



Orgs. | Fabiano Sales de Aguiar | Rosely Furtado Roca

PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA



**PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA
PÚBLICA**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR*)

*Vínculo Institucional (docentes)

FABIANO SALES DE AGUIAR

ROSELY FURTADO ROCA

ORGANIZADORES

**PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA
PÚBLICA**



Catu, Ba

2021

© 2021 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Editora Bordô-Grená
Capa: Keila Lima de Assis
Editoração: Editora Bordô-Grená
Revisão textual: Auzenir da Luz Oliveira

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

P912

Práticas inclusivas para alunos com deficiência no contexto da escola pública:
[Recurso eletrônico]: / Organizadores Fabiano Sales de Aguiar, Rosely Furtado Roca. – Catu: Bordô-Grená, 2021.

2051kb, 105fls. il: color

Livro eletrônico
Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>
Incluem referencias

ISBN: 978-65-87035-69-7 (e-book)

1.Educação. 2. Escola Pública. 3. Prática de inclusão. I. Título.

CDD 370
CDU 37

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO	8
<i>Organizadores</i>	
AVANÇOS, RETROCESSOS E PERSPECTIVAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM	11
<i>Francisca Fernanda Lins Nogueira e Rosely Furtado Roca</i>	
OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	28
<i>Fabiano Sales de Aguiar e Prisnei Rivas Rádua</i>	
ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU MÚLTIPLA	42
<i>Daniela Medeiros e Franciele Fernandes da Silva</i>	
PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA REGULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	57
<i>Eliane Carvalho Vidal Dias</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICA E ENSINO, UMA REFLEXÃO DO MODELO COM DISTÂNCIA NA DISTÂNCIA EM UMA REDE MUNICIPAL	72
<i>Geníria Almeida dos Santos Souza, Marineide Ribeiro da Silva e Lucivânia da Silva Costa Ribeiro</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS SALAS MULTISSERIADAS	83
<i>Ecianny da Silva Marques, Fabiano Sales de Aguiar, Maria José Oliveira de Souza e Rosely Furtado Roca</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	100
SOBRE OS ORGANIZADORES	103

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA – UMA APRESENTAÇÃO

Incluir de fato os alunos com deficiência na escola não é uma tarefa fácil, visto que muitos espaços escolares não estão suficientemente preparados para lidar com esse desafio. Muitas escolas integram o aluno e nada mais, muitas apenas permitem que o aluno esteja nesse espaço sem participar ativamente de todas as atividades desenvolvidas, desse modo essa “oportunidade” passa a ser caracterizada como uma exclusão institucional.

Não basta apenas permitir que o aluno com deficiência seja matriculado na escola, mas proporcionar condições para que seus direitos de aprendizagens sejam garantidos como aos de qualquer aluno dito “normal.” O ambiente escolar deve oferecer meios de acesso e permanência para todos os alunos sem distinção, e esse acesso não pode ser considerado suficiente apenas matriculando o aluno, sem que esse local tenha estrutura necessária para um aprendizado significativo dos alunos com deficiência.

Sabemos das dificuldades de promover a inclusão no sistema escolar, barreiras que vão desde estrutura física, didático-pedagógica e formação docente. Mas com todos esses desafios não podemos permitir que os alunos com deficiência sejam excluídos dentro da escola. As histórias das pessoas com deficiência foram e são marcadas por processos discriminatórios e, não garantir um ensino de qualidade para eles é perpetuar esse sistema excludente. Como foi mencionado anteriormente, não é um processo fácil incluir o aluno na escola, pelo fato de termos que conviver com várias dificuldades do cotidiano da sala de aula.

Muitos professores já lidam diariamente, sozinhos, com outras dificuldades e ficam desesperados ao saber que um aluno com deficiência será matriculado em sua sala. O que já fala de imediato é que não tem formação necessária para trabalhar esses alunos. A formação inicial e continuada é de grande importância para o processo de inclusão dos alunos com deficiência, mas nem toda formação necessária substitui a importância de receber o aluno em sala de aula.

Assim, este livro reúne trabalhos envolvendo a temática das práticas inclusivas de alunos com deficiência no contexto da escola pública. Propondo reflexões e fomento sobre a perspectiva da escola pública em dias tão difíceis

em busca de fortalecer as políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência.

Abrindo essas reflexões, temos no capítulo 1, o texto intitulado *AVANÇOS, RETROCESSOS E PERSPECTIVAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM* das autoras Francisca Fernanda Lins Nogueira e Rosely Furtado Roca. Como o título apresenta o trabalho traz alguns avanços, retrocessos e perspectivas na história da educação inclusiva no município de Guajará-Mirim, no Estado de Rondônia a partir do olhar de alguns profissionais que trabalham no apoio à educação inclusiva.

No capítulo 2 encontramos o texto *OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA* dos autores Fabiano Sales de Aguiar e Prisnei Rivas Rácu. O objetivo do texto é apresentar o resultado de uma investigação realizada a respeito da concepção dos professores sobre a educação especial e os desafios referentes a essa modalidade de ensino em uma escola da Rede Municipal de Nova-Mamoré – RO.

No capítulo 3 temos o texto *ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU MÚLTIPLA* das autoras Daniela Medeiros e Franciele Fernandes da Silva. Este texto traz uma questão central como orientadora de suas discussões: como tem ocorrido o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla no ensino médio integrado a um curso técnico, subsequente (pós-médio) e superior? A fim de problematizar tal questão, o texto apresenta alguns materiais de apoio que são produzidos para os estudantes com deficiência de uma instituição em particular, analisando seu uso e contexto em uma tentativa de fazer pensar sobre o ensino comum e específico em espaço de inclusão escolar.

No capítulo 4, *PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA REGULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*, da autora Eliane Carvalho Vidal Dias, aborda-se sobre o processo da inclusão do aluno com Síndrome de Down na escola regular nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as dificuldades enfrentadas pelo aluno e pelas professoras no contexto escolar.

Em *EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICA E ENSINO, UMA REFLEXÃO DO MODELO COM DISTÂNCIA NA DISTÂNCIA EM UMA REDE MUNICIPAL* das autoras Geníria Almeida dos Santos Souza, Marineide Ribeiro da Silva e Lucivânia da Silva Costa Ribeiro analisa-se a relevância da formação continuada para a melhoria das práticas pedagógicas na educação inclusiva, nas escolas públicas da rede municipal de São José da Vitória-Bahia. As conclusões direcionam para a urgência de um redirecionamento no ensino e na metodologia desenvolvida na sala de aula.

