandas sociais, formando e aperfeiçoando formas de cooperar, interagir, refletir e decidir diante as situações que lhe sejam propostas. Frente essa abordagem, a inclusão torna-se possível e positiva, quando se tem professores que estejam “aptos a” e, comprometidos com novas propostas pedagógicas, desempenhando suas atividades a partir do novo, onde o ensinar e o aprender se misturam na troca, na participação, no erro e no acerto, no respeito a individualidade e no tempo do outro.

Atualmente, se a pessoa com deficiência for incluída no ensino básico, tendo a oportunidade de pensar, de criar, de aprender, encontrará elementos que lhe favoreçam o desenvolvimento, a credibilidade consigo mesmo. Tem a possibilidade de encontrar-se mais seguro, incluso, participante do meio o qual está inserido. Essa descrição não é uma utopia, é uma realidade, sendo percebida em um contexto inclusivo, em que todos são incluídos integralmente, se nesta circunstância existe um educador que apresente o desejo de recriar, de fazer a diferença. O movimento de inclusão, em consonância com o movimento de Educação para Todos, traz à tona a perspectiva da diversidade humana, que supera o ideário da igualdade universal, adquirindo uma nova ética, pautada no respeito as diferentes manifestações da humanidade, abandonando, conforme descreve Werneck (2003), o equivocado hábito de hierarquizar condições humanas, definindo quais delas tem ou não direitos, dos mais simples aos mais complexos.

Quando se refere a pessoas com deficiência, à inclusão, um pensamento vem a cabeça do educador: *Não estou preparado para isto!* Diante essa forma de pensar, se faz

---

um questionamento: Estão os educadores preparados para trabalhar com o aluno que não apresenta deficiência? Se a resposta for positiva, acredita-se que o mesmo estará preparado para trabalhar com os alunos com deficiência. A diferença diante a realidade em trabalhar com pessoas *com* ou *sem* deficiência esta segmentada no “olhar” do professor, de como percebe a deficiência. Os professores que estão arraigados no que foi socialmente instituído em relação a deficiência apresentam dificuldade em trabalhar com os mesmos; mas os professores que focam novas concepções, novos paradigmas de aprendizagem, vão estar mais disponíveis para trabalhar com as pessoas com deficiência.

Existem duas formas de participação no meio educacional, apresentar-se arraigado no que foi proposto, não alterando a forma de pensar; ou apresentar-se disposto ao novo, ao diferente, as possibilidades. A segunda opção oferece ao professor a oportunidade de introduzir-se no mundo fascinante de ensinar e aprender, onde a diversidade propõe o buscar, o inovar, oferecendo a este profissional o constante desejo de ir ao encontro da pesquisa, da investigação, fatores que promovem o avanço educacional.

Ser educador na atualidade é estar apto a trabalhar com a diversidade. Alunos, apresentando as mais diferentes realidades e experiências, vão estar inseridos no contexto educacional. Estudantes trazendo á escola problemas pessoais, emocionais e socioculturais são a realidade cotidiana. Alguns vão apresentar problemas de comportamento, outros poderão *testar* a paciência do professor, uns vão opinar o tempo todo, participando e discutindo conteúdos educacionais, outros nem tanto, alguns serão os típicos *não querem saber de nada*. Alguns alunos serão calados, não vão participar, parecendo não estarem presentes nas salas de aula. Porque seria mais fácil trabalhar com esses alunos do que com os alunos com deficiência? Porque sempre se ouvia e se ouve dizer que os alunos que não se modelam a estrutura educacional, que não se comportam sempre acabam entrando nos

eixos, ou serão expulsos da escola e, por conseguinte, porque se escutava e ainda se escuta, que alunos com deficiência devem estar inseridos nas escolas especiais, porque não aprendem. Se a resposta for um desses paradigmas (aluno com deficiência não aprende, aluno punido retorna ao contexto educacional respeitando um pouco mais), o educador deve parar e refletir.

Porque refletir? Porque o ato de refletir significa reconhecer que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor, realidade que favorece um conhecimento amplo, auxiliando a desconstrução do que estava arraigado, construindo novas concepções, novos paradigmas do que e do como ensinar e a quem. Conforme Zeichner (1993, p.17) “A reflexão é capaz de alterar concepções arraigadas nas práticas dos docentes”. Contudo, é preciso que o processo formativo implementado considere as características da aprendizagem do professor, enquanto adulto inserido em um contexto particular que é a escola, cuja cultura tem grande influência em seu aprendizado, com o professor vem sua história enquanto aluno, o que aprendeu, como aprendeu e como deve ensinar. Cabe destacar então a relevância de programas formativos que considerem questões cotidianas dos professores, são favoráveis, uma vez que proporcionam a possibilidade de desconstruir o velho e construir o novo, bem como, oferecer momentos de reflexão desses profissionais sobre suas práticas, aprendizagem, ensino, bem como a forma como recebem e desenvolvem suas atividades com os alunos, estes apresentando deficiências ou não.

A mais de vinte anos estuda-se, fala-se sobre a inclusão. Esta temática está presente em livros tais como: Sasaki (1997), Fávero (2008), Féliz (2009), Mrech (2009), Barros (2011), Mantoan (2015), dentre muitos outros. Também se aborda a questão em debates, simpósios, como por exemplo a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001).

Na maioria deles, estão relatadas as realidades estabelecidas nas escolas, as novas Leis que descrevem a Inclusão Social, as possibilidades de transformação dentro do sistema escolar, no que se refere à inclusão. Distintas abordagens são trazidas e, claro, várias pesquisas são realizadas anualmente, todas com o objetivo de elucidar a inclusão social como necessidade ímpar, favorecendo aos alunos que até então se encontram segregados.

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados. (PERRENOUD, 2001, p.19).

No ano de (2003), Mittler expôs que o conceito de inclusão poderia ser encontrado em documentos históricos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos da Criança (1959), Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos (1975). Todas essas declarações ratificam o direito à educação de todas as pessoas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.72), tem-se: “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar fundamental”.

Nos anos 90, por exemplo, já aparecia a discussão sobre o significado da inclusão social, sobre a definição de incluir a pessoa com deficiência nas escolas regulares, esses debates estavam presentes em congressos, seminários, como também nas salas de aula dos cursos de Pedagogia e da Educação Especial. Essas discussões traziam diversas opiniões, oferecendo a futuros educadores distintas formas de processar o real significado da terminologia e de conectar-se com ela. Educadores seguem debatendo sobre o assunto.

A temática permanece em todos os congressos, simpósios ou reuniões relacionadas com a Educação. Claro que muitos avanços foram incorporados nesse interim, podendo ser visualizados através de trabalhos científicos. Contudo, ainda existem muitas pessoas com deficiência fora da escola, ou, estão dentro desta, mas sendo excluídos, segregados.

Mantoan (2015 p.13):

A escola inclusiva brasileira tem sólidas fundações, na lei, no vanguardismo dos que se dispuseram expandi-la, verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformá-la, para se adequar ao nosso tempo. Eles estão se multiplicando e surpreendendo, demonstrando a força desta ideia poderosa – que depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola comum para se adequar aos novos tempos.

Discutir, abordar, fazer referência sobre as pessoas com deficiência na escola básica, nos remete ao *ressignificar*, como descrito anteriormente. Repensar sobre a prática pedagógica, (re)avaliar o paradigma de que os alunos com deficiência devam permanecer apenas com os alunos com deficiência, em escolas especiais, esse paradigma já foi alterado, esta modificado e, o professor necessita perceber essa mudança. Resignificando esses conceitos, e apresentando o desejo de ensinar também esse aluno, o profissional vai dar-se por conta de que alunos com deficiência aprendem, se socializam, participam, se envolvem com seus parceiros. Em contrapartida, os alunos tidos como normais, aprendem com a diferença, respeitam mais, ouvem mais e vão mostrar o interesse em auxiliar o colega.

O processo de educação inclusiva deve ser compartilhado por todos: educadores, familiares, políticos e comunidade, em conjunto, para o sucesso efetivo. A nossa sociedade é formada por diversas pessoas, com diferentes crenças, culturas e valores.

---

Em virtude disso, é perfeitamente normal, no âmbito escolar, que tenhamos a diversidade. É essencial que o professor saiba lidar com o diferente, reconhecendo no estudante as suas facilidades e não as dificuldades, dando ao aluno com deficiência as mesmas responsabilidades que aos demais, a fim de construir um conhecimento único entre todos, tornando, assim, a educação igual para todos, conforme a Constituição Federal (Artigo 1º, incisos II e III e Artigo 3º, inciso IV).

É defendido no discurso atual que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes. No entanto, destaca-se que se o profissional não estiver apto, aberto para trabalhar com os alunos com deficiências, a proposta inclusiva não vai ocorrer, porque a inclusão inicia internamente, ela esta dentro de cada professor.

Neste artigo se oferece um olhar direcionado ao educador, pois esse profissional é o agente do processo de inclusão, é ele que vai oferecer uma experiência positiva ou não aos alunos com ou sem deficiência. O professor, no sistema de ensino, representa o poder, quem conhece, quem sabe, quem está em contato direto com os alunos com deficiência. Ele é o responsável pelo sucesso ou não dos alunos, no que se refere à aprendizagem. O professor é o profissional que pode fazer a diferença! Ele tem que se ver como a peça chave no avanço da inclusão na escola básica. Essas alterações se fazem presente quando se observam professores dispostos a trabalhar com o aluno com

deficiência, profissionais que oferecem a possibilidade ao aluno com deficiência em conhecer, inserir-se, integrar-se ao meio educacional. Compreende-se que a Política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004).

Pode-se considerar, portanto, que o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor, bem como da sua boa vontade e interesse e disposição em trabalhar com os alunos com deficiência, realidade que oferece ao professor condições para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos, proporcionando situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos. Atualmente, com a tecnologia, projetos, pesquisas, pode-se oferecer aulas mais criativas, interessantes, *coloridas*, oferecendo ao aluno, qualquer que seja ele, maior interesse em participar. A maneira como o professor desenvolve seu trabalho, o método que utiliza para decifrar o ser educador hoje, sendo mais maleável, mais flexível; a percepção que apresenta frente ao seu aluno com deficiência, a forma como transmite o ensinamento, são pontos chaves para se obter uma realidade de inclusão instituída positivamente.

Os professores estão dentro das salas de aula, são eles que desenvolvem as atividades com os alunos; são eles que apresentam aporte educacional para, aos poucos, irem realizando atividades diferenciais, as quais auxiliam os alunos a se desenvolverem social, educacional e emocionalmente. Fácil? Não é uma tarefa fácil, mas sim instigadora e possível.

O professor deve se desapegar das crenças, sair da sua zona de conforto, instituir o novo, se ver como o agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, onde as diferenças, potencialidades e limitações estarão presentes.

---

Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos. (RODRIGUES, 2006, p.305-306)

O profissional que entra em contato com a realidade escolar aceitando que vai trabalhar com a pessoa com deficiência, apresentando confiança no seu ofício docente, acreditando que pode desenvolver suas atividades de forma inclusiva e, compreendendo que esse aluno tem aptidões, que apresenta capacidades, apresenta a postura adequada para constituir um novo paradigma de inclusão entendido como *“fazer parte do grupo – apresentando vez e voz”*. Para atender a diferença na sala de aula além de flexibilizar as práticas pedagógicas, o professor necessita crer em seu aluno com deficiência, oferecendo a este a possibilidade de experimentar, manusear, participar, envolver-se.

A ideia de educação inclusiva impulsionou, nas últimas décadas, mudanças significativas na educação e orientou a transformação nos sistemas de ensino no Brasil. Os problemas históricos de garantia ao direito à educação para os estudantes com deficiência, todavia, não foram resolvidos. Ainda se necessita um apoio mais integral do professor ao querer desenvolver suas atividades com os alunos com deficiência. Mantoan (2015, p.96) aponta que: “Se necessita a homogeneidade nesta discussão, oferecendo às pessoas com deficiência a inclusão propriamente dita, onde podem encontrar-se incluídos social, emocional e educacionalmente falando”.

Entende-se que a inclusão social oportuniza a pessoa com deficiência participar de forma singular no meio em que está inserida. Lembrando de que cada pessoa tem

características peculiares na forma de ser, de se comunicar, de aprender. Mantoan (1998) descreve que incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ensinando todas as crianças, indistintamente. Esta autora nos diz que a instituição escolar inclusiva tem o papel de adaptar-se ao aluno e não o oposto. E porque não dizer que, o papel da escola inclusiva é oferecer aos alunos, professores comprometidos com o ensinar, comprometidos com a heterogeneidade educacional, comprometidos com o “ fazer a diferença”, com o transformar.

Instinto, aptidão, qualidade, capacidade, disposição, esses são fatores que se atribuem a formação de professores. Ser professor, é ter o *instinto* de fazer a diferença, é ser um profissional *apto* a ultrapassar desafios, ter a *qualidade* de compreender a diversidade, apresentar a *capacidade* de refazer, de reconstruir a forma de ensinar, é apresentar *disposição* no criar, no transformar, no inovar, oferecendo aos alunos com deficiência ou não, bem como para si mesmo, o novo olhar educacional, onde alunos e professores juntos formam uma cadeia de aprendizagem, cada um respeitando o tempo do outro.

A ideia da inclusão social que se assume aqui é a de que ela se constitui em um processo intencional, fundamentado na valorização da vida e que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas, oferecendo-lhes condições de participação, como base para o autodomínio e para reconhecimento de si e do outro, incluindo-os de forma global no ensino básico.

Hoeppler (2007, p.33):

Falando em Inclusão Social temos Leis sendo modificadas, Políticas Educacionais sendo alteradas, conceitos mudando significados, mas a forma como se vê as pessoas com deficiência permanece estagnada, quando se refere a aprendizagem, a socialização, a inclusão.

Diante dessa referência é que se pode refletir sobre o papel do professor frente ao aluno. Compreende-se que a maneira em que o aluno com deficiência é visto, como é recebido no contexto escolar, como ele está sendo auxiliado na sala de aula é que poderá, ou não, construir-se um novo paradigma, oferecendo a este aluno a oportunidade, de constituir-se em um aluno integrante, participante ativo no meio educacional em que está inserido, desestagnando o que até então estava sendo visto. A inclusão é uma ação social, cultural, política, educacional. Está vinculada ao direito de todos os alunos permanecerem juntos sem discriminação, participando, criando, aprendendo. Segundo Mittler (2003, p.9):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos Humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Mantoan (2015) propõe um deslocamento da visão educacional que se sente ameaçada pela inclusão para uma perspectiva que se abre para outras formas de ensinar e avaliar a aprendizagem, claro que conhecendo o potencial teórico da educação inclusiva e sua implicação no campo da mobilização social. A autora mostra a importância da análise do contexto escolar, para entender as dificuldades de atender a estudantes com deficiência, bem como, todos os demais, apontando o propósito da inclusão como objetivo primordial dos sistemas de ensino.

O aluno não necessita ter as melhores notas, ser o mais sociável, o *perfeito*, respondendo a tudo na hora em que se espera, como se espera, ou da forma como se pensa ser a melhor, mas, precisa sim, ter a oportunidade de participar e desenvolver o que tem de

melhor, precisa ser entendido na maneira como se comunica, como se comporta. Segundo Higashida<sup>2</sup> (2013, p.12) “A gente entende as perguntas de vocês, mas nós não podemos responder até que a figura do que querem se coloque clara em nossas mentes”. O que ele está nos dizendo? “*Entendemos, mas o nosso tempo é diferente, espere um pouco, não pense que não sei!*”. Higashida (2013) ainda coloca que os sentimentos que eles têm são iguais aos de qualquer um, mas, às vezes, eles não conseguem expressar por medo ou vergonha, porque podem não serem entendidos efetivamente. Diante dessa descrição, percebe-se o quanto é indispensável o professor conhecer o seu aluno, a forma como ele responde, como interage. Conhecer as suas características e possibilidades são aspectos necessários, nesse contexto. É preciso acreditar nos alunos e junto deles avançar, desmistificando as barreiras e consolidando um novo caminho.

Volta-se às questões: As pessoas com deficiência que estão na escola, estão incluídas integralmente? Estão fazendo parte do grupo como um todo? Como estão vistos por seus educadores? Por seus pares? A estas questões se devem oferecer tempo e disponibilidade, pois respondendo-as com clareza, é que o profissional vai compreender como está o processo de inclusão no contexto em que ambos estão inseridos. Aqui está a possibilidade de transformar! Estar no meio social, no meio escolar não significa estar incluído. Incluir socialmente é oferecer ao outro a certeza de que é bem-vindo, de que possui qualidades, e essas podem ser compartilhadas em grupo. Existe a necessidade de transformação da concepção de deficiência vista pelos professores.

Em uma entrevista feita com o Ministro da Educação (Revista da Educação Especial, 2008, p.6) ele nos esclarece:

---

<sup>2</sup> Adolescente autista que teve a oportunidade, a partir do auxílio da mãe e do um professor em publicar seus pensamentos e anseios. Auxiliando desta forma os profissionais e a sociedade a um melhor entendimento na forma como se sentem.

Não vejo razão para temores de retrocesso em relação a inclusão, muito pelo contrário, entendo que é um momento auspicioso da educação inclusiva e da equalização das oportunidades. É isso que está acontecendo neste momento. Nós temos que ter uma estratégia de construção de um novo paradigma na educação, ainda mais sólido, ainda mais consistente, ainda mais visível. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, recentemente aprovada pela ONU, demonstra o caráter irreversível desta proposta, que estabelece o compromisso dos países para assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e adotar medidas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional. (HADDAD, 2008, p.6).

Sabe-se que a inclusão social é uma questão de políticas públicas, cada uma formulada e executada por decretos e leis, como também por declarações e recomendações de âmbito nacional e internacional. Mas os direitos sociais devem ser desenvolvidos e praticados pelos professores. O objetivo básico é a importância da caracterização do território como espaço de expressão da cidadania e da reconquista dos direitos sociais, onde educador e educando estão inseridos. Tem-se que pensar que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino, bem como, no papel que o professor assume enquanto um educador de pessoas com deficiência. Compreende-se que essas mudanças deverão ser gradativas, planejadas e contínuas, para garantir uma educação de ótima qualidade.

Segundo Haddad (2008, p.5) [...] o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.

Os alunos devem receber o direito de expressar-se e, mais do que tudo, de serem ouvidos, compreendidos. Assim, será oferecido a eles o respeito à palavra, opinião, realidade que oferece a possibilidade de reconstruir caminhos novos, em que todos têm direito, deveres e possibilidades. Prática que constitui a inclusão social, oferecendo um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e inteligências, na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades.

Falta de tempo, de recursos materiais, de aperfeiçoamento, de apoio escolar, esses são alguns dos argumentos que se ouve com frequência, como ‘*excuse*’, para não transformar, não fazer a diferença. Determinadas vezes, parece que o professor está esquecendo o seu papel, não acreditando em seu potencial enquanto educador. Perrenoud (2001) comenta que muitas vezes o professor não acredita muito em seu trabalho, realidade esta, contribuindo à descrença no próprio papel, que assume porque quando se desempenha uma tarefa, sem que haja a certeza, a vontade, a confiança, a segurança ocorre a frustração, os fracassos, dificultando assim a proposta de inclusão, tanto ao professor quanto ao aluno, pois ambos irão se encontrar em um meio onde somente incertezas estarão instituídas.

Resistências em trabalhar com os alunos com deficiência ainda são vistas e realizadas por parte dos profissionais, realidade que se manifesta, muitas vezes, através de questionamentos, dúvidas, queixas. O problema se agrava quando vemos o professor dependente de apoio ou assessoria extras, não se dando por conta que ele poderá trabalhar com os alunos com deficiência, realidade que se consolida ou por medo ou descrença de suas possibilidades enquanto profissional.

Desempenhar as atividades educacionais com os alunos com deficiência demanda calma, criatividade, vontade. As expectativas fazem parte do processo, mas não existem soluções mágicas, de aplicações imediatas. O professor deve conhecer o aluno, seu tempo,

a forma como esse aprende, se assim o for, a decepção e a frustração, não irão existir, pois se sabe que a aprendizagem, a resposta, será questão de tempo.

Hoepler (2007, p.29) descreve que se observa, com frequência, a dificuldade dos professores, a partir de suas falas carregadas de preconceitos, estigmas, frustrações e medo.

Não sou capaz disso", "não sei por onde começar", "necessito apoio técnico", "a direção precisa nos ajudar, mas não o faz", "ficamos angustiados e sem ação frente à deficiência", "necessitamos treinamento específico", "não somos preparados para atuar com os alunos com deficiência". O professor encontra-se perdido frente o aluno com deficiência.

Os medos fazem parte no processo educacional. Angústias, incertezas irão permeiar o caminho dos profissionais. Ressalta-se mais uma vez, se o educador vê o aluno com deficiência como um integrante no grupo, como um aluno que *pode*, que tem potenciais, capaz de aprender, se o percebe como agente ativo da aprendizagem, o cenário altera-se. Com isso, passa-se a recriar a forma de ensino, transformando as realidades que se encontram no cotidiano. Desta forma, *quando o professor está disponível, quando se encontra a favor* da inclusão social, assentindo de que é possível, torna-se visível a possibilidade de ensino e aprendizagem na escola.

A escuta atenta e compreensiva do educador, no que se refere à comunicação, aos sinais corporais, às necessidades dos alunos com deficiência, facilita a construção de um contexto emocional favorável a esses discentes, fortalecendo sua autoestima. O que é positivo, no entanto, entre o professor e aluno, é “confrontar ideias”. Esses confrontos afirmam verdades dogmáticas, possibilitando ao aluno o desequilíbrio cognitivo, que segundo Piaget (1983) favorece a reflexão, as descobertas,

o desenvolvimento de capacidade no que se refere ao interpretar, ao rever, ao raciocinar, reafirmar a ideia de que o aluno vai adquirir de forma fundamentada. Assim, proporcionando ao profissional conhecer o aluno, favorecendo as atividades, a interação entre o grupo e o reconhecimento de que trabalhar com o aluno com deficiência é possível.

De acordo com Mizukami et. al. (2002), a reflexão é o elemento capaz de produzir sentidos ao longo da vida do professor promovendo os nexos entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas. Desta forma, pode-se descrever o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, contribuindo ao conhecimento prático e estratégico, sendo capazes de aprender com suas experiências.

Stainback (1999) aponta que a sensibilidade de transpor os papéis instituídos e estereotipados de estudante e professor facilitam a relação entre os mesmos, o que pode favorecer na contemplação da história de vida dos alunos, suas necessidades e as possibilidades de aprendizagem, o que oportuniza um maior conhecimento por parte do professor em relação ao aluno, proporcionado ao este, identificar como se estimula e apoia os estudantes na busca da superação de seus limites, realidade favorável a todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

O desenvolvimento desses saberes e atitudes é um processo complexo que exige uma reforma dogmática. A trajetória profissional dos professores deve alterar o caminho já delineado e criar um novo trajeto. Esses saberes e atitudes são adquiridos em capacitações e treinamentos, que resultam da articulação de condições: objetivas e subjetivas; institucionais e pessoais; políticas, culturais, cognitivas e emocionais. A partir desses pressupostos, fica evidente que os professores são os principais artífices dessa construção pessoal, cuja veia condutora é a investigação, a reflexão e a produção de conhecimento

---

sobre: suas próprias concepções epistemológicas; concepção que apresentam em relação às pessoas com deficiência; a concepção de profissional que deseja contribuir para formar; seu papel social no contexto (*micro*), da sala de aula e de cada campo científico, e (*macro*), da cultura da instituição onde atuam; seus próprios saberes e os contextos históricos em que foram constituídos em relação a pessoas com deficiência, (Bronfenbrenner, 1979).