Fechando essa coletânea temos o texto *EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS SALAS MULTISSERIIDAS* dos autores Eciany da Silva Marques, Fabiano Sales de Aguiar, Maria José Oliveira de Souza e Rosely Furtado Roca em que o objetivo da pesquisa foi saber quais são os desafios enfrentados por professores (as) das salas multisseriadas em incluir os alunos com deficiência no espaço escolar do município de Nova-Mamoré-Rondônia. No trabalho fica evidente o descaso das políticas públicas com as populações do campo e principalmente quando se trata do grupo de pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas multisseriadas.

Desejamos uma excelente leitura e que os trabalhos apresentados nesta obra possam ajudar pesquisadores, educadores, políticos e famílias de forma a promover o fomento e a busca de políticas públicas voltadas para melhorar o atendimento dessa população. Recomende essa leitura aos seus colegas de curso, da escola e dos grupos de pesquisa, afinal o conhecimento atinge a sua essência quando é compartilhado!

Os organizadores

CAPÍTULO 1

AVANÇOS, RETROCESSOS E PERSPECTIVAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM

Francisca Fernanda Lins Nogueira

Rosely Furtado Roca

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação, Lei 13005/14, documento que norteia e organiza o sistema educacional brasileiro, aprovado em 2014 e com vigência prevista até 2024, estabelece 20 metas a serem atingidas neste período de forma a melhorar o atendimento dado à educação nacional.

Universalizar para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados é a meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE).

Foram previstas dezenove estratégias para alcançar o que prevê a meta 4. Dentre as estratégias apresentadas, vamos citar uma delas que, neste momento da pesquisa, seja a de maior relevância, sem querer desqualificar as demais, haja visto que todas as dezenove estratégias se complementam e se completam, sendo necessário o alcance de todas. Estamos nos referindo à meta 4.8, que no seu texto cita: *garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado* (PNE, 2014, p. 56).

Sabemos que essa inserção da educação inclusiva como uma meta dentro do PNE é uma conquista alcançada a partir de muito esforço, pois a

inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais no Brasil é a resposta para uma situação que perpetuava a segregação dessas pessoas que cerceava o seu pleno desenvolvimento.

Dessa forma, para auxiliar e embasar a reflexão sobre o tema em questão, este trabalho teve o aporte teórico de autores como Mantoan (2003), Carvalho (2007), Wanderley (2004) e muitos outros que contribuíram significativamente no desenvolvimento deste trabalho.

Neste trabalho, vamos apresentar os avanços, retrocessos e perspectivas para esse atendimento; para tanto, o trabalho encontra-se estruturado em seis pontos centrais. No primeiro ponto será exposta uma introdução do que será abordado ao longo do artigo; em seguida, um breve histórico da história da educação inclusiva no município de Guajará-Mirim para situar o leitor das mudanças que ocorreram ao longo dos anos; no terceiro item será relatada a pesquisa e seus resultados. No quarto item serão apresentados os avanços da educação inclusiva no nosso município. No quinto serão descritos os retrocessos ocorridos desde a vigência do PNE. No sexto apresentam-se as perspectivas em relação ao processo de inclusão e, então, apresentaremos as considerações finais do que foi pesquisado.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM

Abordar a Educação Inclusiva em Guajará-Mirim é fazer um passeio na história das conquistas que houve desde a Declaração de Salamanca e nas demais legislações que tornaram obrigatória essa prática.

Temos autores que defendem que a educação inclusiva não é somente oferecer educação igual a todos, mas, antes e acima de tudo, oferecer a cada um, de acordo com seus interesses e necessidades, a educação que lhe é adequada. Para outros, a palavra da ordem é equidade, que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem.

Dentro do Plano Nacional de Educação temos metas voltadas para esse atendimento, uma delas é promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifestada pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2020, hoje, a Rede Pública Municipal tem 82 alunos com deficiência nas salas regulares, o que evidencia que essa universalização do atendimento escolar está acontecendo de fato e de direito, não apenas para crianças de 0 a 3 anos, mas para estudantes de 0 a 17 anos.

Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagógica e psicológica, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é uma estratégia prevista no PNE (2014).

Há doze anos, a população guajaramirense dispõe de um centro multidisciplinar que desde a sua criação vem ampliando o atendimento e oferecendo apoio a comunidade em geral, pois desde o ano de 2009 foi criado o Centro Multidisciplinar de Atendimento Especializado José Rodolpho Alves e que tem como entidade mantenedora a Secretaria Municipal de Educação e que atualmente atende todas as escolas do município da rede pública e privada.

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos da família e o aluno; hoje, todas as escolas da Rede Pública Estadual possuem salas de recursos multifuncionais com profissionais realizando o atendimento educacional especializado.

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência.

O governo federal ofereceu há alguns anos essa formação em nível de aperfeiçoamento de pós-graduação a quem estava nas salas de recursos, que tinham alunos com deficiência na sala regular ou que estavam lotados no centro multidisciplinar. Desde então não houve formação por parte do governo federal, apenas fomento pelos departamentos nas redes municipal e estadual.

A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Nesta seção apresentamos os dados coletados através da nossa pesquisa. Para obter informações mais precisas, houve a necessidade de fazer o levantamento de informações em campo, para saber a opinião dos envolvidos no atendimento educacional especializado.

Contextualização

A pesquisa foi realizada no município de Guajará-Mirim, no Estado de Rondônia, uma cidade de fronteira com a Bolívia e que possui cerca de 41.656 mil habitantes de acordo com os dados do censo do IBGE de 2010.

Na rede pública municipal temos dez escolas que atendem ao Ensino Fundamental I, a Creche de 2 e 3 anos e a Pré-escola. A Rede Estadual é responsável pelo atendimento do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como preconiza a Legislação.

Metodologia

Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo, no intuito de obtermos um panorama de atendimento da educação inclusiva no município de Guajará-Mirim no período de 2014 a 2019. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário aberto e a entrevista via *whatsapp*, em decorrência da pandemia que assolou o mundo inteiro desde o ano de 2020. As pessoas envolvidas no atendimento educacional especializado foram: técnica Pedagógica do Ensino Especial, na gestão da escola, diretora escolar/supervisora e professora da sala de aula regular.

AVANÇOS

Foram muitos os avanços na Educação Inclusiva em Guajará-Mirim. Avanços que transformaram a escola em um espaço para todos, favorecendo a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar.

A partir do conhecimento adquirido em um artigo denominado Avanços e Perspectivas na História da Educação Inclusiva na Escola Durvalina Estilbem de Oliveira, no Município de Guajará-Mirim, vimos que a educação inclusiva passou por grandes avanços e, nos dias atuais, continua avançando e muitas conquistas foram alcançadas pelas escolas estaduais; contudo, as escolas municipais permaneceram com suas dificuldades, mas nunca deixando de proporcionar a inclusão nas escolas e, na medida do possível, a Secretaria Municipal de Educação juntamente com as equipes escolares, sempre dão o seu melhor para garantir um ensino digno para os “alunos especiais”, todavia nem tudo depende apenas do desempenho dos professores e sim das políticas públicas.

Neste trabalho serão relacionados alguns dos avanços que ocorreram no período de 2014 a 2019, relacionados à Educação Inclusiva.

Formação de professores

Conforme relatos da Técnica Pedagógica da Educação Especial, todos os anos são oferecidas formações para atender as diferentes necessidades especiais conforme as leis vigentes. No início de cada ano letivo, geralmente há um cronograma de formações de acordo com as necessidades das escolas para atender os alunos e é feito um cronograma pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) de Porto-Velho.

Segundo ela, todos os anos, os técnicos da Educação Especial da SEDUC de Porto-Velho se deslocam aos municípios, seguindo um cronograma e atendendo os professores de forma presencial.

Diante dos relatos da Técnica Pedagógica, constata-se que a Secretaria de Educação Estadual está sempre proporcionando os cursos de formação para os professores e que as salas de recursos juntamente com os professores

responsáveis por elas são uma ferramenta importante no sentido de dar todo apoio que o professor necessita.

Um avanço relatado pela entrevistada foi relacionado à formação em Libras, para atender as demandas:

[...] Anos atrás quando eu assumi a educação especial em 2016 tivemos muitas dificuldades com falta de intérprete de libras, mas aí justamente como era uma necessidade muito grande, a gente tinha muitos alunos para atender nas escolas e foram feitas várias formações nos três níveis de libras para que pudesse atender essa demanda de alunos que estão nas nossas escolas, então formação não tem nos faltado, inclusive todos os professores que fizeram as formações no ano passado das salas de recursos eles estão sendo certificados por todas as formações que participaram[...]"

Nesse contexto, Mantoan (2003, p. 33) afirma que:

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.

Em virtude dos desafios e das necessidades, a secretaria de educação, juntamente com o governo do Estado, vem investindo cada vez mais na formação dos professores e isso fortalece muito a educação, principalmente no âmbito da educação inclusiva.

Participação dos alunos com necessidades especiais nas turmas regulares

A comunidade escolar desenvolve um conjunto de atitudes que auxiliam esses alunos nesse processo de inclusão e conforme as abordagens em sala de aula; há uma interação muito significativa, na opinião de uma professora da Sala de Recursos:

[...] Com a participação de toda a comunidade escolar, o envolvimento de todos é muito importante, a abordagem do professor no momento oportuno, para a sensibilização dos alunos,

a inclusão dos alunos com necessidade especial nos grupos, a prontidão, a disposição para auxílio à participação destes [...]

Pela fala da professora, constatou-se o desempenho de todos para implementar essa nova modalidade de forma eficaz e é notório o comprometimento da equipe escolar, no sentido de sempre estar buscando o desenvolvimento de todos os alunos, pois não é só no contexto da sala de aula que os “alunos especiais” participam de atividades de interação, percebemos isso através do relato da professora da sala de recurso.

A escola possui a sala de recurso multifuncional, que atende o aluno no horário contrário à sua aula normal, porém, esta não trabalha como reforço escolar, a sala de recursos busca remover as barreiras que impedem o aluno de avançar, na maioria das vezes trabalha com a alfabetização destes, uma vez que não aprendem no mesmo ritmo que os ditos “normais” (Com exceção de alguns deficientes físicos que não têm problemas cognitivos)¹

Do mesmo modo, a vice-diretora em que a mesma professora de recurso trabalha expõe que: “[...] *A priori* são recebidos como os demais alunos. Porém, as ações diferenciadas podem ocorrer de acordo com a necessidade ou deficiência dele [...]”.

Ela afirma, também, que na sala de aula não possui um auxiliar que acompanha os alunos, mas que o aluno surdo tem direito a um intérprete em libras, fornecido pelo estado, o cego a um leitor, podendo utilizar os recursos de informática, o cadeirante, se necessário, de um cuidador que não fica na sala com o aluno, porém, é tudo muito relativo, depende da deficiência do aluno, na maioria das vezes, o professor faz abordagens junto aos demais alunos, a fim de obter a participação de todos no processo de inclusão, paralelamente, se necessário, há intervenção da gestão, o orientador, o professor da sala de recursos, entre outros, ou em conjunto, realiza abordagens em sala, também, a fim de sensibilizar a participação de todos, que geralmente dá muito certo. Aos

¹ Na Resolução no- 4, de 2 de outubro de 2009. Art. 13. Constatam as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, dos incisos: I ao VIII.

poucos os alunos estão sendo inseridos satisfatoriamente. Nas palavras de Mantoan (2003, p. 38) ela afirma que:

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.

Enfim, todos temos capacidades de aprender, claro que cada um com suas peculiaridades, através dos estímulos, da convivência com outras pessoas, sempre há um aprendizado, mesmo de forma lenta, mas se não houver iniciativa, incentivo, com certeza as evoluções não irão acontecer. Mantoan (2003, p. 38) faz a seguinte reflexão:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

Indubitavelmente, compreende-se que a escola, em concordância com os professores, está conseguindo atender as expectativas que as leis determinam e que a sociedade espera e aos poucos as dificuldades não serão mais um obstáculo.