Ter-se a investigação como princípio educativo, oferece a capacitação, a *possibilidade de*. Deixar de lado o porto seguro, a rotina, o comodismo, são fatores que favorecem a modificação do paradigma da inclusão. Que a coragem de assumir as incertezas, possa ser o caminho novo, recriando metodologias, refletindo novas ações educacionais, oportunizando descobertas, as quais, oferecerão a certeza de que vale a pena reconstruir, recomeçar, recriar e fazer.

Clarifica-se que não é uma tarefa fácil, demanda esforço, desejo, interesse, vontade em trabalhar com pessoas com deficiência. A perseverança é necessária, a coragem de desafiar tem que estar presente para poder seguir adiante. Muitas vezes o professor se sentirá frustrado, como se o seu trabalho não estivesse apresentando resultados, mas com o tempo as sementes irão brotar e a satisfação de que se constituiu a inclusão será enorme. Desta forma, acredita-se que o educador se sentirá capaz, competente e com a certeza de que pode fazer mais, construindo um novo paradigma de inclusão social, em que os preconceitos originados no passado permaneçam à margem, sendo esquecidos com o tempo. “Muitas vezes, o impossível acaba sendo apenas aquilo que não foi tentado”. (Crochik, 2013, p.21).

Pessoas com deficiência na escola básica! O que pensar a partir do artigo que está sendo descrito? O desenvolvimento profissional é um processo permanente, que permite ao professor constituir e reconstituir seus saberes frente às diferentes situações

de trabalho. Que a concepção de desenvolvimento remete a aquisição temporal e contínua, ultrapassando os limites do curso de formação inicial. Desse modo, a formação continuada, como processo de desenvolvimento profissional, tem de explorar os diversos contextos e possibilidades de aprendizagem englobando as características do conhecimento dos professores, em relação a educação como um todo. Em função disso, programas de formação continuada, voltados para o desenvolvimento profissional dos professores, devem considerar a importância da reflexão ao processo de aprendizagem do professor no que se refere a temática da inclusão. Para Garcia (1999, p.137) o desenvolvimento profissional pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Realidade que vai favorecer o novo paradigma da inclusão, ambiente em que os alunos com deficiência estarão incluído efetivamente onde a aprendizagem, a participação e o benefício de interação entre alunos e professores, será favorável ao contexto educacional, oportunizando o crescimento pessoal, emocional e social de todos.

Educar pessoas com deficiência juntamente com seus pares em escolas comuns é necessário, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos essenciais para a vida futura dentro e fora da escola. Diferenciar o ensino é organizar as interações de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas. Implicando, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos e os professores possam atingir as metas escolares.

Desta forma, fazendo referência ao que até então foi descrito, recorre-se nova-

---

mente aos termos, *instinto, aptidão, qualidade, capacidade, disposição*, pois deles faz-se a junção entre *inclusão e escola básica*, onde ensino e aprendizagem podem ocorrer de forma satisfatória, tendo neste processo professores e educandos unidos no contexto educacional, cada qual com suas capacidades, individualidades, limitações, mas todos objetivando *a possibilidade de*. Encontrando assim, a forma de refazer a educação, onde nada é estático, e o aprendizado ocorre a cada experiência, e desta uma nova, e assim por diante. Que o desejo a inovação possa motivar e instigar o professor a busca por conhecer e ensinar no mundo da diversidade. Inclusão escolar: Realidade ou utopia? Depende de cada professor!

## Referências

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BARROS, Helena Farias de. *A ação docente no século XXI: Novos desafios*. Encontro de Pesquisa e Extensão. Colloquium Humanarum, Out. 2011.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto alegre: Artes Médicas, 1996 (Original 1979).

CROCHIK, José Leon. *Inclusão e a discriminação na educação escolar*. Editora Alínea, 2013.

*Declaração dos direitos humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

FÁVERO, Eugênia Augusta. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Ed. WVA, 2008.

FÉLIZ, Díaz. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador, EDUFBA, 2009.

GARCIA, C. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

HIGASHIDA, Naoki. *The reason I jump*. Escor Publishers Ltda, 2013.

HOEPLER, Ladimari Toledo. *Professor da educação infantil e a criança com deficiência: mediações que se estabelecem no contexto imediato*. 2007.

INCLUSÃO: Revista de Educação Especial. Secretaria da Educação Especial (MEC). V4, N.1. Jan-Junho 2008. (Imput HADDAD)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Apostila. Faculdade de Educação /Unicamp – Campinas, S.P. 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* Terceiro volume da Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas, da Summus Editorial, 2015.

MENDES, E. G. *Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar*. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002

MRECH, Leny Magalhães. *O que é a educação inclusiva?* Revista Inclusão. V.8, número especial, 2009.

PERRENOUD, P. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF, 1995.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2 edição. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2001.

PIAGET, J. *A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da Filosofia. Problemas de psicologia genética*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir e Celia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RODRIGUES, D. *Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva*. In: RODRIGUES, D (org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, pp.299- 318, 2006.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro:

WVA, 1997.

STAINBACK, Susan. *Inclusão: um guia para educadores*. Susan Stainback e Willian Stainback; trad. Magda França Lopes - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002.

WERNECK, Cláudia. *Você é Gente? O direito de nunca ser questionado sobre seu valor humano*. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

recebido em 26 mar. 2017 / aprovado em 05 jun. 2017

**Para referenciar este texto:**

HOEPLER, L. T. Inclusão de pessoas com deficiência na escola básica: Realidade ou utopia? Realidade, para os professores que aceitam inovar os paradigmas educacionais. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.1, p. 67-90, jan./jun. 2017.

**AS SALAS DE RECURSOS DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO EM ITABAIANA (SE): REALIDADE OU UTOPIA?**

**THE RESOURCES ROOMS OF THE STATE AND MUNICIPAL PUBLIC NETWORKS OF TEACHING IN ITABAIANA (SE): REALITY OR UTOPIA?**

**Edivaldo da Silva Costa**

Doutorando em Educação. Professor do Departamento de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE – Brasil  
[edieinstein@hotmail.com](mailto:edieinstein@hotmail.com)

**Resumo:** Este artigo teve como intuito sistematizar informações a respeito de salas de recursos de escolas da redes públicas estadual e municipal de ensino da cidade de Itabaiana (SE). As salas de recursos foram criadas a partir do paradigma da Educação Inclusiva tendo como o principal objetivo ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiências que estão matriculadas na escola regular. Com base nos dados do MEC/SEESP, das 23 salas de recursos, 4 estão de fato locadas na rede pública estadual de ensino de Itabaiana e 19 restantes ainda não possui registros de implementação. Conclui-se que a perspectiva da Educação Especial na Educação Básica principalmente na rede municipal de ensino em Itabaiana ainda apresenta vários desafios que requerem políticas públicas educacionais mais efetivas e que viabilizem mecanismos que tangenciem de fato, a uma educação para todos, com todos e para cada um.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Itabaiana/SE. Salas de recursos

**Abstract:** This article is intended to systematize information about rooms features schools of

state and municipal public schools of the city of Itabaiana (SE). The resource rooms were created from the paradigm of inclusive education has as main objective to expand the offer of the Educational Service Specialist for students with disabilities who are enrolled in regular school. Based on MEC/SEESP data, of the 23 rooms features 4 are actually leased the state public network Itabaiana teaching and remaining 19 does not have records implementation. It is concluded that the perspective of Special Education in Education mainly Basic in municipal schools in Itabaiana also presents a number of challenges that require more effective educational policies and enable mechanisms tangenciem in fact, education for all, with all and for each one.

**Keywords:** Specialized Educational Services. Itabaiana/SE. Resource Rooms.

## Introdução

Desde o início das organizações sociais, a imagem do ‘deficiente’ foi construída por meio do discurso religioso e médico. Nesse sentido, essas crenças contribuíram para que estas pessoas com deficiência fossem excluídas e marginalizadas da esfera social, consideradas impróprias para o trabalho e das relações políticas.

Quanto à educação das pessoas com deficiência, não havia uma prática inspiradora no que se refere incluir e solucionar os problemas educacionais, pois, acreditavam que a deficiência limitaria a capacidade de aprendizado e desenvolvimento destas pessoas.

Depois de longos anos de exclusão, começou a surgir movimentos mundiais inclusivos nos sistemas educacionais, trazendo um discurso inovador, no qual a criança

com deficiência deve ser incluída nas escolas regulares independentemente de suas peculiaridades. Neste contexto, as escolas inclusivas devem oferecer subsídios para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com diferentes deficiências, garantindo uma educação de qualidade e a equidade dos direitos.

Ao ser promulgado no Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU/2006) pelo Decreto n. 6949/2009, promovendo o acesso dos indivíduos como deficiências no espaço escolar em todas as etapas de ensino garantindo assim a participação desses alunos de modo que, não seja excluído em virtude de sua deficiência. Sabe-se que a inclusão educacional é um direito de cada educando e necessita de mudanças tanto na concepção de como está organizado a gestão escolar, formação de professores.

Desse modo, segundo a proposta da educação inclusiva que está direcionada em garantir os direitos dessas pessoas com deficiência, juntamente com a recomendação da Constituição Federal que nos indica a reivindicar as autoridades e a sociedade para que se busque a plena efetivação de políticas públicas. Visto que, não basta que estes sujeitos tenham apenas acesso à escola, mas que sejam contemplados com ensino de qualidades. Para que de fato tenha igualdade de oportunidades e que suas dificuldades sejam trabalhadas de modo que, possa ter uma vida plena em sociedade.

Sendo assim, será que o trabalho realizado em salas de recursos contribuiu para que o aluno com deficiência seja incluído no processo de ensino aprendizagem?

A pesquisa retratada neste artigo se embasa em documentos legais referentes as salas de recursos. A metodologia adotada se estrutura em fontes primárias e secundárias e teve como intuito sistematizar informações a respeito de salas de recursos de escolas da redes públicas estadual e municipal de ensino da cidade de Itabaiana/SE. O trabalho está dividido em duas seções: 1. O atendimento educacional especializado e as salas de recursos em Sergipe, destaca as estatísticas de quantitativos de salas de recursos tanto a

nível estadual quanto municipal e 2. As salas de recursos das escolas das redes públicas estadual e municipal de ensino na cidade de Itabaiana/SE, informa sobre as salas de recursos especificamente das escolas.

## **1. O Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos em Sergipe**

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que deve estar inserida nas diferentes etapas da educação básica, incluindo desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena. Desse modo pode-se afirmar que o aluno da Educação Especial é aquele que necessita de auxílio pedagógico quando se refere ao processo de ensino e metodologia específica.

No paradigma da Educação Inclusiva, as salas de recursos é um espaço ocupado para integrar a criança com deficiência conforme está escrito em lei as salas de recursos pode ser consideradas como um instrumento de inclusão se realmente as propostas pedagógicas estão voltadas para incluir a criança no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, por mais que o educando com deficiência seja incluído na escola comum é necessário que o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) venha suprir a necessidades de cada criança incluindo no processo de ensino. Dessa maneira, os trabalhos realizados na sala de recursos se diferenciem do ensino regular.

O AEE “Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade,

que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Pode-se compreender que o trabalho realizado no AEE deve ter atendimento contrário ao da escola comum e ser mediado de acordo com as peculiaridades de cada criança fazendo com que o mesmo não venha se adaptar a escola mas que a instituição escolar procure adaptar o aluno a se desenvolver pedagogicamente a fim de que, ocorra inclusão.

É neste contexto, que se tem as dificuldades da abertura política de inclusão escolar e teoricamente a criança com deficiência fazendo parte do ensino regular junto com as demais crianças ditas “normais” tem mais facilidade de aprender. O educador possa assegurar esse atendimento através do acompanhamento individual e de estratégias metodológicas. Vale ressaltar, que a proposta da educação inclusiva é de estabelecer e criar metodologias. A fim de que, a criança com deficiência sintam-se estimulada na escola regular tanto para se adaptar ao espaço quanto para sua própria inclusão no processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades. Sendo que, estas atividades possam servir de base para identificar os principais problemas relacionados à aprendizagem.

Diante disso, Carvalho (2000 apud ARNAL, MORI, 2007) afirmam que a organização do atendimento educacional especializado deve estar baseada no paradigma da educação inclusiva, fazendo com que as barreiras da aprendizagem sejam removidas através do currículo escolar e as suas relações, com a avaliação do trabalho, a intervenção dos profissionais: psicopedagogos, a capacitação dos professores juntamente com os recursos estabelecidos também com a proposta da Educação Especial.

A inclusão desses alunos faz com que aumente as vagas no atendimento educacional especializado de uma forma que os educando sejam incluídos no contra turno do atendimento educacional especializado, ou seja, em horários diferentes do que o

aluno está matriculado na escola comum. Dessa forma, o atendimento educacional especializado se diferencia da escola comum.

Segundo Batista (2008) o trabalho realizado AEE deve-se está traçado de acordo com as necessidades do aluno em relação a sua deficiência. Tornando-se essencial a sua subjetividade. Por isso, as salas de recursos são definidas como um atendimento educacional especializado, voltado para o acompanhamento pedagógico e individualizado. Sabe-se que a Educação Inclusiva deve assegurar o direito de qualquer criança ter acesso à educação formal.

É neste contexto que a perspectiva da escola inclusiva rever mudanças dentro da escola comum e também nas escolas especiais, com respalde-se no atendimento clínico e especializado. Visto que, o atendimento educacional especializado é visto como um aperfeiçoamento para educação especial e no mesmo tempo suplementar a eventualidade para ocorrer à inclusão.

Contanto que, este atendimento para pessoa com deficiência intelectual deve-se do suporte ao aluno superando aquilo que é visto como limitado, precisamente como ocorre com outras deficiências. Por exemplo, a pessoa cega possibilitando a mesma o sistema *BRAILLE*, para o surdo se comunicar por meio da Língua Brasileira de Sinais (*LIBRAS*). E para indivíduos com deficiência física, orientações e sugestões para o mesmo se locomover e atuar em sociedade.

Dessa forma, o professor ao assumir todas as responsabilidades de dar repostas claras aos alunos, nos passa a ideia, não permitindo que o educando pense, pergunte, elabore construa o saber. Contanto que, o professor que já possui experiência em lidar com a criança que possui deficiência intelectual já sabe que deve procurar sempre esti-

mular o desenvolvimento destes alunos. Primeiro o educador deve fazer um diagnóstico verificando o que a criança sabe, ou seja, não procurar a trabalhar de forma fechada, mas deve tentar e elaborar a construir o conhecimento a partir de um planejamento sistematicamente, efetuando uma sequência de assuntos a serem assimilados pela a própria criança no decorrer do ensino aprendizagem. De acordo com Batista (2008):

Todo o planejamento e mesmo atividades são construídas a partir do aluno o professor traça o caminho do processo de aprendizagem de acordo com seus alunos. A proposta é de assumir o lugar do “mestre ignorante” que não chega pronto, mas disposto a um aprendizado em conjunto. (p. 125).

Sendo assim, segundo Batista (2008), o professor para atuar nesse campo tem que ter conhecimento específica e intenso em relação ao fazer pedagógico verificando as possibilidades dos educando. Só que às vezes essa formação só é adquirida com a prática através da troca de experiência com outros educadores, sendo assim, a formação continuada é transferida para o processo de ensino.

As políticas públicas são efetivadas dentro da própria instituição escolar. Inserindo assim, salas de recursos multifuncionais, disponibilizando matérias pedagógicas que dará suporte para os alunos que estão matriculados no ensino regular. Conforme o Conselho Nacional de Educação, por recomendação da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define que as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, determina no Art. 5º que:

O AEE é realizado, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outro espaço do ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substituído às classes, podendo ser realizado,

em centro de atendimento educacional especializado instituição comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fim lucrativos com a secretária da educação ou razão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009).

A proposta inclusiva preponderantemente está ligada em compreender o sistema educacional de um modo geral, presumindo a efetivação de políticas que passe estruturar o sistema de ensino, alterando o modo como está organizada a escola comum, e ao mesmo tempo superar a proposta da integração das classes especiais. Possivelmente a instituição escolar deve exercer a função de respeitar as diferenças e construir estratégia pedagógica que alcance as necessidades de cada criança.

Vale afirmar, que esta proposta de respeitar as diferenças está expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, definida pela resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu Art.10º.

§1º Os sistemas de ensino deve matricular os estudantes com deficiência, transtornos global do desenvolvimento e alto habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar a escolarização (BRASIL, 2010).

Portanto, os alunos da Educação Especial devem estar matriculados na escola comum, visto que, o AEE deve ser ofertado em período oposto do ensino regular. As salas de recursos exercem a função de organizar as matérias de cunho pedagógico que deve promover a e dar assistência para o educando com deficiência na etapa de sua escolarização. Eliminando suas respectivas dificuldades, construindo sua autonomia e

---

independência em relação à vida social e aos conteúdos de ensino.

As salas de recursos são atendimento educacional especializado que deve proporcionar a inclusão de alunos com deficiência. Neste sentido, o trabalho deve estar mediado a partir da necessidade de cada aluno. Oferecendo subsídios que de fato as barreiras enfrentadas pela a criança com deficiência na sala de aula da escola regular sejam trabalhadas afins de que realmente ocorra a verdadeira inclusão.

As salas de recursos foram historicamente planejadas na década de 70 e criadas nos anos 80 (ANJOS, 2011). Segundo dados dispostos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011), o Estado de Sergipe possui 430 salas de recursos distribuídas entre 71 municípios-polos<sup>1</sup>. Na divisão política, Sergipe possui treze microrregiões e 75 municípios, dos quais quatro ainda não possui sala de recursos (COSTA, 2014).

Os municípios de Amparo do São Francisco, Cedro de São João, Maruim e Telha segundo dados disponibilizados pelo MEC/SEESP ainda não possuem identificação de registros de salas de recursos (BRASIL, 2011; COSTA, 2014).

## **2. As Salas de Recursos das Escolas das Redes Públicas Estadual e Municipal de Ensino em Itabaiana/SE**

O Estado de Sergipe está politicamente dividido entre treze microrregiões<sup>2</sup>, sendo constituído por 75 municípios (SANTOS, 1995). Com relação aos municípios, Itabaiana está geograficamente localizado na região central do estado de Sergipe, se limita ao norte com o município de Ribeirópolis, ao sul com os municípios de Itaporanga D'Ajuda e Campo do Brito, ao leste com os municípios de Areia Branca, Malhador e Moita Bonita, ao oeste com os municípios de Macambira, Campo do Brito e Frei Paulo e é dividido em duas zonas, a urbana e a rural.

A zona urbana, de acordo com Bispo (2013), atualmente, é constituída pelo

centro da cidade e por 15 bairros<sup>3</sup> oficializados. A zona rural, segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Planejamento e do Desenvolvimento Sustentável – SEPES (s/d), é constituída por 74 povoados<sup>4</sup> oficializados, sendo que os mais populosos estão localizados na metade sul do município.

Os aspectos da história educacionais em Itabaiana foram descritos por Carvalho (1973). Desse modo Souza (2014) destaca que:

As primeiras iniciativas de uma educação formal no município, na época chamado de Vila de Itabaiana, surgiram a partir do Decreto de 30 de julho de 1821 que permitia o ensino a qualquer cidadão e a abertura de escola de primeiras letras, independente de exame ou licença. Esse decreto destinava-se, exdusivamente, ao público masculino.

O Decreto 6, de 16 de fevereiro de 1838, possibilitou a inclusão do público feminino ao contexto educacional itabaianense. Logo, o ensino misto surgiu com a Resolução 1221, de 25 abril de 1882.

No ano de 1865, Itabaiana possuía três escolas, uma do ensino secundário, com dez alunos; e as outras divididas no ensino elementar para o sexo masculino e sexo feminino, atendendo a Resolução 460, de 26 de fevereiro de 1857, regida por Cecília Ramos de Oliveira.

No Século XX foram criadas as duas unidades escolares mais antigas de Itabaiana. A primeira foi o Grupo Escolar “Guilhermino Bezerra<sup>11</sup>” por meio do Decreto nº 5, de 27 de novembro de 1937, na gestão de Sílvio Teixeira. A segunda foi a Escola Normal Rural “Murilo Braga”, fundada em 1949, na gestão municipal de José Jason de Correia e no Governo Estadual de José Rollemberg Leite, inicialmente com o curso

ginasial e logo em seguida com o pedagógico. Nessa unidade também foi criado em 1967, o curso técnico e em 1969, o curso científico. Esses cursos foram extintos na unidade escolar, que atualmente chama-se Colégio Estadual “Murilo Braga” e que oferece educação básica nos níveis fundamental e médio e curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (p. 55).

O município de Itabaiana possui a Diretoria Regional de Educação (DRE’03), e conforme dados disponíveis pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), a rede estadual de ensino regular possui em 2016, 15 escolas<sup>5</sup> que oferecem os níveis Fundamental, Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, conforme dados disponíveis pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), a rede municipal de ensino regular possui atualmente, 53 escolas, 13<sup>6</sup> situadas na zona urbana e 40<sup>7</sup> na zona rural. Além de quatro<sup>8</sup> creches administradas pelo município. Além do ensino básico são oferecidas educação profissional técnica de nível médio por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS); educação superior na Universidade Federal de Sergipe (UFS) *Campus* Prof. Alberto Carvalho e a Universidade Tiradentes (Unit).

As salas de recursos foram instituídas pelo o programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, via portaria nº I 3, de 24 de abril de 2007.

A proposta da SRM é implementada a partir da criação de políticas públicas inclusivas, em escolas tanto da rede estadual quanto municipal de ensino, favorecendo recursos pedagógicos, acessibilidade, oportunidade de eliminar as barreiras de dificuldades que estão presentes no cotidiano da escola regular, promovendo o desenvolvimento da criança que possui deficiência superando assim, os limites que estão presentes na escola tradicional.

Nesse sentido, vem sendo criadas políticas públicas para o pleno desenvolvi-

mento inclusivo nas escolas regulares assim sendo introduzidas em cada instituição escolar às salas de recursos, para dar suporte e disponibilizar matérias e recursos pedagógicos as crianças do público alvo da Educação Especial que estão inseridas na escola comum.

Com bases nos dados disponibilizados pelo MEC/SEESP, a cidade de Itabaiana possui 23 salas de recursos distribuídas entre as rede estadual e municipal de ensino.

Segundo dados coletados em entrevista com a técnica pedagógica da Educação Especial da DRE'03, Daniella Peixoto Oliveira Silva, informa que existem quatro salas de recursos, sendo três ativadas e distribuídas entre a Escola Estadual Vicente Machado Menezes, Colégio Estadual Murilo Braga e Escola Estadual Dr. Airton Teles e uma desativada com lotação na Escola Estadual Profª. Izabel Esteves de Freitas. E segundo dados coletados em entrevista com a técnica pedagógica da Educação Especial da SEDUC, Iraci Oliveira, informa que em 2014 foram capacitados 180 profissionais vinculado à rede municipal de ensino da cidade de Itabaiana para atuarem em salas de recursos sendo que a maior clientela dos alunos “especiais” possuem deficiência intelectual, e em parcela menor, deficiências físico-motoras e sensoriais.