Relação pais/alunos/escola

A relação dos pais com a escola é um fator que ainda preocupa os professores, pois há casos em que o acompanhamento dos pais não acontece, mas existem também aqueles que estão muito presentes e que fazem a grande diferença na vida dos seus filhos, principalmente, no que diz respeito aos alunos especiais; assim, percebemos que esse apoio é crucial para a evolução deles.

Como exemplo, citamos a fala da professora da sala de recursos de uma escola estadual:

[...] Na educação especial, não só na educação especial, e na educação em si, ela depende do apoio dos pais, se os pais não

apoiam o aluno não evolui, então acontece da mesma forma na educação especial, se o pais não apoiam o aluno não evolui, tem pais que são interessados, esses transmitem para o filho que mesmo possuindo uma deficiência há a necessidade dele se esforçar, dele interagir, ele vai trabalhando, ele vai conversando com o filho em casa, ele vai ajudando na realização das atividades, e a criança evolui, o jovem evolui muito mais, tem crianças que chegam com laudo dado pelo médico que, bem assim vamos supor, intelectual por exemplo, com o laudo assim bem avançado, mas que chegam ao final do ensino médio, ele equipara a um pouquinho o aluno “normal”, mas por quê? porque o pai ajuda, já tem aqueles às vezes intelectual leve que não evolui nada porque o pai não ajuda, não auxilia, às vezes acontece de concluir o ensino médio e a alfabetização não foi completa, não consegue ler um texto assim, com sílabas complexas, ainda ficou muita coisa para trás [...]

Sem dúvida, o futuro do aluno da educação especial também está nas mãos dos pais, sendo ignorância de alguns afirmar que a educação só depende do professor. Com o relato dessa professora, evidencia-se na prática o quanto a presença dos pais faz toda a diferença, cada um exercendo a sua função e responsabilidade em parceria e os desafios vão diminuindo e quem sabe o olhar da sociedade modifica.

Materiais pedagógicos específicos para trabalhar a inclusão

Segundo uma gestora, a instituição dispõe de alguns materiais que auxiliam os professores a trabalharem de acordo com as necessidades de cada aluno e um exemplo citado é que na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), os fornecidos pelo MEC, os mais comuns são do tipo I, conforme quadro abaixo, do manual de implantação das SRMs, os materiais adaptados e produzidos pelo professor para trabalhar dificuldades específicas do aluno e, também, os recursos tecnológicos, entre estes, os ampliadores de Tela, lupa virtual, dosvox, nvda, falador, braille fácil etc.

Figura 1: Lista de materiais na Sala de Recursos Multifuncional tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Arquivo da escola, 2021.

Sendo assim, por mais que ainda necessite de alguns ajustes, a educação inclusiva teve muitos avanços, como comprova a fala da técnica pedagógica da educação especial:

[...] tivemos avanços significativos sim, e atribuímos esses avanços as diversas formações oferecidas, em diferentes áreas, diante das necessidades das escolas, para atender a clientela com necessidades especiais, nós temos salas de recursos equipadas, as nossas escolas todas, da jurisdição de Guajará-Mirim como já respondi, todas elas têm salas de recursos, Guajará-Mirim todas as escolas têm salas de recursos.

Diante do exposto, verifica-se que todos os envolvidos em promover uma educação de qualidade não estão medindo esforços para que a inclusão avance continuamente. Para Mantoan (2003, p. 9):

A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.

Nesse processo, todos os profissionais que atuam na educação são responsáveis pela educação de cada aluno. Um mecanismo relevante ao longo deste percurso é a interação entre estes profissionais e os alunos.

RETROCESSOS

A pesquisa realizada em 2013 na Escola Estadual Durvalina Estilbem de Oliveira a respeito da educação inclusiva consistia em relatar os avanços e as perspectivas naquela escola, de acordo com relatos de professores e da equipe gestora da instituição, muitos foram os avanços na época.

Entretanto, hoje é o nosso maior retrocesso, todavia houve seu fechamento da no ano de 2015, mesmo com o corpo docente-técnico-administrativo se empenhando para oferecer um ensino aos alunos de qualidade e um acolhimento digno de acordo com a necessidade de cada um.

Nesse sentido, CARVALHO (2005) diz que a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno.

Constatou-se que a escola Durvalina estava desenvolvendo e, gradativamente, ampliando o processo de inclusão de acordo com a Resolução nº 138/99/CEE-RO, com a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007² e dentre as outras leis que amparam a educação inclusiva. Sendo assim, observou-se que houve uma desvalorização do trabalho que toda a equipe dessa escola vinha desenvolvendo, além de desconsiderar o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, sendo a primeira e única escola inscrita, por iniciativa própria, no município de Guajará-Mirim; momento este que a escola teve a oportunidade de divulgar as suas iniciativas e experiências inovadoras bem sucedidas no âmbito escolar, tendo como resultado final a classificação em primeiro lugar representando orgulhosamente o nosso município e o Estado de Rondônia a nível nacional e internacional. Resultado este da apresentação do trabalho que eles desenvolviam com uma clientela diversificada de alunos, privilegiando efetivamente a inclusão em todas as suas dimensões.

Diante desse fato, percebemos que o fechamento dessa escola feriu a Constituição de 1988, no seu Artigo 205 e respectivos que tratam da educação inclusiva, além das demais leis que amparam e regulamentam esse processo, pois os alunos tiveram que ser remanejados para outras escolas, o que ocasionou o difícil acesso desses discentes pelo fato da maioria ser moradores de bairros

² Portaria publicada no Diário Oficial da União em 26 de abril de 2007 pelo Ministério da Educação.

próximos à localização da referida escola e ser próxima do porto oficial no caso dos alunos estrangeiros.

Conforme relatos da atual Técnica Pedagógica da Educação Especial, há um registro documental que declara que foi realizado um levantamento pela Coordenadoria Regional da Educação e equipe de inspeção escolar, onde foi verificado quantidade de alunos e condições da escola para funcionamento, onde foi constatado o número insuficiente de alunos e a estrutura física inadequada; assim, acarretou o fechamento da Escola Durvalina Estilbem de Oliveira. Diante disso, analisa-se, conforme (CARVALHO, 2005):

Uma proposta de educação inclusiva deve ser entendida não só como um direito de todos, mas, sobretudo, como um dever a ser assumido pelo Estado com a participação efetiva de toda a sociedade em todas as etapas para sua concretização, desde o planejamento até as ações práticas.

Contudo, evidencia-se que, nesse sentido, o Estado não tinha interesse em cumprir as exigências que o setor de inspeção exigia, foi mais cômodo fechar do que investir, sendo que a escola necessitava de tão pouco pra dar continuidade ao seu belíssimo trabalho; entretanto, verifica-se que por muito tempo a escola atendeu às exigências e, ao ser fechada, não foi levado em consideração a premiação que a mesma ganhou. Hoje, o prédio encontra-se abandonado, depredado e saqueado; um prédio que é considerado patrimônio histórico do nosso município. Para (CARVALHO, 2005):

É necessário que os administradores disponham de “autoridade profissional” (p.101), ou seja, que tenham acúmulo de experiências e conhecimentos na área. Além disso, outra dimensão deve fazer parte do perfil da administração: a vontade, o ideal de atender o bem comum. O papel do administrador é possibilitar a articulação daqueles que planejam com os que executam e vice-versa.

Analisa-se que o fechamento dessa escola foi um equívoco e algo deveria ter sido feito por parte da população e dos pais dos alunos, pois os professores sozinhos não poderiam reivindicar. Nesse sentido, observa-se o quanto o apoio social é crucial para por em práticas os direitos que nos são concebidos com tanto esforço e sacrifício. Desse modo, FREIRE (1996, p. 79) traz uma reflexão:

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é a deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.

Se houvesse a união de todos os cidadãos, talvez a escola tivesse passado por reformas e adaptações, mas infelizmente não houve uma denúncia revolucionária, como coloca Paulo Freire na sua reflexão acerca da rebeldia no sentido de ir à luta de um objetivo comum; simplesmente foram constatadas irregularidades e fecharam sem dar uma segunda oportunidade.

Acerca de retrocessos, também podemos citar o decreto 10502/20 de 30 de setembro de 2020 que exclui grande parte dos alunos com necessidades especiais do ensino regular, visto que conforme o mesmo, os alunos teriam atendimento especializado mais adequado; porém, percebe-se que esse decreto visa apenas que o aluno necessita de atendimento especializado e não é posto em consideração que o contato com outros alunos considerados “normais”, leva-os a desenvolver outros tipos de aprendizados, no caso das relações sociais e afetivas, que são de suma importância para o desenvolvimento deles.

Os processos de exclusão se manifestam em práticas de hostilidade, rejeição, segregação e humilhação, ocasionando, por sua vez, a organização desses excluídos em grupos, através de movimentos sociais, que buscam lutar pelos seus direitos de cidadãos.

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 1999, p. 11)

Infelizmente, há ainda esse tipo de reação por parte da sociedade quando envolve misturar as diferenças, além dos desafios de ensinar e educar,

adaptando o currículo para atender todos conforme as suas peculiaridades, ainda temos que enfrentar o preconceito de alguns.

Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária! (MANTOAN, 2003, p. 20).

Sabemos que existe a Resolução n. 05 de 28 de novembro de 2018 que estabelece todos os direitos aos alunos, de maneira que eles tenham toda assistência que precisam, mesmo assim há alguns fatores que não estão em conformidade com essa resolução, pois o foco principal que é a formação de professores, que mais se evidencia na fala de uma professora, onde destaca-se que:

O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e nossas propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência. (MANTOAN, 2003, p. 21)

A partir da entrevista com a professora da Sala de aula, verificou-se que algumas escolas recebem alunos especiais, onde os alunos são incluídos nas salas de aulas regulares, contudo: [...] faltam profissionais que trabalhem diretamente com esses alunos, não é fácil inserir, até porque têm muitos alunos para orientar e ensinar [...].

Pelos relatos da professora, percebemos as dificuldades que esses professores passam quando não têm o suporte adequado. Porém, isso não tira a responsabilidade do professor em sala de aula de fazer atividades que esse aluno participe juntamente com os demais.

Diante disso, MANTOAN (2003, p. 25) ressalta que: Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.

Para essa professora: [...] *a escola não está preparada, falta espaço e não temos profissionais especializados para que eles tenham um ensino diferenciado com atividades que possam fluir no seu conhecimento [...].*

Em resumo: para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações. (Mantoan, 1999, 2001; Forest, 1985)

Mesmo com toda dificuldade, os professores e a equipe escolar não deixam de fazer o seu melhor para contribuir no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, porém, é sabido que nesse aspecto as políticas públicas falham. Trouxemos a realidade de uma professora do Ensino Fundamental I no tempo que as aulas eram ministradas de forma presencial, onde o contato e o afeto entre os alunos e professores eram de grande valia para auxiliar na socialização e nas relações interpessoais.

PERSPECTIVAS

A partir do que vimos e ouvimos durante a nossa pesquisa, podemos elencar algumas perspectivas que tornarão o município de Guajará-Mirim uma referência da educação inclusiva do estado de Rondônia.

A educação inclusiva no futuro

Como vimos que foram inúmeros os avanços nesse atendimento, apesar do retrocesso em fechar uma escola que era considerada referência no seu modelo de gestão, temos condições de melhorar esse atendimento.

Uma perspectiva grande que temos refere-se a fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além da ação dos beneficiários de programas

de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude, sendo essa a estratégia 4.9 do Plano Nacional de Educação que não conseguimos perceber que exista por nenhuma rede de ensino pesquisada.

Acreditamos que para pensar em políticas públicas para essa clientela, faz-se necessário ter dados e isso só acontece através de um monitoramento. Temos exemplos de modelos de gestão de excelência que sempre partem dos dados que possuem para planejar, quem sabe criar uma plataforma ou alimentar alguma que já exista com dados sobre esse atendimento.

Outra perspectiva a ser vislumbrada diz respeito à oferta da formação do professor da sala de aula regular, com sugestões de como sintetizar os conteúdos e até mesmo adaptá-los de forma a atender a deficiência que o estudante apresenta.