### **Considerações finais**

Com base nos dados sistematizados nesta pesquisa pode-se observar que a implementação de salas de recursos na rede pública estadual de ensino da cidade de Itabaiana se configura uma realidade, porém, na municipal ainda se configura como perspectivas futuras, já que são necessários além de reestruturação de espaços físicos na

---

escola, a formação especializada dos profissionais para atuação.

De acordo com os dados disponibilizados pelo MEC/SEESP, das 23 salas de recursos, 4 estão de fato locadas na rede pública estadual de ensino de Itabaiana e 19 restantes ainda não possui registros de implementação/locação (BRASIL, 2011).

Pode-se vislumbrar a necessidade de implementação desses espaço de atendimento especializado tendo em visto uma realidade da presença de alunos com diferentes deficiências matriculados regularmente em escolas da rede pública municipal de ensino locadas na cidade e povoado de Itabaiana.

Conclui-se que a perspectiva da Educação Especial na Educação Básica da rede municipal de ensino em Itabaiana ainda apresenta vários desafios que requerem políticas públicas educacionais mais efetivas e que viabilizem mecanismos que tangenciem de fato, a uma educação para todos, com todos e para cada um.

### Referências

ANJOS, Isa Regina Santos dos. O atendimento educacional especializado em salas de recursos. *GEPLADE*, vol. 9, Itabaiana-SE, 2011.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiente mental. [2.ed.]. In: BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.). Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BISPO, José de Almeida. Itabaiana nosso lugar. Quatro séculos depois. Aracaju: *Infographics*, 2013. 268p.

BRASIL. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

\_\_\_\_\_, Distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Educa-  
cional Diretriz operacional para o atendimento especializado na educação básica : mo-  
dalidade educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009.3p.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para de-  
ficiência mental. Brasília: MEC/ SEESP, 2005b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Edu-  
cacional. Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência:  
uma proposta inclusiva. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília:  
**MEC/SEB**, 2012.

CARVALHO, Vladimir Souza. Santas Almas de Itabaiana Grande. Ed. *O Ser-  
rano Itabaiana*, 1973. Disponível em site: [http://www.guiadeitabaiana.com.br/arti-  
gos/santas\\_almas.pdf](http://www.guiadeitabaiana.com.br/artigos/santas_almas.pdf). Acessado em 23 de janeiro de 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras de aprendizagem: educação  
inclusiva. Porto Alegre: *Mediação*, 2000. p. 95-125. In: ARNAL, L. S. P.; MORI, Nerli  
Nonato Ribeiro. Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos.  
*Anais IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina: PR, 29 a 31 de  
out. 2007

COSTA, Edivaldo da Silva. O ensino de química e a língua brasileira de sinais  
– sistema SignWriting (LIBRA-SW): monitoramento interventivo na produção de sinais  
científicos. 2014. *Dissertação (Mestrado)*–NPGECIMA. São Cristóvão/SE: Universidade  
Federal de Sergipe, UFS, 2014.

SANTOS, Maria Gorete da Rocha. Sergipe: Geografia/História. São Paulo:  
*FTD*, 1995. ISSN: 85-322-1491-6.

Secretaria de Planejamento e do Desenvolvimento Sustentável. **Povoados de**

Itabaiana. SEPES. Infographics, (s/d).

SOUZA, Simone Marcela dos Santos. As ações de educação ambiental em escolas rurais de Itabaiana-SE. 2014. *Dissertação (Mestrado)* – PRODEMA. São Cristóvão/SE: Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2014.

## Anexo

**Anexo 1:** Distribuição quantitativa de salas de recursos por municípios-pólos do Estado de Sergipe.

MUNICÍPIO-PÓLO		SRM
01	Aquidabã	4
02	Aracaju	53
03	Araújo	2
04	Areia Branca	2
05	Barra dos Coqueiros	3
06	Boquim	5
07	Brejo Grande	1
08	Campo do Brito	1
09	Canhoba	2
10	Canindé do São Francisco	19
11	Capela	4
12	Carira	3
13	Carmópolis	6
14	Cristinápolis	13
15	Cumbe	3

16	Divina Pastora	3
17	Estância	32
18	Feira Nova	3
19	Frei Paulo	2
20	Gararu	2
21	General Maynard	1
22	Graccho Cardoso	3
23	Ilha das Flores	2
24	Indiaroba	5
25	Itabaiana	23
26	Itabaianinha	12
27	Itabi	2
28	Itaporanga D'Ajuda	3
29	Japarutuba	7
30	Japoatã	2
31	Lagarto	38
32	Laranjeiras	4
33	Macambira	4
34	Malhada dos Bois	3
35	Malhador	1
36	Moita Bonita	3
37	Monte Alegre de Sergipe	2
38	Muribeca	1

---

39	Neópolis	2
40	Nossa Senhora Aparecida	2
41	Nossa Senhora das Dores	4
42	Nossa Senhora da Glória	5
43	Nossa Senhora de Lourdes	3
44	Nossa Senhora do Socorro	15
45	Pacatuba	1
46	Pedra Mole	4
47	Pedrinhas	5
48	Pinhão	3
49	Pirambu	9
50	Poço Redondo	1
51	Poço Verde	6
52	Porto da Folha	3
53	Propriá	5
54	Riachão do Dantas	2
55	Riachuelo	6
56	Ribeirópolis	2
57	Rosário do Catete	3
58	Salgado	8
59	Santa Luzia do Itanhý	3
60	Santa Rosa de Lima	2
61	Santana do São Francisco	1
62	Santo Amaro das Brotas	5
63	São Cristóvão	10

---

64	São Domingos	2
65	São Francisco	2
66	São Miguel do Aleixo	3
67	Simão Dias	8
68	Siriri	2
69	Tobias Barreto	7
70	Tomar do Geru	3
71	Umbaúba	15

Fonte: MEC/SEESP (2011).

---

### Notas

<sup>1</sup> Os 71 municípios-polos que possuem salas de recursos segundo dados disponibilizados pelo MEC/SEESP são: Aquidabã – 4, Aracaju – 53, Arauá – 2, Areia Branca – 2, Barra dos Coqueiros – 3, Boquim – 5, Brejo Grande – 1, Campo do Brito – 1, Canhoba – 2, Canindé do São Francisco – 19, Capela – 4, Carira – 3, Carmópolis – 6, Cristinápolis – 13, Cumbe – 3, Divina Pastora – 3, Estância – 32, Feira Nova – 3, Frei Paulo – 2, Gararu – 2, General Maynard – 1, Graccho Cardoso – 3, Ilhas das Flores – 2, Indiaroba – 5, Itabaiana – 23, Itabaianinha – 12, Itabi – 2, Itaporanga D’Ajuda – 3, Japarutuba – 7, Japoatã – 2, Lagarto – 38, Laranjeiras – 4, Macambira, 4, Malhada dos Bois – 3, Malhador – 1, Moita Bonita – 3, Monte Alegre de Sergipe – 2, Muribeca – 1, Neópolis – 2, Nossa Senhora Aparecida – 2, Nossa Senhora das Dores – 4, Nossa Senhora da Glória – 5, Nossa Senhora de Lourdes – 2, Nossa Senhora do Socorro – 15, Pacatuba – 1, Pedra Mole – 4, Pedrinhas – 5, Pínhão – 3, Pirambu – 9, Poço Redondo – 1, Poço Verde – 6, Porto da Folha – 3, Propriá – 5, Riachão do Dantas – 2,

---

Riachuelo – 6, Ribeirópolis – 2 , Rosário do Catete – 3, salgado – 8, Santa Luzia do Itanhy – 3, Santa Rosa de Lima – 2, Santana do São Francisco – 1, Santo Amaro das Brotas – 5, São Cristóvão – 10, São Domingos – 2, São Francisco – 2, São Miguel do Aleixo – 3, Simão Dias – 8, Siriri – 2, Tobias Barreto – 7, Tomar do Geru – 3, Umbaúba – 15 (BRASIL, 2001; COSTA, 2014).

<sup>2</sup> As 13 microrregiões e seus respectivos municípios sergipanos são: 1 -Aracaju (1-Aracaju, 2-Barra dos Coqueiros, 3-Nossa Senhora do Socorro, 4-São Cristóvão), 2- Sergipana do Sertão do São Francisco (1-Canindé do São Francisco, 2-Gararu, 3-Nossa Senhora da Glória, 4-Poço Redondo, 5-Porto da Folha, 6-Feira Nova, 7-Graccho Cardoso, 8-Itabaí), 3-Propriá (1-Amparo do São Francisco, 2-Brejo Grande, 3-Canhoba, 4-Ilha das Flores, 5-Neópolis, 6-Propriá, 7-Telha, 8-Cedro de São João, 9-Santana do São Francisco), 4-Nossa Senhora das Dores (1-Aquidabã, 2-Cumbe, 3-Malhada do Bois, 4-Muribeca, 5-Nossa Senhora das Dores, 6-São Miguel do Aleixo), 5-Agreste de Itabaiana (1-Areia Branca, 2-Campo do Brito, 3-Itabaiana, 4-Macambira, 5-Malhador, 6-Moita Bonita, 7-São Domingos), 6-Cotinguiba (1-Capela, 2-Divina Pastora, 3-Santa Rosa de Lima, 4-Siriri), 7-Agreste de Lagarto (1-Lagarto, 2-Riachão do Dantas), 8-Tobias Barreto (1-Poço Verde, 2-Tobias Barreto, 3-Simão Dias), 9-Boquim (1-Salgado, 2-Boquim, 3-Pedrinhas, 4-Araúá, 5-Itabaiianinha, 6-Tomar do Geru, 7-Umbaúba, 8-Criatinópolis), 10-Estância (1-Itaporanga D’Ajuda, 2-Estância, 3-Santa Luzia do Itanhy, 4-Indiaroba), 11-Baixo do Cotinguiba (1-Rosário do Catete, 2-Carmópolis, 3-General Maynard, 4-Maruim, 5-Riachuelo, 6-Laranjeiras, 7-Santo Amaro das Brotas), 12-Japarutuba (1-Japarutuba, 2-Japoatã, 3-Pacatuba, 4-Pirambu, 5-São Francisco), 13-Carira (1-Carira, 2-Nossa Senhora Aparecida, 3-Ribeirópolis, 4-Frei Paulo, 5-Pedra Mole, 6-Pinhão) (SANTOS, 1995).

<sup>3</sup> Os 16 bairros de Itabaiana são: 1-Bairro Miguel Teles de Mendonça/Torre, 2-Bairro Bananeira, 3-Bairro Marianga, 4-Bairro São Cristóvão/Cruzeiro, 5-Bairro Campo Grande/Coruja, 6-Bairro Sítio Porto, 7-Bairro Serrano, 8-Bairro Rotary Club, 9-Bairro Anísio Amâncio de Oliveira, 10-Bairro Dr. José Milton Machado, 11-Bairro Marcela, 12-Bairro Riacho Doce, 13-Bairro Queimadas, 14-Bairro Oviêdo Teixeira, 15-Bairro Mamede Paes Mendonça, 16-Bairro Centro.

<sup>4</sup> Os povoados de Itabaiana são: 1-Rio das Pedras, 2-Água Branca, 3-Agrovila/Igreja Velha, 4-Pé do Veado, 5-Várzea do Gama I, 6-Dendezeiro, 7-Taboca, 8-Cabeça do Russo, 9-Mangabeira, 10-Bom Jardim, 11-Cajaíba I, 12-Carrilho, 13-Gandu II, 14-Lagoa do Forno, 15-Mangueira, 16-Ribeira, 17-Tabuleiro do Chico, 18-Terra Dura, 19-Barro Preto, 20-Boimé, 21-Cajueiro, 22-Caraíba, 23-Estreito, 24-Flexas, 25-Forno, 26-Gameleira I, 27-Gandu I, 28-Lagamar, 29-Matapoã, 30-Poções, 31-Prensa, 32-Queimadinhos, 33-Roncador, 34-São José, 35-Serra, 36-Siebra, 37-Taperinha, 38-Terra Vermelha, 39-Várzea da Cancela, 40-Vermelho I, 41-Zanguê, 42-Barreiros, 43-Barroão, 44-Bastião, 45-Boqueirão, 46-Bulacinza, 47-Cachoeira, 48-Caiçara, 49-Cajueirão, 50-Canário, 51-Cancão, 52-Candeia, 53-Candeias, 54-Cansação, 55-Carqueja, 56-Carrapatos, 57-Carvalho, 58-Catinguinha, 59-Congo, 60-Corisco, 61-Corredeira, 62-Dunga, 63-Fazendinha, 64-Gravatá, 65-João de Barros, 66-João Gomes, 67-Lagoa, 68-Lagoa da Catinga, 69-Lagoa do Líbano, 70-Limoeiro, 71-Mãe Conga, 72-Malhada Velha, 73-Malhadinha, 74-Mandeme I, 75-Margarida, 76-Marimbondo, 77-Mato da Raposa, 78-Moita Formosa, 79-Mundo Novo, 80-Murici, 81-Nicó, 82-Oiteirinhos, 83-Papagaio, 84-Pau Ferro, 85-Pau Mel, 86-Poço D'Antas, 87-Quizongo, 88-Saco, 89-Saco das Candeias, 90-Saco das Pedras, 91-Sambaíba, 92-Sarafina, 93-Serra do Cágado, 94-

---

Serrinha, 95-Silvestre, 96-Sítio Novo, 97-Sobrado, 98-Tabuleiro da Telha, 99-Tabuleiro dos Buracos, 100-Tapera, 101-Taquari, 102-Tijolo, 103-Tiririca, 104-Cajaíba II, 105-Várzea do Gama I, 106-Pissareira, 107-Mandeme II, 108-Gameleira II, 109-Vermelho II, 110-Toca da Onça (SEPES, s/d).

<sup>5</sup> As 15 escolas da rede pública estadual de ensino de Itabaiana são: 1-Escola Estadual Vicente Machado Menezes, 2-Escola Estadual Guilhermino Bezerra, 3-Colégio Estadual Murilo Braga, 4-Colégio Estadual Eduardo Silveira, 5-Colégio Estadual Prof. Nestor Carvalho Lima, 6-Escola Estadual Dr. Airton Teles, 7-Colégio Estadual Dr. Augusto César Leite, 8-Escola Estadual Dep. Djalma Lobo, 9-Escola Estadual Eli-ezer Porto, 10- Escola Estadual Prof<sup>a</sup>. Izabel Esteves de Freitas, 11-Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Lenita Porto, 12-Escola Estadual Monsenhor Mário de Oliveira Reis, 13-Escola Estadual Maria da Conceição, 14-Escola Rotary Dr. Carlos Melo, 15-Escola Rural Pov. Mangabeira (SEED, s/d).

<sup>6</sup> As 13 escolas da rede pública municipal de ensino da zona urbana de Itabaiana são: 1-Escola Municipal Vice-governador Benedito Figueiredo – Conjunto Maria do Carmo Alves, 2-Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Nivalda Lima Figueiredo – Conjunto Euclides Paes Mendonça, 3-Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Clara Meireles Teles - Centro, 4-Escola Municipal Elizeu de Oliveira – Bairro Miguel Teles de Mendonça, 5-Escola Municipal Maria Irene Tavares – Bairro Bananeira, 6-Escola Municipal Maria Faustina Barreto – Bairro Queimadas, 7-Escola Municipal 30 de Agosto - Centro, 8-Escola Municipal Maria Elizete Santos – Conjunto Gilton Garcia/Mutirão, 9-Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Hermelina Costa Lima – Bairro Riacho Doce, 10-Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Maria Neilde Pimentel Santos – Bairro Marianga, 11-Escola Municipal Iana Monteiro de Carvalho – Bairro Oviêdo Teixeira, 12-Escola Municipal Poeta José Crispim de Souza – Centro,

13- Escola Municipal de Educação Infantil John Leno Cunha da Mota – Bairro Sítio Porto (SOUZA, 2014).

<sup>7</sup> As 40 escolas da rede pública municipal de ensino da zona rural de Itabaiana são: 11-Escola Municipal Eliezer Antônio da Cunha – Povoado Várzea do Gama I, 2-Escola Municipal João Batista Corcínio – Povoado Malhada Velha, 3-Escola Municipal Oviêdo Teixeira – Povoado Congo, 4-Escola Municipal Arthur Barbosa de Góis – Povoado Cajueiro, 5-Escola Municipal Gabriel de Andrade – Povoado Sobrado, 6- Escola Municipal Alberto Carvalho – Povoado Estreito, 7-Escola Municipal Prof. Lima Júnior – Povoado Mandeme, 8-Escola Municipal Anita Carvalho – Povoado Sambaíba, 9- Escola Municipal Dr. Luiz Garcia – Povoado Sítio Novo, 10-Escola Municipal João Francisco de Menezes – Povoado Lagoa do Líbano, 11-Escola Municipal Carolina Júlia de Vasconcelos – Povoado Forno, 12-Escola Municipal Liberato de Menezes – Povoado Várzea da Cancela, 13-Escola Municipal Etelvina Amália de Siqueira – Povoado Bastião, 14-Escola Municipal Tobias Barreto – Povoado Lagoa do Forno, 15-Escola Municipal Arthur Fortes – Povoado Gandu I, 16-Escola Municipal Maria Madalena de Andrade – Povoado João Gomes, 17-Escola Municipal Pedro Alves de Menezes – Povoado Caraíbas, 18-Escola Municipal Maria Climéria de Jesus – Povoado Gandu II, 19-Escola Municipal Felix Diniz Barreto – Povoado Várzea do Gama II, 20-Escola Municipal Auta Almeida Melo – Povoado Boqueirão, 21- Escola Municipal Eugênia Lima – Povoado Ribeira, 22-Escola Municipal Bento das Flexas – Povoado Vermelho, 23-Escola Municipal Dr. Augusto César Leite – Povoado Serra, 24-Escola Municipal Maria Andrade Carvalho – Povoado Flexas, 25-Escola Municipal João Tavares da Mota –

---

Povoado Pé do Veado, 26-Escola Municipal Dandara Nunes da Cruz – Povoado Lagamar, 27-Escola Municipal Epiphânia Sérgia da Silva – Povoado Queimadinhos, 28-Escola Técnica Agrícola Prof. João Alves dos Santos - Povoado Roncador, 29-Escola Municipal Isabel Esteves de Freitas – Povoado Cabeça do Russo, 30- Escola Municipal Dr. João Alves Filho – Povoado Agrovila, 31-Escola Municipal Luiz Floresta – Povoado Bom Jardim, 32- Escola Municipal Maria do Carmo Moura – Povoado Terra Dura, 33-Escola Municipal Maria Viera Mendonça – Povoado Taboca, 34-Escola Municipal José Filadelfo de Araújo – Povoado Carrilho, 35- Escola Municipal Anilde Santos de Jesus – Povoado Cajaíba II, 36-Escola Municipal José Domingos Professor – Povoado Cajaíba I, 37-Escola Municipal Dr. Florival de Oliveira – Povoado São José, 38-Escola Municipal Dom José Thomaz – Povoado Rio das Pedras, 39-Escola Municipal Engº João Alves Filho – Povoado Gravatá, 40-Escola Municipal Manuel Francisco da Costa – Povoado Terra Vermelha (SOUZA, 2014).

<sup>8</sup> Os 4 centros educacionais da rede pública municipal de ensino de Itabaiana são: 1-Centro Educacional Maria Nunes Peixoto – Conjunto Dr. Luiz da Conceição, 2-Centro Educacional São Francisco de Assis – Centro, 3-Centro Educacional Vicente Machado Meneses – Centro, 4-Centro Educacional Vovó Nininha – Centro.

recebido em 30 mar. 2017/ aprovado em 09 jun. 2017

**Para referenciar este texto:**

COSTA, E. S. As salas de recursos das redes públicas estadual e municipal de ensino em Itabaiana (se): realidade ou utopia?. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.1, p. 91-113, jan./jun. 2017.

**PESQUISAS APLICADAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PAUTA**

**APPLIED RESEARCH IN THE PROGRAM POST GRADUAT IN EDU-  
CATION AND DIVERSITY: INCLUSIVE EDUCATION ON SCHEDULE**

**Daniel Neves dos Santos Neto**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED/UNEB)

Técnico em Assuntos Educacionais no (IFBA – Campus Jacobina)

[danielnetto\\_pedagogo@hotmail.com](mailto:danielnetto_pedagogo@hotmail.com)

**Lucineide Oliveira Silva**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED/UNEB)

Professora nas Redes Municipal e Estadual de Educação de Jacobina/BA

[lucineideoliveira8@hotmail.com](mailto:lucineideoliveira8@hotmail.com)

**Ana Lúcia Gomes da Silva**

Doutora em Educação (UFBA)

Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

(PPED/UNEB)

[analucias12@gmail.com](mailto:analucias12@gmail.com)

---

**Resumo:** Este artigo é resultado de pesquisa realizada tendo como objetivo central investigar os resultados e os desdobramentos das pesquisas aplicadas em educação na área temática da educação inclusiva, desenvolvidas no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia. A metodologia realizada privilegiou o levantamento e a análise documental de duas dissertações existentes sobre o tema e seus respectivos resultados/produtos. Com base nas análises, há indícios de que a educação inclusiva é uma temática com potencial para investigação em um mestrado profissional, pois pode contribuir tanto para ampliação da reflexão acerca das práticas de educação inclusiva quanto para a transformação das realidades investigadas. Ficou evidenciado ainda que a necessidade de formação continuada dos docentes e gestores foi uma categoria teórica emergente durante a realização das pesquisas, sendo determinante na construção de uma proposta de intervenção nos *lôcus* de investigação.

**Palavras-chave:** Pesquisa Aplicada. Mestrado Profissional. Educação Inclusiva.

**Abstract:** This article is a result of a study which was developed having as central objective to investigate the results and unfolding of applied research in education in the thematic area of inclusive education developed in the Professional Master Program in Education and Diversity of The State University of Bahia. The performed methodology was mainly focused on the documental analysis of two master dissertations and its respective results. Based on these analyses, it was verified that the inclusive education is a thematic with potential for investigation in the professional master programs, it also can contribute both for the enlargement of reflection on the practices of inclusive education as well as to serve as a transformation of realities investigated. It became evident even the need for continuing teachers's education and, also, school directors were a theoretical category which emerged during the development of the research, thus it was determinant in the construction of a proposition of intervention in the place of investigation.

**Key-words:** Applied Research. Professional Master. Inclusive Education.

## Introdução

Esse artigo tem como objetivo central divulgar os resultados de uma pesquisa realizada envolvendo a investigação dos resultados e desdobramentos de pesquisas aplicadas em educação desenvolvidas no Mestrado Profissional (MPED) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas IV (DCH – IV). Foram analisados os resultados e as propostas de intervenção das pesquisas realizadas por Carvalho (2016) e Santos (2016), buscando evidenciar os produtos e o retorno social em seus respectivos campos de intervenção e seus possíveis impactos nos *lócus* investigados.

Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se pelos pressupostos teóricos e epistemológicos da pesquisa do tipo qualitativa, pois acredita-se que estas, ao possibilitar a compreensão de informações constituídas de valores, opiniões e usos da linguagem, favorecem a compreensão de fenômenos educacionais cuja dimensão extrapola os limites impostos pelas pesquisas de vieses quantitativos e/ou estatísticos.