Pensamos que temos grandes chances de ampliarmos esse atendimento com políticas públicas que atendam o que prevê o Plano Nacional de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou analisar os avanços, retrocessos e as perspectivas em relação à educação inclusiva no município de Guajará-Mirim, onde foi necessário fazer um levantamento histórico para entender a evolução do processo de inclusão na escola e identificar os fatores e protagonistas que fizeram parte dessa história que contribuiu e vem contribuindo atualmente com a admissão dos alunos deficientes no ensino regular da rede estadual de ensino, ressaltando que os profissionais da educação e o governo estão se esforçando e trabalhando conjuntamente para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva de qualidade no município.

Compreender que a escola inclusiva é aquela que está preparada para receber o aluno com o sem deficiência, afinal, em algum momento da vida o aluno pode apresentar uma deficiência.

Com este trabalho, espera-se, além de contribuir com a divulgação do atendimento da educação inclusiva em nosso município, auxiliar e motivar o

desenvolvimento de trabalhos futuros relacionados à Educação Inclusiva na cidade de Guajará-Mirim bem como ampliar essa pesquisa e apresentar dados complementares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (2014-2024)* Disponível em <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf> acesso em 13 de jun de 2021.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- COLL, C. *Qualidade, equidade e reformas no ensino*. Madri: OEI-Fundação Santillana, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.
- RAMOS, S. L. de V. *Jogos e brinquedos na educação inclusiva*. São Paulo: Respel, 2016.
- WANDERLEY, M. *Refletindo sobre a noção de exclusão*. IN: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAPÍTULO 2

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Prisnei Rivas Rádua

Fabiano Sales de Aguiar

INTRODUÇÃO

A pesquisa que resultou no presente artigo visou averiguar como ocorre o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores do ciclo de alfabetização ao promover a inclusão dessa classe de ensino, na educação básica do município de Nova-Mamoré – RO.

Pode-se perceber que existe uma educação democrática comprometida em formar cidadãos críticos e reflexivos dentro de uma sociedade igualitária; sendo assim, a educação é considerada inclusiva quando abre espaço para crianças que apresentam necessidades especiais. Tudo isso traz um grande desafio que é garantir a aprendizagem desses alunos.

A convivência obtida no âmbito da escola contribui para que se possa observar vários pontos existentes na diversidade escolar. A inclusão gera possibilidades enriquecedoras para o desenvolvimento da aprendizagem e o convívio com os outros alunos permite a inserção no universo amplo e social.

A educação inclusiva assegura que os alunos frequentem as aulas diárias juntamente com os demais alunos para que todos, sem distinção, tenham a oportunidade de obter conhecimento e um bom aprendizado. Independentemente de cor ou raça, o aluno especial deixa de ser visto como um problema, mas como um sujeito que pode apreender como qualquer outra.

Assim, a inclusão dentro das escolas exige um repensar, pois o estabelecimento de ensino tem que se adaptar ao aluno e a suas condições de aprendizado, possibilitando cada vez mais a integração. Acreditamos que as escolas devem ampliar mais com o modo de lidar com as diferenças e como os alunos ditos *normais*, ou seja, sem nenhum tipo de necessidade especial,

também apresentam problemas de aprendizagem, essa diferença aparece para todos, e não só para os que têm necessidades educacionais especiais.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

O tema das necessidades educacionais especiais é um marco na história da Educação Especial, devido a vários documentos que nortearam conquistas para aquelas pessoas com necessidades especiais, que são elas: a Declaração Universal dos Direitos do Homem pela ONU (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e também Convenção de Guatemala (1999). Observa-se que há uma ideia de educação escolar integrada aos sistemas regulares de ensino, a fim de integrar os alunos com deficiência na comunidade escolar.

Todas as escolas inclusivas têm por obrigação orientar todos os professores a conhecer quais são as possibilidades e as limitações dos seus alunos com necessidades educacionais especiais dentro do ambiente escolar, na garantia de uma escolarização bem sucedida para todas as crianças daquele local.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educacionais especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de desenvolver uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO..., 1994, p. 28)

Na LDB nº 9394/96, afirma-se que a educação especial é uma modalidade escolar que deve ser oferecida a todas as redes regulares de ensino, para aqueles que são portadores de necessidades especiais, com o intuito de construir uma verdadeira sociedade inclusiva, principalmente, através da transmissão de uma linguagem possível de expressar e compreender.

Diante de tantas performances, a legislação vem criando leis internacionais para assegurar a educação para todos, independentemente de suas potencialidades ou modalidades. Conforme preconiza a Constituição de

1988 (BRASIL, 1988, p. 57), no artigo 208, inciso III, deve haver “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Segundo SASSAKI (2005), se quisermos falar, construtivamente, numa perspectiva de realidade inclusiva existente no nosso cotidiano, é essencial conhecer e saber usar as maneiras corretas dos termos técnicos sobre a inclusão especial, pois a forma de se expressar é importante quando se aborda o assunto, que é rodeado de preconceitos e discriminação.

Para que se tenha uma educação inclusiva em todos os níveis, como determinam as leis nacionais e internacionais, e reconhecer os direitos das crianças com necessidades educacionais especiais que, no momento, vêm sendo bastante reconhecidos no Brasil, sem nenhuma discriminação e com sucesso; sem dúvida, é preciso que os professores busquem aperfeiçoamento, qualificação, capacitação e uma formação de qualidade continuada, a fim de fazer a mediação compreensível ao receber alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerando que o professor é o mediador, ele permite que o ambiente educacional seja prazeroso, despertando o interesse do aluno pelo seu conhecimento. O objetivo desta pesquisa foi analisar o papel do professor junto ao aluno, com o intuito de viabilizar a eficácia na construção de uma postura e de habilidades independentes de suas dificuldades, contando com profissionais qualificados, comprometidos em oferecer aos seus aprendizes um ensino de qualidade e respeito.

Tal reflexão leva o aluno e o professor a buscarem liberdade, igualdade e fraternidade dentro da sala de aula, contudo, tendo consciência dos limites de sua atuação, além de impulsionar a reverter os tabus das limitações impostas pelo mundo em que vivemos, valorizando a diversidade e o respeito dentro da sala de aula como elementos enriquecedores de conhecimento social e pessoal.

A INCLUSÃO DENTRO DA ESCOLA

Quando se trata de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, pode-se imaginar como as dificuldades e as estruturas dentro da sala de aula são vistas, bem como o apoio que é dado a cada um deles.

O professor, muitas vezes, enfrenta obstáculos por não ter suporte para incluir tais alunos especiais no contexto da sala de aula.

Vale ressaltar que a inclusão não significa somente colocar um aluno dentro da sala de aula, mas também levá-lo à interação dentro do ambiente escolar e, principalmente, na sociedade com poucos conhecimentos sobre as necessidades especiais. Para quebrar os paradigmas, o educador precisa ter ações críticas frente aos indivíduos inseridos no contexto desvalorizado.

Para amenizar as dificuldades geradas pela inclusão, é preciso buscar metodologias que diferenciem o ensino dentro da escola, melhorando a qualidade da aprendizagem. As barreiras encontradas vão desde os métodos utilizados até a falta de qualificação pedagógica. Assim, a família deve ser envolvida durante esse processo de aceitação para mudar os preconceitos e adversidades em torno da inclusão.

Apesar de terem sido criadas leis que amparem os alunos com necessidades especiais, não se sabe se todas as escolas estão preparadas para recebê-los. Nessa perspectiva, novas estratégias devem ser analisadas e criadas, com o objetivo de promover a adaptabilidade da estrutura e das práticas educacionais de aprendizagem de cada indivíduo especial.

Sabe-se que existem vários tipos de necessidades especiais e cada uma delas requer uma assistência especial de profissionais qualificados. Além disso, cada vez mais existe uma maior necessidade, nas escolas, de recursos físicos e humanos para responder bem a essa demanda diferenciada. Assim, é preciso que a maioria das instituições esteja capacitada a se adaptar a esses educandos.

O professor sente bastante desconforto quando se trata de alunos com deficiência, muitas vezes por não estar preparado para lidar com algo desafiador, tendo em vista que a insegurança por não estar qualificado e sem saber como proceder, faz ele sentir dificuldade para receber alunos com necessidades educacionais especiais (RAMOS, 2016).

Como não há muito apoio pedagógico no ambiente escolar, é importante que o professor seja carismático, receptivo com cada aluno, já que o docente não tem a dimensão do conhecimento ou do aprendizado do aluno inclusivo. Para que sua sala se torne um local de aprendizado prazeroso, o mediador precisa ter comunicação com os pais, gestão e outros profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar.

Tais atitudes contribuem para que a postura de um educador seja a melhor possível. Através de situações em que é desafiado perante a realidade vivida, o educador tem que buscar conhecimentos e ser um pesquisador para incluir crianças com necessidades especiais dentro de sala de aula. Esses aperfeiçoamentos não podem ser considerados como gasto em vão, mas como um investimento pessoal e profissional que, mais tarde, será recompensado.

Porém, não se trata meramente de o professor ser um mediador do conhecimento, mas da responsabilidade de conhecer seus alunos como receptores de seus conhecimentos e aprendizados, levando-os ao pleno avanço da aprendizagem e a valorizar o papel ativo que cada um deles tem, tendo em vista que ninguém é igual a ninguém e todos têm suas singularidades. O professor deve ser o facilitador da aprendizagem, logo, é preciso romper as barreiras do ensino que distancia o professor do aluno e vice-versa; o aluno precisa se sentir confortável diante de seu mediador, para que ele entenda quais são suas habilidades e potencialidades.

Assim, o professor precisa criar metas e inovar em seus métodos de ensino para levar o aluno a uma aprendizagem de êxito. Deve, também, através de experiências positivas, ajudar o aluno a superar o preconceito existente e ter em mente que não pode realizar estratégias sozinho, mas em conjunto com todo o corpo docente da instituição (RAMOS, 2016).

Um das dificuldades enfrentadas pelo professor ao tratar de inclusão é a falta de formação continuada, que não é oferecida a ele gratuitamente, de forma que alguns procuram habilitação por conta própria, para melhor atender e estar seguro ao lidar com alunos especiais.

Existe a falta de interesse por parte do governo em criar políticas públicas. Assim, os professores, muitas vezes, têm formação acadêmica, mas a especialidade, que é importante, fica escassa, mesmo sendo o educador o agente principal para a inclusão dentro da sala de aula e na sociedade (CARVALHO, 2006). Sabe-se que os alunos são incluídos no ensino regular apenas para atender à exigência legal, e dessa forma, investimentos em capacitação para os profissionais da educação ficam esquecidos, mostrando a fragilidade de uma infraestrutura carente.

Entende-se que a aprendizagem é uma verdadeira construção de saberes, principalmente para os alunos com necessidades educacionais especiais. As dificuldades dos profissionais estão presentes em todos os lugares,

mas se observa que, ainda assim, esses educadores procuram trabalhar com compromisso, ética e dignidade, buscando fazer o melhor aos sujeitos incluídos da escola, apesar de existirem limitações referentes à inclusão diante da dura realidade por eles vivenciada.

Visto que os alunos não são iguais ao receber as informações de aprendizagem, os professores são peças fundamentais para que o processo de inclusão aconteça, e, também, para encontrar a melhor alternativa para instruir seus alunos. Faz-se necessário que se reflita, invista e se planeje possibilidades de superações escolares e profissionais, a fim de que, assim, haja capacitação continuada para todos.

METODOLOGIA

O objetivo deste estudo foi compreender os enfrentamentos vivenciados pelos professores alfabetizadores do primeiro, do segundo e do terceiro anos das séries iniciais do ensino fundamental, face à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular da escola da rede municipal de Nova-Mamoré - RO. Entende-se que as necessidades desses professores correspondem ao que vivenciam no mundo educacional e a opinião de cada um deles. Realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, descritiva de cunho bibliográfico e de campo, com o método de análise de conteúdo de BARDIN (2011).

É um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o conteúdo dos mesmos. A Análise de Conteúdo é não só um instrumento metodológico que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Seguem-se vários caminhos, inclusive dando margem a pesquisas de natureza quantitativa ou qualitativa. (BARDIN, 1977, p. 31)

Os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários com perguntas semiestruturadas. Entende-se que a abordagem qualitativa é um método usado para levantamento de dados sobre um grupo ou um indivíduo,

com o intuito de compreender e interpretar determinados conhecimentos vivenciados durante suas experiências (MINAYO, 2004).