Visando compreender os elementos que possibilitaram a realização das pesquisas analisadas neste artigo, iniciamos por fazer uma breve retrospectiva acerca da constituição dos mestrados profissionais em educação no Brasil, bem como explicar acerca das características que envolvem o desenvolvimento de pesquisas aplicadas tão praticadas nesta modalidade de curso *strictu sensu*. Em seguida, discorreremos acerca do programa de pós-graduação que possibilitou a realização das pesquisas ora alvo de nossas análises – o PPED/MPED da UNEB – para, em seguida, adentrarmos ao texto que se

---

constituiu em nossas fontes de análises e então verificar os resultados de tais pesquisas e o retorno social que estas trouxeram para o lócus onde as pesquisadoras Carvalho (2016) e Santos (2016) desenvolveram seus percursos de investigação.

### **1. A constituição do Mestrado Profissional em Educação no Brasil**

O processo de institucionalização da pesquisa em educação no Brasil foi marcado por tensões e debates que se iniciam no século XX com a criação do atual Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 13 de janeiro de 1937 com objetivo de promover pesquisas e assessorar pedagogicamente o setor público no que se refere à oferta de educação no país (Art. 39 da Lei nº 378 de 1937). Entretanto, segundo Gatti (2007), foi somente a partir da década de 1960 que se começou a implementação de centros de pesquisas e de programas de pós-graduação *strictu sensu* em educação no país, possibilitando o avanço e a consolidação dessa seara de pesquisa.

Por muitas décadas, aponta Gatti (2007), as pesquisas em educação foram desenvolvidas tendo a teoria como princípio de partida e de chegada, sendo pouco efetivas em propor contribuições e inovações de ordem prática para o campo educacional, o que favoreceu a construção de um hiato entre a educação básica e a universidade, tornando-se alvo de críticas, sobretudo, por parte de professores da educação básica. Esse contexto de desenvolvimento de pesquisas com foco principalmente teórico-acadêmico tornou imperativo a implementação de propostas de pesquisas em educação no Brasil visando-se fomentar a produção de conhecimentos aplicados e engajados que oferecessem respostas satisfatórias aos problemas identificados nas instituições escola-

res. No bojo dessas discussões foram criados os mestrados profissionais com a publicação pelo Ministério da Educação (MEC) da Portaria Normativa nº 47 de 17 de outubro de 1995, que foi substituída pela Portaria Normativa nº 080 de 16 de dezembro de 1998 e regulamentada pela Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009, visando-se, a partir de então, segundo o Art. 4º desta última portaria, dentre outros objetivos, “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (BRASIL, 2009, Art. 4º).

Esse desenho para esta modalidade de mestrado surge da necessidade de se estabelecer um maior diálogo entre teoria e prática, bem como de conferir um maior retorno aos participantes da pesquisa e ao lócus onde a pesquisa fora desenvolvida, ao mesmo tempo em que produz conhecimento aliado à construção de uma proposta de intervenção construída colaborativamente com os participantes da pesquisa. Assim também, a constituição dos mestrados profissionais no Brasil deve atuar como dispositivo de formação e de capacitação de profissionais com amplos saberes acadêmicos, teóricos, técnicos e profissionais para uma atuação mais crítica e consciente nas diversas instituições públicas e privadas, devendo ser capazes de promover intervenções satisfatórias que contribuíssem eficazmente para a melhoria dos processos produtivos do mundo do trabalho.

Cabe destacar, contudo, que o estabelecimento de um maior diálogo entre as pesquisas desenvolvidas nos mestrados profissionais e o mundo produtivo do trabalho não significa dizer que as pesquisas desenvolvidas neste âmbito deverão se eximir do

---

rigor metodológico, epistemológico e teórico que devem ancorar a produção de conhecimento acadêmico. A esse respeito, a própria Portaria Normativa nº 17 de 28/12/2009 destaca:

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita: [...] II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos. (BRASIL, 2009, Art. 3º)

Desta forma, cumpre reiterar o esclarecimento de que as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos mestrados profissionais contribuem para a produção de conhecimentos relevantes, inovadores construídos a partir da rigorosidade imprescindível a toda investigação científica, sendo isto necessário tanto para a contribuição social a que se destinam os conhecimentos aplicadamente produzidos, de modo que seja possível de ser replicada em outros contextos, visando novas descobertas e possibilitando a conceituação positiva de tais programas de pós-graduação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES).

Em suma, destacamos a urgente necessidade de se buscar avançar nos resultados da pesquisa em educação para além do acúmulo de fatos e descrições que não se integram. O desafio é transcender em cada pesquisa para fazer avançar o conhecimento na área pesquisada, para deixar como legado a intervenção como pesquisa da prática. Nossa perspectiva conceitual acerca da intervenção tem como centralidade o desenvolvimento de pesquisas e propostas de intervenção pedagógica, resultantes de investigações emergentes das demandas, a partir dos desafios/problemas da dinâmica escolar, especialmente, aqueles relacionados à prática pedagógica, formação, contextos de

diversidade, linguagens e às práticas de ensino e aprendizagem. Não há como ser professor/a sem ser pesquisador/a. Somos docentes que pesquisam e pesquisadores que ensinam. (SILVA, 2016).

## **2. A pesquisa aplicada à educação**

Pesquisas aplicadas à educação são pesquisas que se focam nas diversas problemáticas que se atravessam no fazer pedagógico da escola, buscando-se conhecer os elementos que estão (in)diretamente relacionados à dimensão da problemática educacional e/ou pedagógica investigada. Sobre esse aspecto, Ferreira (*et al*, 2016, p. 2) aponta que, nas pesquisas aplicadas, “analisam-se problemáticas locais em contextos específicos, com a análise da experiência do próprio pesquisador, ou pela adoção de metodologias em que o pesquisador desenvolve os trabalhos em colaboração com os participantes”. Com isso, pode-se inferir que o foco da pesquisa aplicada vai muito além da mera constatação de fenômenos, problemas e situações próprias da realidade investigada. Procura, pois, agir e intervir de forma prática sobre ela de modo a provocar efeitos positivos e duradouros na Educação Básica que venham a refletir satisfatoriamente no aprimoramento das práticas pedagógicas dos educadores e processos de aprendizagens dos estudantes.

Para que a pesquisa aplicada possa dar contribuições eficazes no lócus de pesquisa, é necessário que o pesquisador seja/esteja imerso no contexto da escola, possibilitando-se assim a construção de uma proposta de intervenção colaborativa onde os participantes da pesquisa contribuam ativamente de forma dialógica com o desenvolvi-

---

mento do percurso metodológico e com a proposta de investigação que buscará provocar mudanças, avanços e rupturas na realidade da escola investigada, ou qualquer outro lócus escolhido para a realização da pesquisa, a partir de demandas previamente identificadas.

### **3. O Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade**

A expansão e a interiorização dos mestrados profissionais em educação no território brasileiro, em especial na Bahia entre 2010-2014, com 06 Programas aprovados (CAPES, 2017), possibilitou a criação de mais um programa de pós-graduação para oferta de um mestrado profissional no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), localizada no município de Jacobina/BA. Assim, no ano de 2013, é recomendado o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade na Universidade do Estado da Bahia, tendo seu reconhecimento publicado no ano de 2014 por meio da Portaria nº 794 de 11/09/2014. Este mestrado profissional possui como área de concentração “Diversidade e Profissionalização Docente”, ocupando-se

[...] dos processos de formação e das práticas de educadores visando a preparação profissional para atuarem com as diversidades e singularidades sócioeducativas e culturais.[...] A área prioriza o estudo da diversidade, visando fortalecer as bases teóricas dos educadores, aprimorar a atuação formativa, propiciar a inovação pedagógica e a formação continuada (UNEB, 2013, p. 7).

Conforme se pode perceber e refletir, a questão central deste mestrado profissional é a profissionalização dos educadores para atuarem com as diversidades e suas

peculiaridades que se apresentam na Educação Básica. Para atingir a este propósito, o programa propõe as seguintes linhas de pesquisa: *Linha 01: Formação, linguagens e identidade*; *Linha 02: Cultura escolar, docência e diversidade*. Tais linhas de pesquisas têm fomentado pesquisas educacionais em diversas áreas temáticas, tais como: educação, gênero e sexualidade; educação especial e inclusiva; educação e identidade de gênero, educação para as relações étnico raciais, dentre tantos outros projetos de pesquisas já desenvolvidas ou que ainda estão em andamento.

Conforme registrado na página eletrônica<sup>1</sup> do programa, o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (PPED/MPED) da UNEB possui entre os seus objetivos os seguintes:

Trabalhar em favor da qualificação dos educadores para atuarem com as diversidades; Qualificar profissionais para intervir, pedagogicamente, nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social; Desenvolver bases metodológicas para o exercício da docência contextualizada com as diversas questões sociais e culturais dos tempos/espacos dos sujeitos; Proporcionar ao profissional em formação o aperfeiçoamento da sua ação no sentido de aprimorar o fazer docente em termos técnicos e conceituais visando intervir na realidade educacional do seu entorno; [...]. Desenvolver produtos educacionais que possibilitem a inovação e a efetiva intervenção na qualidade do ensino; Possibilitar aos educadores o aprofundamento da formação, respondendo as suas necessidades profissionais; Possibilitar aos profissionais da educação o desenvolvimento de uma cultura de pesquisa e intervenção relacionada ao trabalho pedagógico, considerando a diversidade e as diferenças socioculturais. (UNEB, 2017).

---

Desta forma, percebe-se que a proposta do programa, dado o seu caráter profissional e não acadêmico, está voltada não apenas para a pesquisa no campo da diversidade em sua relação com a educação, mas, sobretudo para formação e qualificação de docentes para atuação neste contexto e para o fomento de propostas de intervenção e de inovação que sejam refletidos na qualidade dos processos de ensino na educação básica cuja preocupação com as questões epistemológicas deve presidir a produção do conhecimento no campo educacional. Trata-se de uma meta que busca superar a lógica instaurada por muitos programas de pós-graduação em educação onde apenas a investigação tem sido desenvolvida e pouco retorno efetivo tem sido dispensado aos participantes da pesquisa, ao lócus de investigação e, conseqüentemente, aos estudantes da Educação Básica que ainda anseiam por uma educação de qualidade que contemplem suas reais necessidades contemporâneas de formação humana.

#### **4. As pesquisas em educação inclusiva no PPED/MPED – resultados e retorno social à comunidade investigada**

Dentre as pesquisas desenvolvidas no PPED/MPED e que tiveram seus resultados divulgados em 2016, as pesquisas na área da educação inclusiva demonstram especial importância por concentrar seus problemas de pesquisas e seus objetos de estudos nas práticas educacionais direcionadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais, sobretudo aqueles que possuem alguma deficiência (sensorial, intelectual, física, etc.) e que estão matriculados na rede regular de ensino – uma área de estudos que ainda precisa ser debatida criticamente visando fortalecer a construção de uma educação de qualidade a um público historicamente excluído do processo educacional.

Neste viés, a primeira pesquisa que analisamos foi a produzida pela pesquisadora Carvalho (2016), onde foi desenvolvida a partir do seguinte objetivo de investigação:

O objetivo desse estudo consistiu em procurar compreender como as novas demandas postas à escola pública de ensino regular no que tange ao acolhimento da diversidade e sua inclusão, particularmente de alunos com necessidades educacionais especiais, tem impactado na cultura escolar do ensino regular, particularmente nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de Jacobina, da escola Professor Carlos Gomes da Silva, de modo a proceder ao acompanhamento das políticas públicas para a inclusão e propor atividades para formação continuada de professores e outros profissionais, considerando o modelo de inclusão do coensino em diálogo com o atendimento educacional especializado (AEE). (CARVALHO, 2016, p. 9)

Neste objetivo, a autora destaca que o foco de seu processo investigativo está na busca pela compreensão acerca de como as demandas contemporâneas relacionadas à educação inclusiva tem impactado nas práticas pedagógicas docentes em uma determinada escola municipal de Jacobina/BA. A pesquisadora trabalhou com as orientações teórico-metodológicas da pesquisa-ação colaborativa e o tipo de pesquisa a qualitativa. A esse respeito, a pesquisadora faz o seguinte destaque:

Entendemos ser a metodologia da pesquisa-ação colaborativa o caminho mais adequado ao desenvolvimento deste estudo, pois além de ter como objetivo a criação de uma cultura de análise sobre as práticas, propôs que os professores da unidade escolar trabalhassem em colaboração com os professores da universidade, a fim transformar as práticas pedagógicas. (CARVALHO, 2016, p. 102).

Conforme se pode notar, a escolha metodológica levou em consideração não só as necessidades (im)postas pelo processo de investigação, mas também buscou dialogar com os objetivos do PPED/MPED acerca da construção de uma proposta de intervenção em consonância com os interesses e necessidades dos participantes da pesquisa evidenciados durante o percurso investigativo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa prática desenvolvida visando a construção de sujeitos autônomos e críticos da realidade em que atuam, incorporando em suas práticas educativas os princípios e valores da pesquisa aplicada e engajada (RIBEIRO, 2006).

Para levantamento das informações que seriam analisadas em sua pesquisa, a pesquisadora Carvalho (2016) utilizou como instrumentos a observação participante, a entrevista semiestruturada, o questionário, a análise de documentos e a realização de encontros de grupo focal. A partir da aplicação de tais dispositivos, foram identificados os entraves à implementação da política de inclusão na escola investigada: ausência de formação continuada e em serviço com regularidade para todas as professoras e equipe gestora acerca da temática da educação inclusiva, fazendo com tais profissionais do espaço escolar se sintam despreparados para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE); omissão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola quanto à necessidade de formação docente para atuação na educação inclusiva; inadequação de planejamento para atuação na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais; desconhecimento das professoras da sala comum acerca da função do AEE e das atribuições da professora do AEE no que se refere aos processos escolares inclusivos; e, por fim, ausência de interação e de articulação entre professora do AEE e professoras das salas comuns no cotidiano da escola.

Durante a pesquisa, Carvalho (2016) relata em sua dissertação que foram constatadas algumas mudanças na estrutura física da escola de modo a possibilitar a acessibilidade arquitetônica, além da instalação física de uma sala para oferta do AEE com móveis, equipamentos e materiais didáticos próprios para o ensino especializado a crianças com deficiências. Também ficou evidenciado que as políticas públicas direcionadas à educação inclusiva têm garantido que as pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo as pessoas com deficiências, tenham acesso às escolas de ensino regular, sendo isto comprovado pelo aumento no número de matrículas deste público nas instituições de ensino.

A demanda por formação continuada e em serviço foi uma categoria que emergiu no campo de forma recorrente, indicando caminhos a serem percorridos no que se refere à construção de uma proposta de intervenção no *lócus* investigado – o desenvolvimento de um plano de formação continuada e em serviço com carga horária mínima de 80h que contemplasse o desenvolvimento de oficinas formativas a serem realizadas na própria escola onde a pesquisa fora desenvolvida. Tais oficinas formativas focaram na proposta do coensino (ou ensino colaborativo), incentivando as professoras da classe comum e do AEE a repensarem em conjunto suas práticas pedagógicas no contexto inclusivo, contribuindo assim para a construção de uma cultura onde sejam compartilhadas as responsabilidades acerca dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes com NEE.

A investigação desenvolvida por Carvalho (2016), conforme se pode observar, apresentou significativas contribuições para o *lócus* de pesquisa, pois além de contribuir

---

para a construção de reflexões acerca dos processos inclusivos escolares, aproveitou os achados em campo para transformá-los em categorias que passaram a constituir o conjunto de elementos a serem traduzidos numa proposta de intervenção que se constituiu de uma formação continuada e em serviço. Com esta intervenção, podem-se fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas timidamente enviesadas no fazer docente das participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que as estimulou a construir uma cultura inclusiva pautada pelos ideais do trabalho colaborativo e das demandas da escola, aproximando as atividades pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado com a rotina do trabalho pedagógico que acontece na sala de aula comum.

#### **4.1 – Uma análise sobre a investigação realizada acerca das práticas avaliativas na educação inclusiva.**

A segunda dissertação analisada neste artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida Santos (2016), cujo percurso investigativo foi desenvolvido a partir do seguinte objetivo: “compreender as práticas avaliativas na perspectiva inclusiva, partindo do reconhecimento da diversidade, em especial dos alunos/as com necessidades educacionais especiais de modo a construir alternativas para orientar atividades avaliativas cuidadosas e inclusivistas na rede municipal de Santa Luz (BA)” (SANTOS, 2016, p. 9). Percebe-se, desta forma, que a temática central de estudo são as práticas avaliativas que os professores desenvolvem no que se refere aos estudantes com necessidades educacionais especiais numa sala de aula comum.

A pesquisa desenvolvida por Santos (2016) foi de natureza qualitativa/interpretativa, onde o método empregado foi a “pesquisa participante”. Participaram da pes-

quisa quatro diretoras escolas, quatro coordenadoras pedagógicas e 12 professoras, todas atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental. Para o levantamento das informações necessárias à análise do estudo foram utilizados o questionário fechado com as diretoras e as coordenadoras e a entrevista semiestruturada com as professoras. Quanto ao método de análise, a pesquisadora lançou mão da análise de conteúdo para compreender as informações levantadas em campo.

Ao iniciar o seu percurso metodológico, a pesquisadora Santos (2016) realizou estado da arte, no qual buscou evidenciar quais as produções acadêmicas existentes acerca da avaliação de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação inclusiva. Nessa fase inicial da pesquisa, Santos registrou uma constatação: “ainda há um silenciamento quanto à propagação de práticas avaliativas voltadas para a inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais” (SANTOS, 2016, p. 68). Nesta constatação, a pesquisadora indica que existem poucas pesquisas relacionadas à avaliação de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) na educação básica, sendo ainda necessário que novas pesquisas nessa área sejam realizadas.

A pesquisa realizada por Santos (2016), conforme já informado, contemplou três grupos de colaboradoras: diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras. Ao analisar os questionários aplicados com as diretoras, a pesquisadora constatou que “há um distanciamento da gestão escolar na figura do diretor quanto ao envolvimento com as atividades que pressupõem a participação de toda a escola e a iniciativa de transformação da escola em espaço inclusivo” (SANTOS, 2016, p. 79). Desta forma, é possível inferir que a gestão escolar não tem direcionado suas ações de modo eficiente visando

a construção de uma cultura inclusiva nas instituições de ensino, tendo em vista que pouco participa das atividades que promovem a inclusão no espaço da escola.

Outra constatação dessa pesquisa foi o fato de que “a escola não tem evidenciado nenhuma ação concreta de estudo que viesse a priorizar as discussões sobre o desempenho deste público” (SANTOS, 2016, p. 81), sugerindo a existência de fragilidades quanto a se construir práticas avaliativas de pessoas com NEE que estejam pautadas nos fundamentos teóricos da ciência da educação, levando as professoras a desenvolverem práticas avaliativas tendo como base apenas suas experiências pessoais e cotidianas.

Quanto ao questionário aplicado às coordenadoras pedagógicas, ficou evidenciado que estas buscam superar “a persistência da prática de exames, que valoriza, apenas, o produto final como resultado da aprendizagem” (SANTOS, 2016, p. 84). Além disso,

O resultado ora apresentado revela que, embora a coordenação pedagógica mencione reconhecer a importância da avaliação, ela não tem sido posta na pauta dos encontros formativos realizados semanalmente com os professores/as e, tratando-se da possibilidade de debruçar o olhar para a avaliação de alunos/as com NEE, este eixo de discussão ficou ainda mais distante das pautas de estudo (idem).

Percebe-se, desta forma, na pesquisa desenvolvida por Santos (2016), que embora as coordenadoras pedagógicas apresentem uma visão de avaliação para além das práticas de verificação da aprendizagem, o que dialoga com as teorias acerca da avaliação de pessoas com NEE, ainda assim esta temática não tem se tornado pauta de discussão nos encontros formativos que ocorrem com as professoras todas as semanas.

Essa constatação em campo pela pesquisadora indica a urgente necessidade de formação das próprias coordenadoras pedagógicas de modo a instrumentalizá-las para melhor apoiar as professoras em suas práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com NEE.

Na aplicação das entrevistas com as professoras, ficou evidente que estas ansiavam por aprimorarem suas práticas avaliativas em se tratando dos estudantes com NEE, embora demonstrem não ter a compreensão exata acerca de como fazê-las. Tal constatação fica evidente na citação a seguir:

Nota-se que não há forte resistência em fazer mudanças, o que aparece com muita propriedade nas falas dos informantes é, de certa forma, uma dificuldade em saber o quê e como fazer. Percebe-se que os professores/as envolvidos possuem um compromisso com a aprendizagem dos seus alunos/as, mas que, em muitas circunstâncias, não sabem como agir. (SANTOS, 2016, p. 91).

Estes resultados da pesquisa levaram à pesquisadora a chegar à seguinte conclusão:

A chegada dos alunos/as com NEE na sala de aula do ensino comum tem mobilizado e alterado alguns elementos no modo de conceber e fazer a aula, propriamente dita, mas quanto às questões voltadas para a promoção da inclusão, em especial pelas práticas avaliativas, ainda não avançamos como deveríamos (SANTOS, 2016, p. 94).

Assim, pode-se dizer que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais

---

especiais na sala de aula comum tem tensionado algumas práticas das professoras investigadas na pesquisa desenvolvida por Santos (2016). Entretanto, no que se refere à avaliação desse público de estudantes, ainda são necessárias melhorias que possibilitem a construção de práticas avaliativas que realmente levem em consideração não só as necessidades destes estudantes, mas que reflitam de fato os avanços galgados por estes estudantes em seu desenvolvimento escolar.

Assim como na pesquisa desenvolvida por Carvalho (2016), na pesquisa desenvolvida por Santos (2016) a necessidade por uma formação continuada também foi uma categoria que emergiu em campo com certa frequência. Desta forma, visando atender a esta necessidade, a pesquisadora propôs como intervenção a construção de um Núcleo de Estudo Permanente em Avaliação do Aproveitamento Escolar (NEPAV)<sup>ii</sup>, onde seriam considerados estudos acerca das práticas avaliativas de pessoas com NEE em classes comuns e a oferta de um curso formativo para professores da rede municipal de Santa Luzia/BA que culminasse na construção das Diretrizes Municipais para Avaliação na Perspectiva Inclusiva. Tal proposta teve a aprovação das participantes da pesquisa e possibilitou a adesão de outros professores cidade de Santa Luzia/BA.

Este modelo de intervenção coaduna com os objetivos do PPED/MPED da UNEB: aproximar-se da educação básica não apenas para transformá-la em um laboratório de investigação e de exploração, mas, para além disso, poder possibilitar a transformação da realidade investigada, deixando um legado positivo para os participantes da pesquisa, para os estudantes da escola e para a comunidade onde a escola se insere (SANTOS, 2016). Trata-se, de fato, de um retorno social que extrapola os limites impostos pelo mestrado acadêmicos, que partem da teoria para a teoria, mas busca fazer uma maior aproximação com a prática, com o cotidiano da escola, contribuindo assim

para a melhoria da qualidade da educação nas instituições escolares onde os pesquisadores dos mestrados profissionais adentram para desenvolverem suas investigações.

## 5. Considerações Finais

Este estudo investigativo evidenciou que a educação inclusiva, sobretudo, no que se refere às práticas pedagógicas e avaliativas das professoras das classes comuns que recebem estudantes com NEE, ainda precisa ser debatida, criticada, tensionada para que possa ser redimensionada e, conseqüentemente, galgar avanços e inovações que contemplem as reais necessidades de tais estudantes. Ficou evidente ainda, a necessidade de realização de formação continuada para docentes, gestores educacionais e coordenadores pedagógicos como estratégia primordial para alavancar a qualidade da educação inclusiva. Este estudo mostra também que as pesquisas desenvolvidas em um mestrado profissional não só podem (e devem) manter o rigor científico na (re)elaboração do conhecimento tal qual tradicionalmente ocorre nas pesquisas desenvolvidas nos mestrados acadêmicos, como também possuem grande potencial para promover transformações satisfatórias na educação básica.

Certamente, com essa atuação inovadora dos mestrados profissionais em educação, onde a busca pelo avanço na construção do conhecimento tenha relevância equiparada ao trabalho de intervenção desenvolvido em campo, aliada a outras políticas públicas educacionais, é que podemos, utopicamente, possibilitar à Educação Básica a sua transformação rumo à emancipação e à conscientização dos profissionais da educação e de todos os seus estudantes, incluindo os estudantes com deficiências e os demais com necessidades educacionais especiais.

## Referências

BRASIL. Lei nº 378 de 13 de Janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 de Jan. de 1937, seção 01, página 1210. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/L0378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm). Acesso em 14/11/2016.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 17 de 28 de Dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Diário Oficial da União nº 248*, Brasília, DF, seção 01, página 20. Disponível em [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa\\_17MP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf). Acesso em 14/11/2016.

BRASIL. *Dados quantitativos de Programas recomendados e reconhecidos*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Plataforma Sucupira, 2017. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?cdRegiao=2&sgUf=BA>. Acesso em 25/01/2017.

CARVALHO, A. L. O. F. *Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na Escola Professor Carlos Gomes da Silva*. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade). Jacobina: Universidade do

Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, 2016.

FERREIRA, A. F. VIANA, G. C. CORREIA, S. L. C. P. SANTOS, T. C. A pesquisa aplicada em educação: uma experiência de intervenção na educação básica de Salvador/BA. Natal: *Anais do Congresso Nacional de Educação*. Cenários Contemporâneos: a educação e suas multiplicidades. V. 1. 2016. Disponível em [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade\\_1data-hora\\_12\\_08\\_2014\\_17\\_53\\_01\\_idins-crito\\_5243\\_d93f3b9566b55d5db7bc53a3bfff1e3e.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1data-hora_12_08_2014_17_53_01_idins-crito_5243_d93f3b9566b55d5db7bc53a3bfff1e3e.pdf). Acesso em 16/11/2016.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

*Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade*. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Ciências Humanas – DCH IV. Disponível em <http://www.mped.uneb.br/programa/>. Acesso em 27/06/2017.

RIBEIRO, R.J. *Ainda sobre o Mestrado Profissional*. Brasília: RBPG, v. 2, n. 6, 2006, 313-315.

SANTOS, A. N. *Um “trem” chamado avaliação: analogia para discutir práticas avaliativas na perspectiva da inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Jacobina: Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas IV, Programa de Pós-

Graduação em Educação e Diversidade, Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, 2016.

---

<sup>i</sup> [www.mped.uneb.br](http://www.mped.uneb.br)

<sup>ii</sup> Este núcleo se configura como resultado/produto da pesquisa realizada por Santos (2016). Suas atividades podem ser acompanhadas por meio do seguinte site: <http://nepav.com.br/>.

]

recebido em 18 mai. 2017/ aprovado em 16 jun. 2017

**Para referenciar este texto:**

NETO, D. N. S.; SILVA, L. O.; SILVA, A. L. G. Pesquisas aplicadas no programa de pós-graduação em educação e diversidade: educação inclusiva em pauta. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p.114-135, jan./jun. 2017.

**REINVENTANDO PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**REINVENTING PAULO FREIRE IN EDUCATION OF YOUNG AND  
DEAF ADULTS: A REPORT OF EXPERIENCE**

**Viviane Marques Miranda**

Mestranda em Educação pela UNINOVE e  
Professora de Língua Portuguesa e LIBRAS na  
Rede Municipal de Educação de São Paulo.  
[profaviviane@yahoo.com.br](mailto:profaviviane@yahoo.com.br)

**Dario Leite Resende**

Professor de Matemática na Rede  
Municipal de Educação de São Paulo.  
[dlresende@hotmail.com](mailto:dlresende@hotmail.com)

**Climéria dos Santos Cordeiro**

Professora de Ciências na Rede  
Municipal de Educação de São Paulo.  
[climeria@hotmail.com](mailto:climeria@hotmail.com)

---

**Resumo:** Em virtude da parcimônia de trabalhos pedagógicos calcados em uma perspectiva étnico-racial (Lei nº 10.639/03) na educação de jovens e adultos de uma escola bilíngue para surdos, na cidade de São Paulo, desenvolveu-se uma experiência pedagógica pautada na promoção e na valorização da diversidade étnico-racial; em articulação com a temática da surdez, dada a constituição bilíngue da Unidade Escolar (Decreto Municipal nº 52.785/11). Participaram do projeto três turmas de Ensino Fundamental II do período noturno (8ºE, 9ºC e 9ºD, no total de 22 educandos). Em uma perspectiva freiriana, realizaram-se ações pedagógicas interdisciplinares empenhadas em garantir uma diversidade epistemológica não-hegemônica com ênfase para as categorias racialidade e surdez. A sensibilização inicial apoiou-se no filme “Estrelas Além do Tempo” (2016). O tempo de duração foi de um bimestre e envolveu as disciplinas de Ciências, Matemática, Português e LIBRAS. Os resultados revelaram as baixas expectativas profissionais e escolares que os educandos mantêm.

**Palavras-chave:** Surdez. Racialidade. Paulo Freire.

**Abstract:** Due to the parsimony of pedagogical works based on an ethnic-racial perspective (Law 10.639 / 03) in the education of youths and adults of a bilingual school for the deaf, in the city of São Paulo, a pedagogical experience was developed based on the promotion and In valuing ethnic-racial diversity; In articulation with the theme of deafness, because of the bilingual constitution of the School Unit (Municipal Decree No. 52.785 / 11). Three groups of the night period participated in the project (8ºE, 9ºC and 9ºD, in the total of 22 students). From a Freirean perspective, interdisciplinary pedagogical actions were undertaken to guarantee a non-hegemonic epistemological diversity with emphasis on the categories of raciality and deafness. Initial sensitization was based on the film "Hidden Figures" (2016). The duration was of a bimester and involved the subjects of Science, Mathematics, Portuguese and LIBRAS. The results revealed the low professional and school expectations that students have.

**Keywords:** Deafness. Raciality. Paulo Freire.

## Introdução

A educação formal é um direito fundamental e é necessária para o processo de desenvolvimento humano. Sendo assim, a escola consiste em um espaço-tempo, potencialmente, privilegiado para diminuir a desigualdade de gênero, racial, linguística e cultural, visando melhoria das condições de existência.

Nesse bojo, a Lei nº 10.639/2003, objetivando o resgate da contribuição africana em diferentes áreas na formação do Brasil, institui a obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Por sua vez, o Decreto Municipal nº 52.785/11 institui a oferta de ensino bilíngue opcional aos alunos surdos nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), em que a LIBRAS é considerada a língua de comunicação e de instrução e o português é ensinado como segunda língua na modalidade escrita.

Portanto, a experiência pedagógica que será descrita conduziu-se no sentido de promover e valorizar a diversidade étnico-racial em articulação com a valorização e promoção das identidades surdas; de modo a questionar as narrativas hegemônicas que representam esses atores sociais.

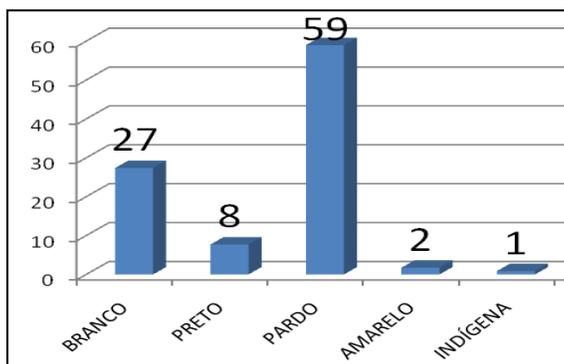
Participaram do projeto três turmas de Ensino Fundamental II do período noturno (8ºE, 9ºC e 9ºD, no total de 22 educandos). Em uma perspectiva freiriana, realizaram-se ações pedagógicas interdisciplinares empenhadas em garantir uma diversidade

epistemológica não-hegemônica com ênfase para as categorias racialidade e surdez.

Racialidade é a qualidade ou condição de se ter uma cor associada a aspectos físicos observáveis na estética corporal que implicariam, no limite, o enfrentamento de barreiras sociais no acesso a direitos básicos. Surdez, por sua vez, é abordada aqui conforme a perspectiva socioantropológica, cuja ênfase é na diferença linguístico-cultural da surdez e não na deficiência. As categorias freiriananas utilizadas serão esclarecidas mais adiante.

No levantamento do perfil sócio-econômico do corpo discente do período matutino e vespertino, referente a 2016, constatou-se que 59% dos estudantes são considerados “pardos”. A classificação utilizada foi a do IBGE. Os responsáveis pelos alunos, menores de idade, responderam à autodeclaração em nome de seus filhos.

**Figura 1 – Raça/Cor**

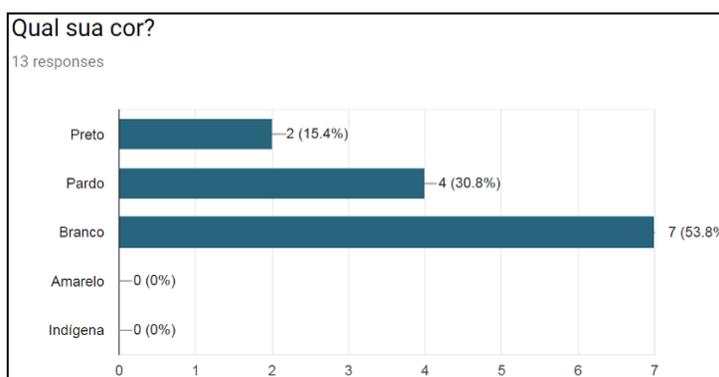


Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2016)

Em 2017, aplicamos um questionário aos alunos do período noturno e do total de 13 respostas, os resultados revelam que 53,8% deles consideram-se brancos e apenas

30,8% consideram-se pardos, enquanto 15,4% declaram-se pretos. Foi saliente a dificuldade de reconhecimento étnico-racial nos alunos do período noturno, um dos fatores que justificou o desenvolvimento do presente trabalho.

**Figura 2 – Raça/Cor**



Fonte: Elaboração própria (2017)

As três turmas de Ensino Fundamental II, foco do presente relato de experiência, são compostas por jovens e adultos surdos, havendo também estudantes trabalhadores, mães, pais; com baixo nível de alfabetismo, múltipla deficiência, favorecidos por benefício assistencial de prestação continuada, histórico de aquisição lingüística tardia e de sucessivas evasões escolares. Esta diversidade também justificou o desenvolvimento do trabalho que será descrito.

A partir de uma perspectiva freireana, utilizando categorias como relações ne-crófilas, dialogicidade, práxis, inédito viável e conscientização; e técnicas como círculo de cultura, levantamento do universo vocabular e tema gerador, desenvolveram-se

ações pedagógicas interdisciplinares empenhadas em garantir uma diversidade epistemológica não-hegemônica.

A sensibilização inicial apoiou-se no filme “Estrelas Além do Tempo” (2016), que viabilizou discussões sobre relações étnico-raciais e, também, de gênero. Recém-lançado e elogiado pela crítica nacional e estrangeira, a abordagem da produção desconstrói alguns estereótipos, colocando o protagonismo intelectual em figuras femininas negras, fundamentais para o desenvolvimento tecnológico na NASA durante a corrida espacial americana, na década de 60, e mostrando a ascensão social de pessoas negras pela via acadêmica.

Essas já seriam razões suficientes para a escolha do filme; além disso, contribuiu para a seleção o perfil sócio-econômico e racial dos alunos do período noturno: jovens e adultos trabalhadores não-brancos com fraca percepção étnico-racial, cujas ambições profissionais são limitadas por sua condição auditiva, por seu nível de letramento, por questões de gênero e pelo impacto da confluência desses fatores, produzindo uma série interminável de dificuldades de inclusão social e profissional, dentre outras, assim como o filme discute.

Trata-se de uma película estadunidense, baseada em fatos reais, que conta com as protagonistas Katherine Johnson (Taraji P. Henson), Dorothy Vaughn (Octavia Spencer) e Mary Jackson (Janelle Monáe). O drama de 127 minutos foi dirigido por Theodore Melfi e estreou no Brasil no dia 2 de Fevereiro de 2017. Conta a história de três mulheres negras que trabalham na NASA, onde enfrentam discriminação racial, e de sua contribuição para uma das maiores operações da história: o lançamento de um astronauta em órbita. Desta forma, “Estrelas Além do Tempo” constituiu uma rica oportunidade de reflexão sobre práticas de discriminação racial, sobretudo no ambiente

de trabalho, ampliando-se a discussão para diferentes contextos.

Ressalte-se a flexibilidade do projeto, que, em seu curso, realizou ajustamentos a fim de atender às necessidades emergentes, sinalizadas pelos educandos, com o objetivo precípua de prepará-los para o exercício da cidadania. Uma vez que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p. 47).

### **Paulo Freire e as categorias utilizadas**

Nortearon as ações pedagógicas a utilização de categorias freirianas como relações necrófilas, dialogicidade, práxis, inédito viável e conscientização; além de técnicas como círculo de cultura, levantamento do universo vocabular e tema gerador.

Freire (1987) critica a educação “bancária”, em que o estudante é coisificado e visto como “depósito”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras inidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (p. 33).

Essa educação, fundamentalmente narradora e depositária, estabelece relações ou traz marcas “necrófilas”, nas quais se nega a humanidade do aluno. Este não é visto como produtor de conhecimento e seus saberes são silenciados. Por outro lado, a “dialogicidade” funda uma educação libertadora, em que os papéis fixos de educador e educando como dois pólos opostos são revistos e a prática pedagógica é encarada como uma construção por meio do diálogo em que o educador é educador-educando e o educando é educando-educador:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (1987, p. 39)

Desse diálogo, nasce a investigação dos “temas geradores” como ponto de partida do processo educativo, o qual consiste na práxis, isto é, reflexão e ação sobre o mundo, visando sua transformação. Por meio do processo de conscientização os sujeitos assumem um compromisso histórico na ação contínua de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas disponíveis, fazendo-se e refazendo-se também a si mesmos (FREIRE, 1987; STRECK *et al*, 2008). E é por meio da dialogicidade que se consubstancia o processo de conscientização e que soluções praticáveis despercebidas podem ser encontradas em face de situações-limite, é o que Freire chama de “inédito viável” (1987).

O círculo de cultura é constituído pelos educandos e por um coordenador. Este tem o objetivo de oferecer condições favoráveis para a dinâmica do grupo e interferir o mínimo possível no curso do diálogo. Dessa discussão surgem os temas geradores que refletem os níveis de percepção da realidade e a visão de mundo dos educandos.

Não se deve, segundo Freire (1987), prescrever um conteúdo pronto, pré-fabricado, mas buscar o programa dialogicamente. Essa busca “se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar” (FREIRE, 1987, p. 69).

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. (ib., p. 53)

A organização do conteúdo programático e da ação política deve, portanto, partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações das pessoas envolvidas. Finalmente, uma descrição mais detalhada das categorias utilizadas neste trabalho encontra-se na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987).

### **Descrição da metodologia**

Em um primeiro momento, questionamos se os alunos conheciam algum engenheiro ou astronauta negros. A resposta foi quase unânime: desconheciam. Em seguida, questionamos se era mais comum ver homens ou mulheres no exercício de tais profissões. A resposta foi unânime: homens. Desse modo, questionamos acerca de quais postos de trabalho, dentro da escola, eram ocupados, mormente, por pessoas negras. Os alunos responderam: cozinha e limpeza, com destaque para a presença feminina. Em seguida, foi explicado aos alunos qual filme seria exibido e avisado que, depois, faríamos um debate.

Conforme Freire (1987), “quanto mais investigo o pensar do povo com ele,

tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (p. 58). A situação gnosiológica - em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza - era oportuna para “a superação do conhecimento no nível da “doxa” ” (FREIRE, 1987, p. 40), isto é, para a superação dos preconceitos. Com isso, demos início à exibição da película.

O filme era legendado, mas devido a estarem presentes alunos com diferentes níveis de alfabetismo, foi feita interpretação em LIBRAS e, eventual, interrupção para esclarecimento de dúvidas pontuais. Ao término, foi realizado um debate mediado pelos professores, no qual, além de reconstruirmos o enredo da história e do contexto histórico da década de 60, a saber: as lutas dos negros americanos por direitos civis e a corrida espacial americana, investigamos possíveis temas geradores:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (p. 50)

A partir de suas experiências, os alunos compararam sua realidade com a enfrentada pelas protagonistas. Os principais pontos levantados foram: 1) a desigualdade racial em São Paulo é visível na distribuição demográfica da população da zona sul da cidade. Ressalte-se que o alunado da unidade escolar é oriundo da Zona Sul e do extremo sul do município. 2) A divisão sexual do trabalho também foi debatida, bem como a complexidade da intersecção de racialidade, deficiência e gênero. 3) O preconceito e a discriminação sofridos pelas personagens por serem mulheres e negras, exemplificados em suas dificuldades de ascensão profissional e de limitação de acesso ao ensino formal ao lado da realidade vivida pelos alunos surdos no contexto deles.

Pudemos, assim, apreender a percepção dos educandos acerca do reconhecimento de opressões em virtude de gênero, raça/cor e deficiência. Chamamos a atenção dos alunos para o fato de o filme propor a via acadêmica como possibilidade para transformação da realidade:

(...) a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser trans-formada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 43)

## **Desenvolvimento**

### **Etapa 1**

A partir do filme assistido, na disciplina de língua portuguesa e de LIBRAS leu-se e analisou-se a sinopse, abordando função social, conteúdo temático e forma composicional do gênero. Os alunos também tiveram contato com outras sinopses de filmes, analisadas no próprio suporte.

Em matemática, diante da cena inicial de “Estrelas Além do Tempo”, na qual a

personagem Katherine, quando criança, caminha por uma estrada, contando números primos, foi proposto, por meio do crivo de Eratóstenes, o estudo desses números.

## Etapa 2

De volta ao filme, Katherine nomeia as figuras encontradas nos vitrais.

### Figura 3 - Figuras Geométricas



Fonte: “Estrelas Além do Tempo” (2016)

Com isso, em matemática e português, estudou-se a relação dos significados dos radicais “isósceles”, “escaleno” e “equilátero” com as respectivas formas dos triângulos, a partir de uma atividade prática, envolvendo o uso de barbante para medir o tamanho dos lados das figuras. Por fim, foi trabalhado o conceito de “ângulo” com as formas já analisadas. Além disso, realizou-se leitura das horas em relógio analógico desde os diferentes ângulos dos ponteiros.

## Etapa 3

Em ciências, foram trabalhados conceitos referentes ao planeta Terra, sistema solar, satélite natural e artificial, foguete e ônibus espacial a fim de contextualizar os

avanços tecnológicos da época (década de 60) e a exploração técnico-científica, responsável por levar a espécie humana, primeiro, a circular na órbita da Terra e, segundo, a chegar à Lua.

#### **Figura 4 - Foguete**



Fonte: Filme “Estrelas Além do Tempo” (2016)

#### **Etapa 4**

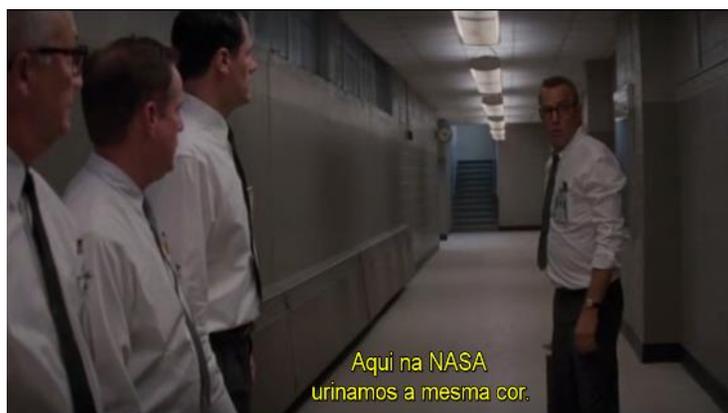
Em língua portuguesa, a partir de alguns diálogos do filme, analisamos as dêixis: pessoais, temporais e espaciais, conforme o contexto, bem como os sinais de pontuação presentes e a constituição gráfica e discursiva em português do diálogo em contraste com a LIBRAS cujos recursos discursivos são espaciais e utilizam expressões não-manuais.

### Figura 5 – Dêixis de Pessoa



Fonte: Filme “Estrelas Além do Tempo” (2016)

### Figura 6 – Dêixis de Lugar



Fonte: Filme “Estrelas Além do Tempo” (2016)

### Figura 7 – Dêixis de Tempo



Fonte: Filme “Estrelas Além do Tempo” (2016)

#### Etapa 5

Com o uso de mapa-múndi, trabalhamos alguns conceitos relacionados ao letramento cartográfico, fazendo uma leitura da representação espacial, sobretudo de Estados Unidos, Rússia e Brasil, por meio da linguagem textual e iconográfica: cores, pontos, linhas e legendas.

#### Etapa 6

Fizemos um levantamento das profissões conhecidas pelos alunos por constarmos que alguns desconheciam a profissão “engenharia”, presente no filme. Com a lista, discutimos os principais atributos que envolviam cada uma das profissões citadas:

policial, auxiliar de produção, professor, motorista, caixa de mercado, médico, mecânico, garçom, fotógrafo, padeiro, ajudante de pedreiro e pintor. Em seguida, indagamos-lhes qual profissão exerciam ou quais objetivos profissionais teriam e quais os meios que poderiam ser utilizados para alcançar os objetivos apontados, uma vez que a partir do filme pudemos discutir que, apesar das dificuldades, é possível superar algumas barreiras.

No círculo de cultura cada educando contou um pouco de sua experiência profissional (vidraceiro, auxiliar de logística, auxiliar de produção, estoquista em loja de segmento de vestuário, ajudante de pedreiro, babá e ajudante geral). Para quem nunca trabalhou ou estava desempregado, as aspirações profissionais citadas foram: ajudante de pedreiro, estoquista em loja de segmento de vestuário, ajudante geral em supermercado, professor de português para surdos e auxiliar de produção.

Conforme Freire, “desta forma, os participantes (...) vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (1987, p. 65). Foi possível apreender um pouco da experiência e da perspectiva profissional, além das expectativas que nossos educandos têm em relação à escola. Segundo eles, estudar é importante para preencher uma ficha de solicitação de emprego ou para ler o bilhete da escola em que o filho estuda. Quando dissemos que as personagens do filme estudaram para alcançar o patamar profissional em que se encontravam, os educandos respondiam que para o surdo é mais difícil, devido à dificuldade de comunicação e à leitura do português:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”.  
(...). Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

(FREIRE, 1987, p. 28)

Sendo assim, após essa discussão, mostramos com apoio de imagens mais alternativas de profissões, como: médico, veterinário, advogado, engenheiro, mecânico, técnico em eletromecânica, motorista, padeiro, professor, programador de computador, policial, dentre outros; discutindo os atributos e a formação necessária para o exercício de cada uma delas.

Fizemos um levantamento com os alunos das instituições que oferecem cursos de qualificação profissional para pessoas surdas e encaminhamento para o mercado de trabalho. Verificamos que a maioria dos alunos conhecia, de alguma forma, as organizações citadas, mas desconhecia detalhes, como localização, pré-requisitos e nome do estabelecimento em português. Dessa forma, realizamos uma pesquisa na internet com os alunos a fim de obter mais informações acerca das instituições citadas.

A realidade social, objetiva, segundo Freire (1987), não existe por acaso,

mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores da realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (1987, p. 20)

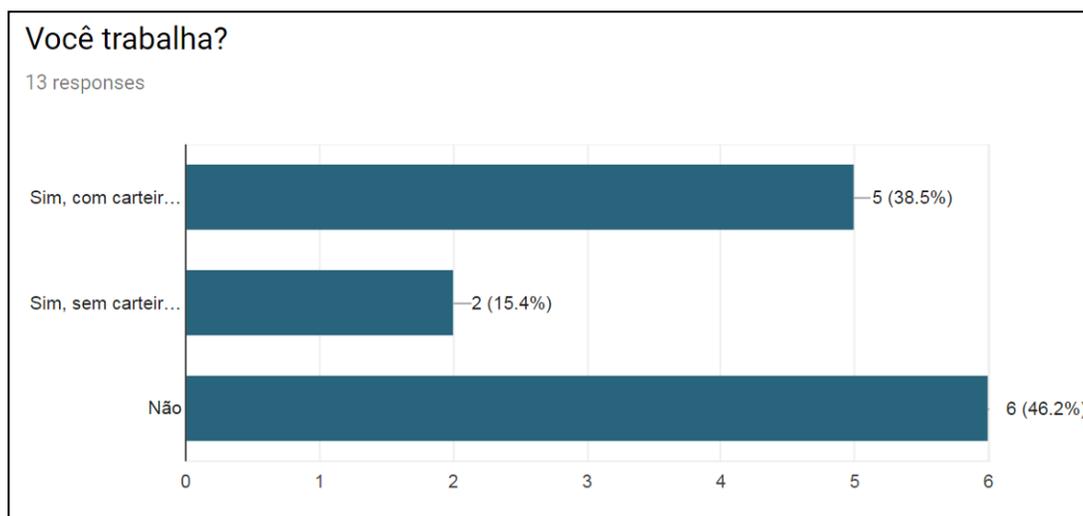
Destarte, a reflexão e a ação das pessoas sobre o mundo é fundamental para a transformação da realidade. Diante das limitadas expectativas profissionais que os alunos apresentaram, trouxemos outras alternativas a fim de que eles pudessem perceber que existem mais possibilidades profissionais, além das que eles já conheciam.

Buscou-se com os educandos o que Freire (1987) chama de “inédito viável”,

isto é, soluções praticáveis despercebidas pelo nível de consciência real do indivíduo no momento vivido para que alternativas possam ser viabilizadas, conhecidas, discutidas e pensadas durante a práxis educativa na busca pela transformação da realidade.

Além disso, os educandos demonstraram interesse em aprender a fazer o próprio currículo, visto que 46,2% deles não trabalham, considerando um total de 13 respostas. Diante disso, redirecionamos as ações pedagógicas a fim de que, em uma próxima etapa, pudéssemos atendê-los.

**Figura 8 – Alunos Trabalhadores**



Fonte: Elaboração própria (2017)

### **Etapa 7**

Conforme Freire, (1987), a dialogicidade da educação começa na investigação temática. Assim sendo, a preocupação dos alunos com sua inclusão no mundo do trabalho e os relatos de suas experiências profissionais sensibilizou o corpo docente, que,

por sua vez, procurou aprofundar essa investigação temática. Trabalhamos com o gênero currículo em sua função social e forma composicional; após o que os educandos desenvolveram seus próprios currículos na sala de informática.

Pudemos constatar o quanto a exclusão digital afeta nossos estudantes de forma contundente, pois apesar de a maioria possuir celular e utilizar redes sociais e aplicativos de jogos, grande parte desconhece usos que envolvam, sobretudo, a língua portuguesa escrita.

**Figura 9 – Fazendo Currículo**



---

## Etapa 8

Paulo Freire (1987) criticava o caráter narrador da educação, em que se priorizam conteúdos estáticos, compartimentados e se disserta sobre “algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (p. 66), os reduzindo a memorizadores mecânicos e os transformando em recipientes a serem preenchidos; alimentando, assim, a “cultura do silêncio” imposto a eles. “Destá maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p. 66), caracterizando uma visão “bancária” de educação, em que o saber é uma doação dos sábios aos que não sabem. Freire (1987) critica a rigidez dessas posições fixas. Sendo assim, os círculos de cultura oportunizam que, a partir da diversidade de experiências dos alunos, seja favorecida uma diversidade epistemológica em que o saber não parta do professor como centro, mas possa emergir de diferentes lugares e posições.

No círculo de cultura, a segregação espacial sofrida pelas funcionárias negras no ambiente de trabalho foi apontada pelos alunos como absurda. Questionamos, então, se eles já haviam passado por situação semelhante, trabalhando separados das pessoas ouvintes. Todos unanimemente responderam que não, porém, conforme o diálogo foi sendo aprofundado, apareceram relatos de separação espacial, em que o funcionário surdo exercia suas atividades em ambiente afastado daquele em que os funcionários ouvintes exerciam as suas, como, por exemplo, em estoque, função para a qual muitos de nossos alunos são contratados.

Foram frequentes os relatos de demissões em que o aluno, na condição de funcionário demitido, desconhecia o motivo da dispensa por não ter acessibilidade linguística. Outros relatos diziam respeito à segregação linguística quase permanente no ambiente de trabalho. Ambas as situações decorreriam, segundo as narrativas, em virtude

da forma de comunicação do surdo em um ambiente no qual sua língua é desconhecida; além disso, seu nível de leitura em português não seria suficiente para que informações escritas pudessem suprir sua necessidade de informação.

Preocupamo-nos em valorizar as experiências dos alunos durante os círculos de cultura, pois neste, aprende-se em “reciprocidade de consciências” (FREIRE, 1987), assim, pudemos perceber que o enfrentamento de barreiras sociais por eles é diário e incessante.

## Etapa 9

Discutiu-se no círculo de cultura sobre a dimensão do trabalho na vida do trabalhador, as finalidades do salário e alguns direitos trabalhistas. A partir das dúvidas dos alunos, com apoio de vídeos em LIBRAS do Ministério do Trabalho, apresentamos mais alguns direitos garantidos na CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), o que, por um lado, desencadeou uma série de relatos dos educandos acerca de desrespeito a seus direitos; e, por outro, muitas dúvidas a respeito de garantias para quem trabalha sem registro em carteira, visto que 15,4% de nossos alunos trabalham sem carteira assinada:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado

por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (p. 9)

A partir desse diálogo, os alunos tiveram contato com outras histórias de violação de direitos no ambiente de trabalho e tiveram ciência de que existem meios legais para protegerem sua dignidade de trabalhadores ou, como diz Freire (1987), lutarem nesse processo de humanização através da intersubjetivação das consciências, porque:

Ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. (...).

(...) Na intersubjetivação, as consciências também se põem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade. (FREIRE, 1987, p. 8)

Por fim, os alunos registraram a fonte de onde poderiam retirar mais informações acerca da legislação trabalhista para poderem consultá-la e estudá-la conforme suas necessidades.

### Figura 10 – Círculo de Cultura



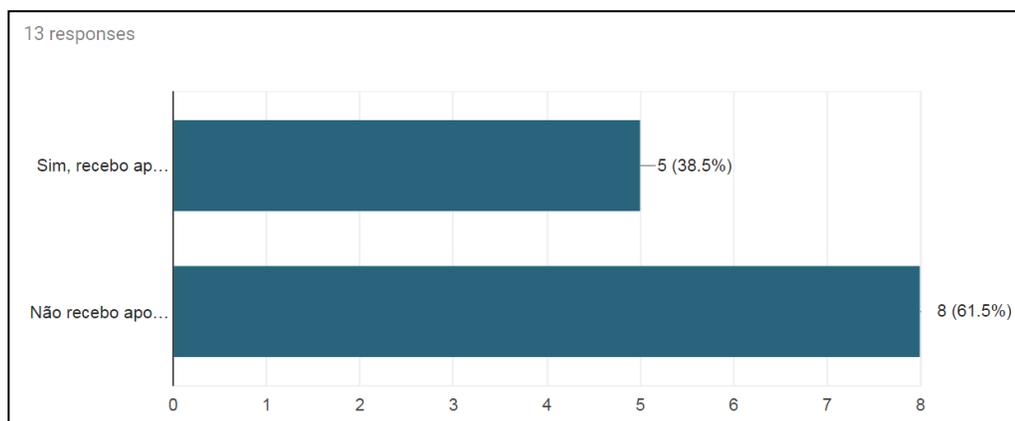
Fonte: Produção própria (2017)

### Etapa 10

Estava marcada uma greve geral para oito de março, não haveria aula e os alunos desconheciam o motivo da paralisação. Então, articulamos ao nosso planejamento atividades que contemplassem esse esclarecimento.

Os alunos assistiram algumas animações e vídeos em LIBRAS sobre a reforma da previdência, com a mediação dos professores. Houve interesse por parte deles em saber se tal reforma os afetaria também visto serem surdos e se afetaria ainda os surdos que recebem o benefício assistencial previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), cujo nome oficial é Benefício de Prestação Continuada. Os alunos do noturno que, em 2017, recebem o benefício somam 38,5%.

**Figura 11 – Alunos que Recebem Benefício de Prestação Continuada**



Em seguida, os estudantes fizeram atividades de matemática a fim de entenderem: quem são os beneficiários da Previdência Social, para que serve a contribuição do INSS, quais os benefícios adquiridos com essa contribuição e como é a aposentadoria por tempo de serviço ou por invalidez; dentre outros auxílios, salários e pensões.

A partir de holerites fictícios, foi proposto o cálculo dos valores a serem recolhidos para o INSS. Além disso, fizemos a leitura do gênero “holerite”, analisando aspectos como conteúdo temático, composicional e esfera de circulação do gênero, com ênfase para a função social do demonstrativo de pagamento e sua importância para o trabalhador. Os alunos fizeram as atividades de cálculo de desconto do INSS e os que trabalharam ficaram curiosos para conferir em seus próprios holerites as informações. Depois, com o apoio de imagens e tabelas, discutiu-se como o cálculo da aposentadoria usa o tempo de contribuição e a idade, utilizando fórmulas matemáticas.

### Considerações finais

As atividades estenderam-se por, aproximadamente, três meses, de fevereiro a abril de 2017. Aconteceram no período noturno, com três turmas (8<sup>º</sup>E, 9<sup>º</sup>C e 9<sup>º</sup>D), em um total de 22 alunos. Envolveram as disciplinas de ciências, matemática, português e LIBRAS. Utilizamos princípios e técnicas freirianas, conforme demonstrado, visando a cada momento uma prática reflexiva em diálogo com a realidade dos educandos, na tentativa de superação de relações educacionais necrófilas e desumanizadoras.

Como parte das atividades, produzimos um mini-documentário, cujo título é “Reinventando Paulo Freire em uma Escola de Surdos” (MIRANDA, 2017), disponível na internet, no qual registramos os relatos dos alunos acerca de suas experiências no mundo do trabalho. As avaliações foram realizadas de forma contínua e processual, por meio dos círculos de cultura e de atividades que envolveram múltiplos letramentos e diferentes linguagens. Pudemos constatar as baixas expectativas que os estudantes têm em relação a perspectivas profissionais e de escolarização. Destarte, o trabalho tentou sensibilizar os educandos a se perceberem como atores sociais capazes de, por meio de reflexão e ação, se conscientizarem das múltiplas opressões experienciadas e desenvolverem ferramentas, através do letramento e do conhecimento, para a transformação de sua realidade.

Segundo Freire (1987), somente o próprio oprimido poderá entender o significado mais profundo e amplo da opressão e da sociedade opressora, buscando uma libertação que só se alcança pela práxis da busca. Por isso:

Pedagogia do Oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para

---

ele (...) na luta incessante por humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (1987, p. 17)

Este trabalho teve como objetivo levar os educandos à conscientização de alguns dos problemas que os cercam, à compreensão do mundo e ao conhecimento da realidade social, a partir do filme “Estrelas Além do Tempo” (2016) e do eixo “diversidade epistemológica não-hegemônica” com ênfase para as categorias racialidade e surdez. Dessa forma, quisemos colaborar para que nossos alunos jovens e adultos surdos pudessem reconhecer os limites que a realidade opressora lhes impõe, tendo nesse reconhecimento o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1987).

## Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003*: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 25 de jun. de 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HALL, S. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MIRANDA, V. M. *Reinventando Paulo Freire em uma Escola de Surdos*. São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=vup\\_Xhct28I&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=vup_Xhct28I&feature=youtu.be)>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SÃO PAULO. *Decreto nº 52.785, de 10 de Novembro de 2011*. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: < [http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000)> Acesso em 25 de jun. de 2017.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. (Org) (1998). *A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

STRECK, D. R.; RENDÍN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Diccionario Paulo Freire*. - 2da edición en portugués, revisada y ampliada. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008.

TORRES, A. C. [et al.]. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e livraria instituto Paulo Freire, 2008.

recebido em 26 mai. 2017/ aprovado em 24 jun. 2017

**Para referenciar este texto:**

M, V. M.; R, D. L.; C, C. S. Reinventando Paulo Freire na educação de jovens e adultos surdos: um relato de experiência. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p.136-162, jan./jun. 2017.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*TEACHER FORMATION AND INCLUSION OF PEOPLE WITH  
DISABILITIES IN BASIC EDUCATION*

**Raimundo Expedito dos Santos Sousa**

Doutorando em Letras

Universidade Federal de Minas Gerais

[raimundo\\_sousa@terra.com.br](mailto:raimundo_sousa@terra.com.br)

*Devemos lutar pela igualdade sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.*

Boaventura de Sousa Santos

**Resumo:** O objetivo deste trabalho consiste em analisar o nível de aptidão de professores de Educação Física para lidar com pessoas com deficiência no Ensino Fundamental I, na cidade de São João del-Rei. Para tanto, o estudo foi composto por uma amostra de nove professores da rede de Ensino Fundamental I, sendo três professores atuantes na rede Municipal de ensino, três na rede Estadual e três na rede Particular. Metodologicamente, adotou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, pautada na aplicação de questionários semiestruturados. A análise dos dados se pautou em método quantitativo mediante construção de gráficos e tabelas seguida de análise.

**Palavras-chave:** Educação Física. Ensino Fundamental I. Pessoas com Deficiência. Inclusão

**Abstract:** The objective of this study is to analyze the level of aptitude of Physical Education teachers to work with people with disabilities in Elementary School I of the city of São João del-Rei. To do so, the study was composed of a sample of nine teachers from the Elementary School I network, three of which are teachers in the Municipal teaching network, three in the State network and three in the Private network. Methodologically, we adopted bibliographical research and field research, based on the application of semi-structured questionnaires. The analysis of the data was based on a quantitative method by means of construction of graphs and tables followed by analysis.

**Keywords:** Physical Education. Elementary School I. Disabled people. Inclusion

## Introdução

A sociedade contemporânea tem se caracterizado, dentre outros fenômenos, pela inserção de novos paradigmas na educação. Frente a questionamentos sobre a estrutura administrativo-pedagógica da escola, têm-se buscado práticas educacionais que contribuam para efetiva transformação social. Nesse panorama, a inclusão constitui um projeto de integração e socialização escolar de crianças e jovens com deficiências diversas (cf. HERRERO, 2000; BARRETO *et al.*, 2013). O termo deficiência, vale dizer, tem sido utilizado para designar a pessoa cuja alteração parcial ou total de um ou mais segmentos do corpo compromete suas funções físicas, auditivas, visuais ou cognitivas. No que diz respeito à formação docente, ainda é expressiva a ausência, em cursos de graduação, de disciplinas relacionadas ao trabalho com pessoas com deficiência. No campo específico da Educação Física, essa carência é significativa

---

devido à necessidade de formação de professores capacitados para desenvolverem competências, a fim de que a inclusão das pessoas com deficiência ocorra no ambiente escolar. Donde a necessidade de aperfeiçoamento no ensino superior para formação de profissionais preparados para enfrentar as perspectivas da diversidade de uma escola integrada e tolerante.

Dada a relevância adquirida por disciplinas voltadas para a inclusão, como, por exemplo, Libras, Acessibilidade e Educação Física Adaptada, esta pesquisa investiga, mediante pesquisa de campo, se os professores de Educação Física do Ensino Fundamental I estão preparados para atuar no processo de inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de educação Física na cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. Sob as premissas de que i) a reflexão acerca da inclusão é fundamental para se conhecer razões que motivam seu sucesso ou fracasso no ambiente escolar e ii) professores capacitados para enfrentar dificuldades na educação inclusiva podem contribuir para melhoria satisfatória no desempenho do aluno com deficiência, este estudo tem como objetivo investigar em que medida os professores de Educação Física estão aptos para atuar com pessoas com deficiência no processo de inclusão no Ensino Fundamental I.

### **Histórico da deficiência**

Durante muito tempo, os deficientes carregavam a pecha de deformação do corpo e da mente, como se fossem versões imperfeitas do ser humano. Devido a essas imperfeições, não raro eram abandonados quando crianças ou explorados como atrações de circos, de modo que não usufruíam economia cabível a qualquer ser humano (FERNANDES, SCHLESENER, MOSQUERA, 2011). No curso do tempo, emergiram instituições que serviram de depósito para pessoas consideradas deficientes. Essa

exclusão era conhecida como segregação, uma vez que não existia interesse no tratamento, cuidado e inserção das pessoas deficientes na sociedade. Já no século XVI, as pessoas com deficiência eram vistas como doentes, condição que as relegava ao abandono em asilos onde não contavam com a presença dos familiares (SILVA, 2009).

As escolas que visam uma educação diferenciada para as pessoas com deficiência passaram a ser criadas no século XIX, com intuito de poupar os gastos do governo em manter manicômios e asilos, bem como garantir mais direitos às pessoas com deficiência. Porém, como a finalidade era marcadamente econômica, não havia preocupação significativa com a dignidade humana e tampouco com a qualidade da formação escolar. Em um contexto marcado pela ética do trabalho e da produtividade mercantil, que tornavam a criança um futuro trabalhador, o desenvolvimento capitalista implicou a adoção do exame contínuo no cenário escolar como peça para classificar os mais aptos e os menos aptos, de modo que os alunos portadores de deficiências eram marcados pelo estigma da inaptidão (FREITAS, 2002).

A psicologia também contribuiu para essa cultura segregacionista mediante criação de diversos testes, alguns dos quais usados até hoje. Medrava-se, pois, uma “pedagogia tecnicista” que postulava a quantificação da aprendizagem e, portanto, sua medição. No início do século XX, nos Estados Unidos, desenvolveu-se uma concepção de avaliação fundamentada na ideia de mensuração, calcada no desenvolvimento de testes para aferir habilidades dos alunos. Evidentemente, tais testes serviam para enquadrar os portadores de deficiências como incapazes (ALVAREZ MÉNDEZ, 2002).

---

Em larga fatia do século XX, o sistema educacional se apoiou, não raras vezes, na avaliação classificatória com pretensão de aferir competências mediante parâmetros quantitativos. Esse tipo de avaliação, além de priorizar habilidades isoladas, pressupunha homogeneidade entre educandos que supostamente aprenderiam do mesmo modo e no mesmo ritmo.

Graças à crescente reclamação de direitos humanos para os portadores de deficiência, diversas medidas foram tomadas de acordo com as especificidades de cada sociedade. Nesse sentido, setores da sociedade vinculados à perspectiva dos direitos humanos começaram a se organizar com vistas a contemplar os anseios da pessoa com deficiência e, desse modo, contribuíram para que o paradigma de incapacidade imputado aos deficientes fosse mitigado (FERNANDES, SCHLESENER, MOSQUERA, 2011).

### **Educação Física e processo de inclusão**

Historicamente, a imagem do professor de Educação Física na escola de Educação Básica tem sido associada à falta de compromisso, à irresponsabilidade e ao distanciamento em relação às questões pedagógicas, de modo que a seriedade docente dá lugar à imagem de um profissional alegre e descontraído (SÁ, 2000). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) identificam esse distanciamento em momentos importantes, como o planejamento e avaliação dos trabalhos realizados na escola (BRASIL, 1997). O engajamento no processo de inclusão de deficientes no contexto escolar constitui uma forma de positivar a imagem do professor de Educação Física. Ademais, concebe por educação inclusiva a possibilidade de alunos com deficiência serem incluídos na escola regular. Para que essa inclusão seja eficaz é necessário que a escola modifique

sua proposta pedagógica mediante adaptações no ambiente escolar para evitar atitudes e discriminatórias.

No Brasil, o movimento pela educação inclusiva teve grande impacto na discussão de políticas educacionais para crianças e adolescentes com deficiência, uma vez que a grande maioria dessa população havia sido historicamente excluída do sistema educacional público brasileiro. De acordo com Araújo e Lima (2011), diversas escolas são receptivas à acolhida de crianças com deficiência. Contudo, os próprios educadores reconhecem seu despreparo e, por conseguinte, sua insegurança em recebê-las. Torna-se imperioso, portanto, não só maior investimento na formação professoral e estrutura educacional, mas também que escola e família atuem conjuntamente na educação de estudantes com deficiência. Afinal, a inserção no ambiente escolar comum pode beneficiar esses estudantes não apenas no aspecto cognitivo, mas também no âmbito social. Há que se levar em conta que desde seu nascimento a criança se constitui como um sujeito social, que se inscreve em diversas práticas sociais nas quais precisa estar preparado para atuar de forma crítica. Em grupo, a criança desenvolve a bioexpressão, criticidade, respeito à opinião alheia e, sobretudo, capacidade de conviver com o outro.

Em virtude dessa especificidade, as situações de aprendizagem precisam ser implementadas de forma a ampliar as oportunidades para que o portador de deficiências exerça sua capacidade tanto cognitiva quanto também social. Nesse prisma, a Educação Física, como disciplina curricular, tem o papel de incluir pessoas com deficiências em aulas com intervenções que colaborem para seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Nessa mesma perspectiva, a formação de professores deve incluir capacitação para que os educadores se tornem preparados para lidar com o aluno deficiente, evitando constrangimentos ou exclusão por parte do restante da turma ou algum tipo de acidente. Com efeito, o despreparo do professor é uma das causas do não saber trabalhar com o aluno deficiente. Outro fator que converge com o processo de ensino inclusivo é o desinteresse por parte de alguns docentes, que, despreparados para receber o aluno deficiente, não se sentem motivados para atender às necessidades de cada um.

De acordo com Marquezine e Lopez (2010), é necessário que todos os profissionais da educação busquem enriquecer seu conhecimento sobre o processo de inclusão, tanto no que se diz respeito à fundamentação teórica quanto no que tange às políticas públicas relacionadas à inclusão. Isso deve ocorrer, *a fortiori*, no currículo do curso de Educação Física, uma vez que o educador físico tem relação diferenciada com os alunos por permitir liberdade de expressão corporal que outras disciplinas não possibilitam.

### **Adaptações curriculares para promover a inclusão no ensino regular**

É no ambiente escolar que crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo, de modo que a instituição escolar constitui o principal espaço de sociabilidade para essas faixas etárias. Graças a essa particularidade, a escola representa um espaço de aprendizado não apenas de saberes conteudísticos, mas também de valores, de relações intersubjetivas e de formação identitária. Assim, é necessário que a instituição disponha de um corpo de funcionários que atue de modo interdisciplinar a fim de assegurar à criança e ao adolescente uma formação integrada em seus aspectos cognitivos,

afetivos e psíquicos (CARVALHO, 2000). Afinal, a escola constitui um espaço propício para que pessoas com deficiência desenvolvam suas habilidades cognitivas, físicas e subjetivas desde que a instituição esteja preparada para recebê-las. Nesse sentido, a disciplina Educação Física precisa apresentar uma oportunidade de desenvolvimento para essas pessoas, sobretudo por ser uma disciplina que, se ministrada de forma a valorizar os mais aptos, pode contribuir para a exclusão. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Para boa parte das pessoas que freqüentaram a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensação de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar (BRASIL, 1997, p.15).

Ora, se as lembranças de ex-alunos são marcadas por experiências, não raro, amargas em relação à Educação Física devido à disciplina, a depender da forma como é ministrada, constituir um mecanismo de exclusão, corre-se o risco de estigmatizar ainda mais os portadores de deficiências. A partir da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, uma prática pedagógica tradicional, centrada na competitividade e na premiação dos mais aptos, bem como na segregação dos considerados inaptos, abaixa ainda mais a autoestima daqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Dessa forma, Freitas (2002) afirma que o movimento de inclusão escolar revelou que a educação, pautada em métodos tradicionais, exclui cada vez mais alunos, ao invés de incluir as pessoas com deficiência. Por conseguinte, é possível observar a alta ocorrência de dificuldades de aprendizagem, repetências, absenteísmo e fracasso

---

escolar. Reitera-se, pois, a importância de adaptações curriculares para inclusão do aluno com deficiência.

Nessa perspectiva, os currículos não devem ser desenvolvidos somente para dar acesso aos alunos com deficiência, mas, sim, para garantir sua permanência eficaz nas escolas de ensino regular. Conforme os princípios contidos na LDB 9394/1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação) e no Plano Nacional de Educação, é papel da escola se mobilizar para organizar um conjunto de mudanças e disponibilizar recursos necessários que permitam o acesso e a permanência dos alunos, oportunizando um ensino que respeite as especificidades da aprendizagem de cada um. Nesse documento, as adaptações curriculares são definidas como:

possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

Para Leite (2008), a equipe pedagógica deve seguir a mesma proposta de currículo para todos os alunos e, se perceber alguma necessidade de adaptação, alterações deverão ser feitas. A autora acredita que é papel da escola, incluindo o professor, realizar o um diagnóstico das necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Nesse

mesmo diapasão, Aranha (2003) afirma que, na proposta de educação inclusiva, o currículo necessita ser centrado em uma concepção de diferença e não é o aluno que deve ser ajustado ao currículo, que se adapta às condições de ensino, mas é a equipe escolar que deve capacitar as mudanças necessárias para que o aluno possa usufruir desse currículo.

### **Procedimentos metodológicos**

Este trabalho tem com o público alvo professores de Educação Física do Ensino Fundamental I da cidade de São João del-Rei. A amostra é composta por três professores que trabalham na rede Municipal, três da rede Estadual e três da rede Particular de ensino, perfazendo um total de nove professores e também nove escolas.

A pesquisa é constituída por três fases: a primeira fase trata de uma revisão bibliográfica. Já a segunda fase consiste na aplicação de um questionário aos professores voluntários. Para Marino (2003), o questionário deve deixar claro para o avaliado o que deseja saber, as perguntas devem ser claras e curtas, com uma linguagem de fácil entendimento e sem sentido dúbio e, por fim, deve determinar como as respostas serão registradas e analisadas. Optou-se pela aplicação de questionário do tipo semiestruturado. Mattos, Junior e Blecher (2008) afirmam que esse tipo de questionário é aquele no qual há uma sequência de perguntas pré-formuladas, precisas e fixas, elaboradas do simples para o complexo para facilitar o processo de resposta. A partir da aplicação do questionário, os dados colhidos foram analisados, de modo que, na terceira e última fase da pesquisa, o pesquisador pudesse conferir se a intenção do instrumento foi alcançada e

---

também verificar se o objetivo delimitado foi alcançado.

## Resultados

A tabela 1 apresenta os resultados da análise quanto à idade dos professores participantes.

**Tabela 1:** Distribuição da frequência de idade dos professores participantes

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>
26	1
29	1
34	1
46	1
48	1
53	1
40	1
41	1
42	1
Total	9

**Fonte:** dados da pesquisa

De acordo com a tabela 1 pode-se observar que o (a) professor (a) mais novo(a) tem vinte e seis anos e o (a) mais velho (a) possui cinquenta e três anos. Percebe-se que há um maior número de professores com idade superior ou igual aos quarenta anos.

Abaixo, a tabela 2 trata-se da frequência dos professores de acordo com o sexo.

**Tabela 2:** Distribuição da frequência dos professores segundo o sexo.

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>
Masculino	6
Feminino	3

**Fonte:** dados da pesquisa

De acordo com a tabela 2, pode-se notar que o número de professores do sexo masculino é superior ao número de professores do sexo feminino.

Adiante, a tabela 3 apresenta a distribuição da amostra considerando o ano em que se formou na universidade.

**Tabela 3:** Distribuição da frequência dos professores segundo o ano de formação

<b>Ano</b>	<b>Frequência</b>
1982	1
2001	1
1989	1
2002	1
2004	1
2007	1
2009	1
2013	1

---

---

<b>Total</b>	9
--------------	---

---

**Fonte:** dados da pesquisa

De acordo com a tabela 3, pode-se perceber o primeiro participante a se formar foi no ano de 1982, já o último a se formar foi no ano de 2013. Nota-se que a grande maioria dos voluntários concluiu sua graduação em meados do ano 2000.

Adiante, a tabela 4 apresenta a frequência dos professores que trabalham em escolas particulares, públicas e municipais da cidade pesquisada.

**Tabela 4:** Distribuição da frequência dos professores em relação ao tipo de escola que trabalha

<b>Tipo de Escola</b>	<b>Frequência</b>
Particular	3
Estadual	3
Municipal	3
<b>Total</b>	9

**Fonte:** dados da pesquisa

Percebe-se que participaram da pesquisa três professores de cada modalidade escolar – particular, estadual e municipal – totalizando nove professores.

A seguir, a tabela 5 apresenta a frequência dos professores da amostra que tiveram ou não, em sua graduação, alguma disciplina relacionada com a inclusão, como por exemplo, Educação Física Inclusiva, Educação Física Adaptada, Acessibilidade, etc.

**Tabela 5:** Distribuição da frequência dos professores que tiveram disciplina

sobre inclusão

<b>Disciplina sobre inclusão</b>	<b>Frequência</b>
Sim	8
Não	1
<b>Total</b>	<b>9</b>

**Fonte:** dados da pesquisa

Nota-se que a grande maioria dos professores teve alguma disciplina voltada para a temática da inclusão no período da graduação na Universidade.

A próxima, tabela 6, apresenta a frequência dos professores que trabalharam com a inclusão em seu período de graduação.

**Tabela 6:** Distribuição da frequência dos professores que trabalharam com a inclusão na graduação.

<b>Trabalhou com a inclusão</b>	<b>Frequência</b>
Sim	6
Não	3
<b>Total</b>	<b>9</b>

**Fonte:** dados da pesquisa

Conforme indica a tabela acima, mais da metade dos professores participantes

---

da pesquisa já trabalharam com a questão da inclusão durante seu processo de formação.

Já a tabela 7 apresenta a frequência dos professores voluntários da pesquisa que já tiveram algum (a) aluno (a) com alguma deficiência em sua turma.

**Tabela 7:** Distribuição da frequência de professores que tiveram aluno com deficiência.

<b>Deficientes na turma</b>	<b>Frequência</b>
Sim	8
Não	1
<b>Total</b>	<b>9</b>

**Fonte:** dados da pesquisa

Conforme a tabela supracitada, oito professores já tiveram algum aluno que possui deficiência em sua turma.

Na sequência, a tabela 8 relata a frequência dos professores que apresentaram algum grau de dificuldade para fazer com que a inclusão acontecesse em suas aulas, onde o valor 0 (zero) equivale a nenhuma dificuldade, o valor 5 (cinco) é o ponto médio e o valor 10 (dez) corresponde a bastante dificuldade.

**Tabela 8:** Distribuição da frequência dos professores em relação ao grau de dificuldade para trabalhar a inclusão

---

<b>Grau de Dificuldade</b>	<b>Frequência</b>
0	-
1	1
2	2
3	-
4	-
5	2
6	2
7	1
8	-
9	-
10	-
Não informado	1
<b>Total</b>	<b>9</b>

---

**Fonte:** dados da pesquisa

É possível constatar que os professores não apresentam um grau de dificuldade muito elevado para promover a inclusão. O grau máximo de dificuldade foi o 7 (sete), onde somente um professor indicou, e o menor grau de dificuldade indicado por algum professor foi o de valor 1 (um), e também somente um professor assinalou. Ainda nessa tabela, nota-se que um professor não informou o grau de dificuldade, pois não teve nenhum aluno com deficiência.

A seguir, a tabela 9 expõe, em uma escala de 0(zero) a 10(dez), o quanto os

professores da amostra consideram importante abordar, durante a graduação, o tema inclusão nas aulas de Educação Física para facilitar o processo de atuação no mercado de trabalho. A escala varia de 0(zero) a 10(dez), onde 0(zero) refere-se a nenhuma importância e 10(dez) refere-se a bastante importância.

**Tabela 9:** Distribuição da frequência dos professores em relação ao grau de importância para trabalhar com a inclusão durante a graduação

<b>Grau de Importância</b>	<b>Frequência</b>
0	-
1	-
2	-
3	-
4	-
5	-
6	1
7	1
8	-
9	-
10	7
<b>Total</b>	<b>9</b>

**Fonte:** dados da pesquisa

Os professores da amostra, em sua grande maioria, acreditam ser importante exercer atividades relacionadas a inclusão durante a formação, visto que essas experiências poderão contribuir quando estiverem atuando no mercado de trabalho. Percebe-

se também que o menor grau de importância apontado por apenas um professor foi 6 (seis) e o maior grau de importância, indicado por sete professores, foi 10 (dez).

A tabela 10, a seguir, indica, em uma escala de 0(zero) a 10(dez), o quanto os professores consideram estar preparados para trabalhar com a inclusão das pessoas com deficiência em suas aulas de Educação Física. O valor 0 (zero) indica não estar preparado e o valor 10 (dez) indica que a pessoa está preparada.

**Tabela 10:** Distribuição da frequência dos professores em relação a preparação para trabalhar com a inclusão nas aulas

<b>Grau de Preparação</b>	<b>Frequência</b>
0	1
1	-
2	-
3	1
4	-
5	1
6	2
7	2
8	2
9	-
10	-
<b>Total</b>	<b>9</b>

**Fonte:** dados da pesquisa

---

Segundo a tabela acima, os professores não estão completamente preparados para fazer com que ocorra a inclusão em suas aulas. Nota-se que um professor considera não estar preparado para promover a inclusão, indicando o grau 0 (zero). Observa-se também que o maior grau de preparação foi o 8 (oito), onde dois professores marcaram essa opção.

### **Discussão**

Ao se analisar as tabelas que caracterizam o perfil dos professores participantes da pesquisa, percebe-se que a média de idade entre eles é aproximadamente 40 anos. Percebe-se, ainda, que a maioria é do sexo masculino e teve como lócus de formação uma instituição de ensino superior privada. Esses dados são significativos na medida em que, segundo Candau (2003), fatores como geração, gênero e formação incidem, em maior ou menor grau, sobre o modo como os profissionais de Educação Física lidam com especificidades discentes tais como a deficiência. O fato de os participantes terem média de idade em torno dos 40 anos, por exemplo, aponta um perfil geracional cuja formação escolar possivelmente não os tenha preparado adequadamente para lidar com alunos portadores de deficiência. Afinal, é relativamente recente, nos currículos escolares de graduação, a inclusão de disciplinas voltadas para a inclusão, como Libras, por exemplo.

Já no que se refere à questão de gênero, o fato de a maioria dos professores serem do sexo masculino também pode ter implicações no modo como os alunos portadores de deficiência são tratados. De acordo com Louro (2004), as mulheres, desde tenra idade, são condicionadas a um papel de gênero relacionado ao cuidado com o outro, uma vez que são incentivadas a brincar com bonecas como se a maternidade e

o cuidado com crianças fosse o destino inevitável de toda mulher. Ainda segundo Louro (2004), os padrões de gênero binários são naturalizados para servir à legitimação de determinado arranjo social. Com isso, a diferença e a desigualdade entre homens e mulheres são consideradas, dentro do regime patriarcal, não como resultantes de construtos sociais, mas como sendo inerentes à natureza de ambos os gêneros. Isso explica, em termos de relações de gênero, a naturalização de determinados comportamentos profissionais como a vinculação da liderança ao homem e da conciliação à mulher. Especificamente no campo da educação, esse condicionamento ideológico pode resultar em perfis docentes cuja especificidade de gênero, em alguma medida, interfere no modo de lidar com a inclusão de portadores de deficiência. Afinal, devido ao seu processo de socialização e subjetivação diferenciado, as mulheres tendem (mas não categoricamente) a ser educadoras mais pacientes e afetuosas ao lidarem com alunos que requerem cuidados.

Dando sequência à caracterização do perfil da amostra, no que se refere ao ano em que se formaram na graduação nota-se que um participante possui mais de trinta anos de formação, enquanto há outro com pouco mais de um ano de formação. Assim, pode-se afirmar que a amostra se caracteriza, em termos etários, por uma heterogeneidade geracional que pode ter implicações no modo como os diferentes profissionais, dependendo do contexto de sua formação acadêmica, lidam com a inclusão. Em outros termos, reiterando a discussão acima, é possível sugerir que os professores com formação mais recente teoricamente estejam mais preparados para lidar com a inclusão, como observou Carvalho (2000) em trabalho anterior.

---

A tabela 4 informa o local onde os professores da amostra trabalham atualmente. São três da rede particular de ensino, três da rede estadual e três da rede municipal, perfazendo um total de nove professores. A heterogeneidade da amostra no que se refere ao local de trabalho é significativa na medida em que permite inferir diferenças no nível infraestrutural e de capacitação dos professores para promover a inclusão. Tanto as escolas públicas quanto as privadas recebem, em maior ou menor grau, alunos portadores de deficiência. Todavia, o que as diferencia é o modo como as escolas e seus profissionais estão preparados para receber essa clientela. As escolas da rede privada geralmente dispõem de uma infraestrutura mais adequada para atender alunos em processo de inclusão. Isso porque as turmas são menores, há mais recursos materiais e os professores recebem uma preparação específica para lidar com alunos que apresentam deficiências. Isso não ocorre nas escolas das rede municipal e, sobretudo, estadual, onde os alunos em processo de inclusão são colocados em turmas numerosas, sem estrutura material adequada e não recebem um tratamento diferenciado porque os professores não dispõem de tempo para se dedicar a eles.

Verifica-se que oito professores tiveram alguma disciplina relacionada com a vertente da inclusão durante o período de graduação, seja Educação Física Adaptada, Educação Física Inclusiva ou Acessibilidade. A Educação Física Adaptada é uma ramificação da Educação Física e que condiciona a atuação do professor perante o aluno com deficiência. De fato, percebemos neste estudo que o ensino superior na cidade de São João del-Rei, no que tange à formação, tem se preocupado com os aspectos da inclusão, preparando os profissionais de Educação Física para o mercado de trabalho. Essa é uma tendência no ensino superior brasileiro atual e decorre, em larga medida, de uma nova concepção acerca do portador de deficiência. Esse aluno deixa de ser considerado um “incapaz”, que precisa ser educado isoladamente, para ser concebido

como cidadão que pode aprender em socialização com outros, desde que seu ritmo e suas especificidades sejam respeitados.

Identifica-se que seis professores declararam que abordaram o tema inclusão durante os estágios desenvolvidos no período da graduação e que dois professores que tiveram alguma disciplina ligada à inclusão não trabalharam com a inclusão quando desenvolveram o estágio. Isso pode ser explicado pelo fato de que nem sempre, nessa disciplina, é trabalhada a parte prática. Ou seja, a prática se dá somente durante a realização efetiva do estágio.

Pode-se constatar que a maioria dos professores não apresenta grande dificuldade para lidar com a inclusão nas aulas (apenas um declarou dificuldade). Todavia, apenas um se mostrou completamente seguro. De fato, essa dificuldade e insegurança dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência é comum, visto que promover a inclusão não é uma tarefa fácil de ser exercida devido a problemas como infraestrutura precária, número excessivo de alunos, falta de preparação.

Os professores da amostra consideram importante trabalhar com a inclusão na graduação e acreditam que praticar a inclusão no período da graduação pode ser um agente facilitador para trabalhar com essa vertente após a conclusão do curso. Todavia, quando se leva em conta o grau de preparação que os professores participantes da pesquisa se encontram para trabalhar com a inclusão, verifica-se que alguns dos professores se consideram preparados para tratar da inclusão, enquanto a maioria apresenta um grau de preparação insuficiente ou razoável. Assim, embora a amostra deste trabalho

não permita fazer generalizações por não contemplar um número de participantes quantitativamente amplo, pode-se afirmar, com base nos resultados obtidos, que o nível geral de preparação dos profissionais participantes da pesquisa ainda não é o ideal para que a inclusão seja tratada de modo adequado.

### **Considerações finais**

As considerações tecidas ao longo deste trabalho convergem para a constatação de que a escola, enquanto instituição social, acompanha as mudanças conjunturais e culturais que se operam ao longo do tempo. Isso porque a intuição não paira, de forma transcendental, acima da realidade social, mas se constitui no interior da própria sociedade. Desse modo, quando ocorrem mudanças sociais, como a política de inclusão que tem se consolidado no país, a escola também deve se reorganizar para contribuir, no que lhe compete, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando-se o que foi exposto neste trabalho, que buscou pesquisar acerca da formação dos professores no que tange à inclusão de alunos com deficiência, percebe-se que os docentes apresentam certa inquietação quando se trata de trabalhar a inclusão nas aulas de Educação Física. Essa apreensão por parte dos professores pode ser notada devido, principalmente, à dificuldade vivenciada na prática educacional, seja pela falta de suporte por parte da direção da escola, seja pela falta de preparo que os mesmos se encontram para exercer o papel crítico e humanizador que a profissão necessita.

Embora tenham cursado alguma disciplina relacionada à inclusão, ou até

mesmo terem exercido alguma prática inclusiva durante o período de graduação, os professores não estão completamente preparados para promover uma educação inclusiva em suas aulas de Educação Física. Isso porque a educação inclusiva exige uma infraestrutura adequada, bem como uma postura diferenciada por parte dos professores. Portanto, cabe a eles, e também a toda escola, proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, visando o respeito a todo tipo de diferença e deficiência.

Sugere-se a implantação de cursos de capacitação para que os professores se tornem cada vez mais capazes de promoverem com excelência a inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Recomenda-se também uma cumplicidade entre escola-professor-família da pessoa com deficiência no intuito de garantir melhor qualidade de vida a essa parcela da população.

Considerando que o principal mérito de um trabalho seja abrir caminhos para a realização de trabalhos futuros – já que nenhum trabalho é definitivo –, fica como sugestão, para trabalhos futuros, a realização de uma pesquisa de campo de abrangência mais abrangente de professores e instituições, algo que não foi possível devido às limitações deste trabalho. Portanto, uma vez que esta pesquisa não tem pretensões conclusivas, espera-se que, devido à relevância do tema, o trabalho constituía uma fonte de consulta e pesquisa como forma de buscar ferramentas estratégicas para o melhoramento da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar.

## Referências

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

ARANHA, M.S.F. *Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização*. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

ARAÚJO, D. A.; LIMA, E. D. R. P. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. *Educação em Revista*. v. 27, n. 03, p. 281-304, 2011.

BARRETO, M. *et al.* *A preparação do profissional de educação física para a inclusão de alunos com deficiência*. São Paulo: Podium, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial*. – Brasília: MEC SEF/SEESP, 1998.

CANDAU, V. M. *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*. Curitiba, v. 2, p.132-144, 2011.

FREITAS, L. C. A Internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.

HERRERO, M. J. P. *Educação de alunos com necessidades especiais*. Bauru: EDUSC, 2000.

LEITE, L. P. *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

MARINO, E. *Manual de avaliação de projetos sociais*. São Paulo: Saraiva/ Instituto Airton Senna, 2003.

MARQUEZINE, M. C.; LOPEZ, E. Grupo de estudos: contribuição na capacitação do professor para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. In: *IV Congresso Brasileiro de Educação Especial [CD/ROM]*, Ufscar, São Carlos, 2010.

MATTOS, M. G.; JÚNIOR, A. J. R.; BLECHER, S. *Metodologia da pesquisa em Educação Física: construindo monografia, artigos e projetos*. São Paulo: Phorte, 2008.

SÁ, I. R. *Educação Física Escolar: as representações sociais compartilhadas por professores, coordenadores e diretores*. São Paulo: s.n. 2000. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação), PUC/SP.

recebido em 22 mai. 2017/ aprovado em 15 jun. 2017

**Para referenciar este texto:**

SOUSA, R. E. S. Formação de professores e inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p.163-188, jan./jun. 2017.

# Resenhas

## Reviews

***BRINCAR E INTERAGIR NOS ESPAÇOS DA ESCOLA INFANTIL,***

**DE MARIA DA GRAÇA SOUZA HORN**

**PORTO ALEGRE: PENSO, 2017, 111P.**

**Rafaele Paulazini Majela dos Santos**

Mestranda do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PRO-GEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, SP - Brasil.

[rafaelepaulazini@gmail.com](mailto:rafaelepaulazini@gmail.com)

**M**aria da Graça Souza Horn graduou-se em Pedagogia e especializou-se em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutora em Educação Infantil pela UFRGS. Foi professora de Educação Infantil em escolas públicas e privadas, atuou como professora em universidades e, atualmente realiza consultorias e palestras sobre Educação Infantil e é membro da comissão editorial da Revista Pátio Educação Infantil.

A autora possui diversas obras com temáticas voltadas à Educação Infantil, entre elas o *Brincar e Interagir nos espaços da Educação Infantil*, que é composta por seis capítulos nos quais busca analisar os espaços das instituições infantis considerando sua estrutura física, os espaços e os tempos destinados às brincadeiras e interações das crianças.

No capítulo 1 *A organização dos espaços e dos materiais e o cotidiano na educação infantil*,

a autora, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – lei n. 9394/96), discute as propostas pedagógicas das instituições infantis, considerando a organização dos espaços e tempos, além da concepção da infância, uma vez que essas categorias são integrantes do currículo da escola, caracterizando o professor como mediador neste cotidiano.

Com base em Sarmiento (2004) e Corsaro (2011), dois autores da Sociologia da Infância, discorre sobre a construção social, meio e cultura como fatores principais que difere o ser humano das outras espécies, por ser capaz de simbolizar e criar. Ressalta que nos espaços e ambientes das instituições, as relações que se estabelecem entre os indivíduos, envolvem a afetividade, as sensações, recordações, simbologias e criações que perpassa por esses espaços e adentram a vida cotidiana das crianças.

A autora também analisa a interação entre as crianças nesses espaços, baseando-se em Wallon (1989) e em Vygotsky (1989) e inicia uma discussão sobre a descentralização da figura do adulto nas práticas pedagógicas.

No capítulo 2 *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Brincar e Interagir*, Horn aborda a diversidade de produtos culturais, brinquedos, objetos e infraestrutura que devem ser pensadas nas instituições infantis, visando o bem-estar e a construção moral e intelectual das crianças e aponta que as atividades sejam planejadas de acordo com a faixa etária das crianças. Nesse capítulo ainda aborda uma discussão pautada nas ideias de Edwards, Gandini e Forman (2016) sobre o ritmo das crianças e a importância de seu protagonismo.

No capítulo 3 *O protagonismo das crianças diante dos desafios dos objetos e dos materiais*, a autora apropria-se dos conceitos de Mallaguzzi (2016) e Goodson (2001), autores italianos, da região de Régio Emília, sobre o currículo emergente ou narrativo, e nos leva a refletir sobre os espaços da escola, como lugares para adultos e crianças partilha-

rem a vida cotidiana. Assim, o capítulo sugere ações importantes para tornar o protagonismo das crianças efetivo no cotidiano escolar.

No Capítulo 4 *Brincar, explorar e interagir nos diferentes espaços das instituições de Educação Infantil*, Horn afirma que todos os espaços educam e que em todos, os(as) professores(as) devem considerar as necessidades afetivas, fisiológicas, anatômicas e corporais das crianças. Salienta que os espaços externos, são importantes para o desenvolvimento e envolvimento entre as crianças e professores.

No capítulo 5 *Brincar, explorar e interagir nos espaços externos das instituições de Educação Infantil*, a autora analisa a importância dos espaços externos, e sugere que a construção de uma instituição infantil seja planejada para as interações e o protagonismo das crianças. A autora apresenta, nos capítulos 4 e 5, sugestões de mobiliários, objetos e elementos importantes para cada espaço.

No capítulo 6 *Para avaliar e refletir*, Horn aponta ao leitor a importância de se repensar os espaços nas instituições de Educação Infantil, assim como os modelos pedagógicos vivenciados nesses espaços.

O livro apresenta discussões importantes para a Educação Infantil, uma vez que a autora nos leva a pensar que o protagonismo das crianças é tarefa de muita ação e empenho, e que exige humildade por parte dos educadores. Trata-se de um livro essencial a todos aqueles que almejam seguir a carreira profissional como docentes da Educação Infantil.

## Referências

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a*

*abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016. V. 1.

GOODSON, I. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editore, 2001.

MALLAGUZZI, L. *De jeito nenhum. Os cem estão lá*. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. V. 2.

SARMENTO, M. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. *Origens do pensamento da criança*. São Paulo: Manole, 1989.

***EDUCAÇÃO E DIREITO INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, ORG. GUIMARÃES, DÉCIO NASCIMENTO E MELO, DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI***  
**RIO DE JANEIRO: BRASIL MULTICULTURA, 2016**

**Viviane Freitas**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação (PPGE) UNINOVE e professora da rede pública paulista.

[vivi\\_freitas13@yahoo.com.br](mailto:vivi_freitas13@yahoo.com.br)

O livro surge da parceria de seus organizadores Décio Nascimento Guimarães, Doutorando e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e Douglas Christian Ferrari de Melo, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que através de suas pesquisas perceberam a necessidade de agregar esforços em torno do tema: Deficiência visual e inclusão social, constatando que seria de suma importância uma publicação que reunissem diversos pesquisadores e estudos relacionados ao assunto.

A obra apresenta a reunião de vinte e seis pesquisadores sobre o tema, sendo doutores, mestres, doutorando e MESTRANDOS de programas de pesquisas das universidades: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade

Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Campinas (UNICAMP), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

O presente trabalho está dividido em treze artigos que são consequências dos esforços de pesquisadores de diversos espaços acadêmicos no país, mas que foram ligados por um tema tão pertinente ao momento atual, no qual se discute como democratizar a educação, e isso só se torna possível através de reflexões diante do tema da inclusão social de pessoas que apresentam deficiência visual, que é uma entre tantas existentes, mas o texto já contribui no cenário da literatura inclusiva trazendo a luz muitas questões importantes.

No primeiro capítulo intitulado “Biologia da visão e a inclusão escolar de deficientes visuais” as autoras discorrem sobre a problemática da deficiência visual descrevendo como pode ocorrer e suas consequências na vida social e escolar de uma pessoa. Adentra sobre a necessidade de escolas regulares inclusivas, da mesma forma que aponta as dificuldades da real inclusão desses alunos no sistema de ensino, visto que as escolas não estão estruturalmente preparadas para receber esses alunos, além dos professores que precisariam ser preparados para que eles consigam em turma regulares incluir esses alunos. O artigo aponta as diversas tecnologias existentes para as pessoas com deficiência visual e também ressalta a dificuldade que é desses recursos chegarem as escolas, principalmente as públicas.

No segundo artigo temos “Em busca de uma escola para todos”, os autores buscam uma escola numa perspectiva de inclusão colocando como um processo importante na educação, na qual processos cotidianos da escola precisam ser pensados

pela ótica da diversidade e compreender que cada estudante precisa ser tratado na sua individualidade e não só no coletivo. Somente essa educação que repensa velhos processos avaliativos e de planejamentos saindo das amarras da burocracia terão condições de lidar com a diversidade encontrada em sala de aula e tornar a escola realmente inclusiva e democrática. Espaço que acolha não só os alunos com alguma deficiência, mas também aquele aluno que tem suas particularidades e não se adaptam a velha escola que ainda enxergam os alunos no coletivo.

Em “Preconceito: origem e destinação”, temos a urgência trazida desse tema, na qual se torna necessário um olhar mais crítico e uma atenção redobrada para compreender como se produz o preconceito e como ele é legitimado. Os estudos têm como base teórica Marx, Adorno e Horkheimer que compreender a sociedade como uma produção social caucada no individualismo característica típica do modo de produção capitalista na qual estamos todos inseridos. Esse preconceito é internalizado pelo indivíduo por processos constituídos historicamente, entretanto isso não é perceptível pelo indivíduo. Neste artigo é descrito como esses processos se dão passando da objetividade para a subjetividade do sujeito que age de forma irracional permeado por processos sociais que lhe são incumbidos. Outro questionamento é o papel da educação para transformar essa sociedade que está posta.

Quarto capítulo do livro *Direito e Educação* traz como temática “Formação docente e pessoas com deficiência: uma lacuna a ser preenchida”, os desafios trazidos pelos autores é a falta da inclusão, mesmo que esta esteja posta de certa forma pelos documentos normativos há inúmeras dificuldades de se chegar a inclusão de fato. Um dos pontos é a formação docente que não é baseada na inclusão, tem-se até alguns aspectos inclusivos que abordam a pessoa surda, como o caso da LIBRAS que é parte

curricular de todas as licenciaturas, entretanto, a formação inicial ao que tange a inclusão é irrisória. Importante, ter documentos que afirmem a inclusão como direito, entretanto, os autores defendem que mais que os documentos é necessário que esse debate faça parte do mundo acadêmico para que as universidades preencham essas lacunas com a formação inicial e continuada dos professores.

“Implicações do ato responsável do professor diante da mediação visiocêntrica no ensino-desenvolvimento do ‘ser’ com deficiência visual”, é um capítulo que trás a reflexão de dois autores um cego o outro que trabalhou a vida inteira com a temática. Em suas abordagens a mediação visiocêntrica não pode ser apenas através do tato, com o braile. A pessoa com deficiência visual, cega ou com baixa visão tem no tato uma das formas de ver o mundo, mas os autores ressaltam que esse aprendizado não se pode dar apenas por esse meio. E a aprendizagem pode inferir outras percepções e não minimizada desse maneira. Uma pessoa com deficiência visual pode ser desenvolvida e estimulada por vários sentidos e esse processo não pode ser homogeneizado apenas pelo tato, segundo os autores o único meio de desenvolvimento completo é um aprendizado que deverá decorrer, também, pelos demais canais sensoriais.

Após abordar a necessidade de compreender melhor a deficiência visual no capítulo “ Favorecendo o direito à habilitação e reabilitação de adolescentes com deficiência visual: caminho para a inclusão” temos uma abordagem da importância de trabalhos em grupos para o desenvolvimento dos adolescentes no seu processo de reabilitação junto com a sua família, além da utilização de recursos como a Tecnologia Assistiva que são importantes nesse processo. Essa reabilitação se deu pro meio do projeto “ Brasil, conhecendo os Estados”, que era um projeto de pesquisa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento desses jovens não só com conteúdos, mas de formas terapêuticas, de inclusão e intervenção. Segundo os autores, pode-se perceber o desenvolvimento

dos adolescentes e seus familiares durante o estudo.

Seguindo a linha proposta pelo livro “Educação e Direito: inclusão das pessoas com deficiência visual”, no capítulo sete “A educação musical inclusiva: recursos para o ensino e o aprendizado de música voltados às pessoas com deficiência visual”. Continua-se esse processo de inclusão que agora é discutido por intermédio da música. Esse texto vem da experiência da autora, que é uma pessoa com deficiência visual, aprendeu música e levou esse tema para a vida acadêmica, sendo esse artigo resultado da sua pesquisa de doutorado. Segundo Bonilha a música pode ser usada como forma de inclusão e recuperação de pessoas com deficiência visual, mas não de forma assistencialista, o que é o mais comum. Ela alerta para o fato que o tema não é tratado nas licenciaturas e defende que é necessário mais reflexão e espaço para o tema não só em estudos próprios de deficiência visual, mas sim em todos os espaços.

“A completude na relação professor e deficiente visual” há uma preocupação de em rever a literatura para se apropriar de como é o processo de ser professor da educação básica, técnica, tecnológicas. O autor busca fazer primeiro uma análise de como é esse professor para então pensar no professor e nos seus alunos com deficiência visual. E no processo de liberdade que o professor tem, mesmo esse fazendo parte de um sistema de ensino que tenta lhe por correntes.

Em “Desafios da inclusão laboral de pessoas com deficiência visual mediados pelas tecnologias” é apontado a extrema importância que a tecnologia tem como um facilitador da inclusão, tanto no âmbito escolar como também no mundo do trabalho, tomado por intermédio delas, possível que essas pessoas sejam tão produtivas quantos outras sem a deficiência visual, possibilitando uma inclusão realmente verdadeira.

“A geometria e o deficiente visual: uma proposta de inclusão utilizando materiais concretos” trás os resultados de uma pesquisa de mestrado realizada em 2014, na qual, tinha como objetivo utilizar a geometria, um ramo da matemática com matérias próprios, denominados pelo títulos de concretos, ou seja, palpáveis para a inclusão e desenvolvimentos de crianças com deficiência visual. Como resultado das pesquisas foi constatado que é uma possibilidade de inclusão, mas também pode ser observado que os professores muitas vezes tem dificuldades em lidar com crianças com necessidades especiais.

Percorrendo os textos inseridos nesse livro é possível ver diversas abordagens com o único foco, como contribuir nas reflexões e praticas de uma inclusão verdadeira. Outro capítulo para pensar nessas questões é “Estudo de caso: o exercício social de pessoas com deficiência visual” esse artigo trás uma pesquisa com pessoas com deficiência visual que foram convidados a participarem de um desfile de escola de samba, e com algumas reflexões das autoras ao fim do estudo é possível perceber a importância da locomoção que muitas vezes é vedada a pessoa com deficiência visual como um direito e uma aproximação com sua cidadania.

“Alunos com deficiência visual egressos da graduação: trajetórias escolares e profissionais” nesse capítulo o objetivo é pensar como as instituições tem como obrigação contribuir nesse processo de inclusão do aluno. Porém, as dificuldades são grandes, o artigo tem ainda uma preocupação de pensar nesse aluno quando chega a graduação e como é dado esse processo inclusivo. Foram identificadas inúmeras dificuldades na pesquisa que possibilitasse uma inclusão, tanto por parte dos familiares dos alunos entrevistados, como por parte dos professores e até mesmo barreiras físicas que impossibilitava a locomoção. As dificuldades são grandes, mas os pesquisados apontam que um dos grandes objetivos é atingir uma vida autônoma, inseridos no mercado de

trabalho e realizados sonhos e projetos como qualquer outra pessoa.

Para finalizar a obra temos “ Paródia musicalizadas como estratégia de aprendizagem de Ciências para deficientes visuais” que trás como proposta a música como forma de integrar e ensinar crianças com deficiências visual, alertando que o deficiência é muito estereotipada e que todos veem com admiração uma pessoa que com deficiência consiga atingir certo graus da sociedade como quando se formam numa faculdade ou até mesmo conseguem um emprego e que essa visão precisa ser banida e essas pessoas precisam ser tratadas com mais naturalidade na sociedade para que o processo de inclusão se de efetivamente.

A obra é um caminho de reflexão sobre a deficiência visual, não como ponto de chegada, mas sim de partida para que outros estudos e pesquisadores se debrucem sobre a temática tornando-a mais didática e plural para que saia da academia e traga a reflexão e contribua nesse processo de inclusão apontado pelo livro.

***INCLUSÃO ESCOLAR: PONTOS E CONTRAPONTO,***  
**DE VALÉRIA AMORIM ARANTES (ORGANIZADORA).**

**SÃO PAULO: SUMUS, 2006, 103 P.**

**Alexandre de Campos**

Mestrando no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais pela

Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove).

campos.alexandre@uol.com.br

**E**ste livro faz parte do acervo de obras referentes ao *Programa Nacional Biblioteca na Escola – Educação Especial – PNBE Esp/2008*, composto também por obras de literatura infantil, juvenil e de orientação pedagógica. Foi organizada por Valéria Amorim Arantes e escrita por Maria Teresa Eglér Mantoan e Rosângela Gavioli Prieto. A divisão da obra contemplou a “Apresentação”, realizada pela organizadora, e partes I, II e III.

A obra trata da inclusão escolar e do diálogo em torno do assunto sobre as questões candentes no universo educacional. Ela nos remete a uma reflexão sobre nossas próprias crenças e práticas, que muitas vezes acabam por nos distanciar de uma

escola e de uma sociedade inclusivas.

A apresentação, escrita por Valéria Amorim Arantes, aguça a curiosidade do leitor, à medida que aborda as questões da inter, trans e multidisciplinaridade no âmbito da inclusão escolar. Aborda o diálogo como o melhor caminho para transitar as fronteiras difusas da escolar, que tanto preocupam os educadores; e também a questão da redefinição de fronteiras estabelecidas entre os campos do conhecimento que sustentam as pesquisas e as práticas da educação.

Na parte I da obra, intitulada *Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha*, Maria Teresa Eglér Mantoan e Rosângela Gavioli Prieto abordam, na Introdução, o desafio de se encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas instituições educacionais e ressalta que existem vários pontos polêmicos acerca do assunto no tocante às inovações propostas pelas políticas educacionais e pelas práticas escolares que envolvem o ensino regular e especial.

Mais adiante, no subtítulo *A questão igualdade-diferenças* as autoras versam sobre a questão de a inclusão escolar estar associada a movimentos sociais mais amplos, os quais exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso aos bens e serviços. Fazem duras críticas ao sistema, à medida que afirmam que “...as nossas sociedades democráticas estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, contudo, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular” (p. 17).

Segundo as autoras, fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la sumariamente às situações discriminadoras, mas sim deve haver um entendimento mais profundo da questão de justiça. Segundo elas,

o que torna a questão da inclusão justa ou injusta não são as maneiras pelas quais as instituições educacionais fazem uso delas, mas sim a combinação do princípio de igualdade e oportunidades com o de diferença, formando assim uma igualdade democrática.

Ainda na Parte I, no subtítulo *Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência*, as autoras retratam a realidade da educação frente a democratização do ensino. A dificuldade de se garantir a educação de qualidade para todos é evidente e agravada com questão da inclusão, com grande quantidade de alunos para atender. Segundo elas, o ensino brasileiro ainda é privilégio de poucos, independente do nível, essa realidade é presente em escolas públicas ou privadas. Criticam ainda o fato de a inclusão ser mal compreendida nas escolas comuns e especiais, pois não garantem condições satisfatórias aos alunos que necessitam de necessidades e cuidados especiais. Fazem uma crítica de que embora a Constituição de 1988 apoie a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos enfoques educacionais, na prática isso não ocorre.

As autoras abordam ainda que falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência, a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais seria exercido em um meio educacional segregado e que as escolas especiais se descaracterizaram e perderam sua identidade.

Por fim, as autoras esclarecem que o direito aos alunos com necessidades de educação especial deve ser atendido e assegurado em classes comuns nas escolas, mas jamais como um direito meramente traduzido em obrigação.

A Parte II, intitulada *Pontuando e contrapondo* apresenta um diálogo entre Maria Teresa Eglér Mantoan e Rosângela Gavioli Prieto. Trata-se de perguntas e respostas sobre a obra, a fim de esclarecer questões que, porventura, não tenham ficado claras aos leitores.

A Parte III, intitulada *Entre pontos e Contrapontos* apresenta diálogo semelhante, porém, desta vez envolvendo as autoras Maria Teresa Eglér Mantoan e Rosângela Gavioli Prieto, além da organizadora da obra, Valéria Amorim. Todas as perguntas são voltadas a igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas, conforme a Constituição Federal, além de questionamentos sobre inclusão e integração escolar.

O tema é de muita controvérsia e inclusão escolar tem muito a evoluir no Brasil e é tratado nesta obra de forma clara e objetiva, com linguagem de fácil entendimento, o que possibilita que qualquer leitor possa compreendê-la. Tem, portanto, muita amplitude e importância para a sociedade, à medida que aborda um tema cheio de preconceitos, controvérsias e dilemas. Além das abordagens teóricas traz perguntas e respostas que possivelmente os leitores estarão se fazendo durante a leitura, o que complementa a explanação. Por esses motivos, indico a obra a todos que queiram conhecer mais sobre o assunto e, principalmente aos profissionais da educação.

# Instruções para os autores

## Instructions for authors

## **SUBMISSÃO DE TRABALHOS, ASPECTOS ÉTICOS E DIREITOS AUTORAIS**

Tendo em vista a publicação os autores podem submeter a análise da Comissão Editorial da revista *Cadernos de Pós-graduação*, artigos e resenhas em português, inglês, espanhol e francês. As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, um ano do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

À Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/login>

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es).

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista Cadernos de pós-graduação, e pela cedência de direitos do autor.

A instituição e/ou quaisquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, sendo esses de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Todos os trabalhos serão submetidos à avaliação de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres (*blind peer review*).

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es) via plataforma da revista.

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da revista Cadernos de pós-graduação.

## **NORMAS BÁSICAS DE FORMATAÇÃO**

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

1) Digitados no Editor Word (.doc) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento de entrelinhas duplo

- 2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 35 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (considerados caracteres e espaços)
- 3) Os artigos devem apresentar necessariamente os seguintes quesitos: **a)** título; **b)** resumo (entre cem e 150 palavras); **c)** palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem e em inglês (*title*, *abstract* e *key-words*). Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências utilizadas no corpo do texto.
- 4) As notas explicativas, que não se confundem com referências à fonte, devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos.
- 5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [[www.bipm.org](http://www.bipm.org)]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.
- 6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.
- 7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inchs [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

## **NORMAS PARA CITAÇÕES E REFERÊNCIAS**

As normas para citações nos textos a serem publicados na Revista Cadernos de pós-graduação deverão seguir as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para acesso ou aquisição das normas, consultar a página da mencionada instituição: <http://www.abnt.org.br/>.

## **Paper submission guidelines – *Cadernos de Pós-graduação***

Articles and reviews written in Portuguese or Spanish may be submitted to the analysis of Cadernos de pós-graduação Editorial Board. Reviews must correspond to recent works, not exceeding one year after the time of book publication.

Works submitted to the Editorial Board will be evaluated on the basis of scientific merit, adherence to the guidelines of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT) as well as to the editorial policies set forth herein.

Articles must be original and unpublished in Brazil. Works that have been presented in scientific events held in foreign countries may not exceed one year of their presentation and this date should be stated. The Editorial Board will not accept reviews or articles submitted simultaneously to other national or foreign publications.

The Editorial Board reserves the right to accept or not any of the works submitted and may suggest modifications in order to adapt the texts to the publication.

Articles should have no more than 3 (three) authors. All authors must be identified in the Journal's online submission platform: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/login>

## **Texts should not contain any author-identifying information**

Submissions must include as a separate file an authorization form (according to the model available on the journal's website) stating the article is an exclusive publication by Cadernos de pós-graduação.

The institution and/or any of the editorial bodies of this publication shall not be held responsible for the opinions, ideas and concepts expressed in the texts, which are the sole responsibility of their author(s).

All papers will be submitted to the evaluation of at least two reviewers, maintaining the confidentiality and anonymity of both author(s) and reviewers.

Summaries of evaluation results will be sent to the respective author(s) in case of paper refusal or acceptance with modifications.

Papers must be submitted exclusively through the platform available on the Cadernos de pós-graduação website.

## **Formatting basics**

Submissions should follow the instructions below:

- 1) Texts should be prepared using Word Editor (.doc) or compatible editing program; font: Times New Roman; size 12; left alignment; no paragraph indentation; double spacing between lines.
- 2) Articles must have from 14,000 to 28,000 characters (with spaces), and reviews must have from 3,500 to 7,000 characters (with spaces).
- 3) Articles must contain the following sections: **a)** title; **b)** abstract (from 100 to 150 words); **c)** keywords (maximum 5) in the original language and in English (title, abstract and keywords). References that appear in the text must mandatorily be included at the end section.
- 4) Explanatory notes, which are not to be confused with source references, must come at end of the text, with sequential numbering in Arabic numerals.
- 5) Units of measurement must follow the standards of the International System of Units (SI), developed by the International Bureau of Weights and Measures (BIPM) [www.bipm.org]. In exceptional cases, the unit adopted must be followed by the SI unit in parentheses.
- 6) Foreign words must be written in italics and neologisms or unusual meanings in normal font and between "quotation marks".
- 7) Papers containing graphs, charts, tables or any type of illustration must have their corresponding legends, including the complete source and position in the text. Files must be forwarded separately and, whenever possible, in the drawing program original format (e.g.: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). Images must be high definition (minimum 300 dots per inch [DPIs]). Maps or micrographs must include their respective scale marks.

## **Citation and reference rules**

Citations in the texts to be published by *Cadernos de pós graduação* must follow the standards established by the Brazilian Association of Technical Norms (ABNT). To check or acquire the standards, visit: <<http://www.abnt.org.br/>>.