Desta forma, o objetivo foi buscar esclarecimentos sobre questões provenientes da pesquisa realizada a distância, em um tempo específico, escolhas de experiências e conhecimentos vivenciados, sobre a inclusão de alunos especiais no ambiente escolar. O caminho planejado antes da coleta de dados, na maioria das vezes, toma outras direções, embora mantenha elementos previamente selecionados ao mundo científico (ROSA, 2012).

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por sua relevância para a temática em questão, visto que estão em constante contato com alunos especiais. Os dados foram coletados no ano de 2020. Os professores alfabetizadores serão identificados como PA-1, PA-2 e PA-3 para que seja mantido o anonimato dos sujeitos que contribuíram para a pesquisa.

CONTEXTO DA PESQUISA

A partir das informações obtidas nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas, foi feita a análise dos dados com o objetivo de conhecer as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a educação especial. Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, cada sujeito será identificado por um número; desse modo, as professoras (no feminino, visto que tivemos apenas a participação de mulheres na pesquisa) serão denominadas PA-1 (professora alfabetizadora nº 1), PA-2 (professora alfabetizadora nº 2) e PA-3 (professora alfabetizadora nº 3).

Para que as entrevistas fossem bem visualizadas e compreendidas, criamos uma matriz de referência contendo o resumo das entrevistas que, depois de lidas, foram selecionadas conforme as seguintes categorias de análise: formação continuada, aprendizagem lenta, apoio pedagógico.

Categoria 1 – Formação continuada

Nessa categoria, “Formação continuada”, tratamos de pontos destacados pelos sujeitos da pesquisa, considerados relevantes em suas reflexões sobre suas capacidades e atender alunos especiais. A seguir, o Quadro 1 apresenta fragmentos de respostas obtidas nas entrevistas dos sujeitos da

pesquisa, referentes aos questionamentos: Você já teve ou tem alunos especiais em sala de aula? Se sente preparado (a) para lidar com esse perfil de alunos?

Quadro 1: Categoria “Formação continuada”

CATEGORIA “a priori”	SUJEITOS DA PESQUISA	FRAGMENTOS DAS FALAS DAS PROFESSORASEXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS
Formação continuada	PA-1	Até mesmo porque não temos uma formação pra receberes alunos especiais.
	PA-2	Eu não tenho formação para essa área, que é muitodifícil de atuar com as condições que temos.
	PA-3	E muito difícil receber um aluno sem ter formação para isso e sem ajuda de profissionais.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Ao iniciar o processo de transcrição das entrevistas, percebemos que houve uma recorrência de repostas relacionadas à falta de formação continuada, uma qualificação de aperfeiçoamento, para o atendimento aos alunos das classes especiais. Por esse motivo, criamos a categoria de análise a priori “Formação continuada”, pelo fato de que, ao serem questionadas se estão preparadas para lidar com alunos especiais, as professoras enfatizam que não, por não terem formação continuada para atender esses alunos.

Sabemos da necessidade dos professores de se atualizarem para dar conta de atender com cada vez mais qualidade na educação especial. Por razão, é de suma importância que estejam preparadas para receber os alunos especiais. Porém, a falta de formação continuada em educação especial não pode ser uma barreira para receber os alunos em sala de aula, ainda que, na fala da PA-1, essa situação seja destacada: “Até mesmo porque não temos uma formação para receber esses alunos especiais”.

Desse modo, compreende-se a importância de ter formação continuada e o fato de que receber alunos especiais não é um trabalho fácil dadas as reais condições de sala de aula que temos. Tal dificuldade foi relatada na fala da PA-2, que pontua: “Eu não tenho formação para essa área, que é muito difícil de atuar com as condições que temos”.

A professora PA-3 afirma que, além das dificuldades de não ter formação continuada na área de educação especial, a falta de apoio técnico e pedagógico referente à educação especial é outra barreira que dificulta o processo real de inclusão. A docente salienta que “É muito difícil receber um aluno sem ter formação para isso e sem ajuda de profissionais”.

Categoria 2 – Aprendizagem

Nessa categoria, “Aprendizagem”, tratamos de pontos destacados pelos sujeitos da pesquisa e considerados relevantes em suas reflexões sobre suas capacidades em ensinar alunos especiais. O Quadro 2, logo abaixo, contém fragmentos de respostas obtidas nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa, referentes ao questionamento: Qual é sua concepção de ensino- aprendizagem, ou seja, como você acredita que ocorre a aprendizagem do aluno especial em sala de aula?

Quadro 2: Categoria “Aprendizagem”

CATEGORIA “a priori”	SUJEITOS DA PESQUISA	FRAGMENTOS DAS FALAS DAS PROFESSORAS EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS
Aprendizagem	PA-1	É muito relativo; depende da deficiência do aluno. Tem alunos que aprendem conforme o tempo dele, tudo muito lento e difícil.
	PA-2	Acredito que ele aprende sim, mas de uma maneira bem difícil e lenta, de acordo com a deficiência de cada um.

	PA-3	Os alunos vão conseguir aprender de maneira bem difícil e lenta por causa da sua deficiência.
--	------	---

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme a descrição de cada entrevistada, observou-se que o aprendizado do aluno com deficiência gera um pouco de desconforto devido a suas dificuldades dentro de sala de aula e pelo fato de ele não ter um desenvolvimento igual ao dos alunos que não possuem deficiências. Com base nas respostas ao questionamento que feito a cada professora sobre qual sua concepção de ensino-aprendizagem e como está acontecendo a aprendizagem desses alunos, somos levados a entender que, na visão das docentes, os alunos conseguem aprender em um ritmo lento. A aprendizagem é um processo onde o conhecimento e os valores são adquiridos através de experiências construídas.

Nesse sentido, nota-se que o professor não se sente seguro para lidar com as deficiências dentro da sala de aula, muitas vezes em razão da forma como ocorre o desenvolvimento de cada aluno que requer uma atenção especial, uma vez que cada um aprende de uma maneira e a seu tempo, como se observa na fala de uma delas, PA-1: “É muito relativo; depende da deficiência do aluno. Tem alunos que aprendem conforme o tempo dele. Tudo muito lento e difícil.”

Percebe-se, também, pela fala da PA-2, que não é fácil incluir alunos especiais, mas que isso é necessário para que eles se sintam em conjunto com os outros. Entendemos que o aluno especial aprende de forma “lenta”, não com a mesma facilidade que os outros, mas que consegue absorver algo do que é aplicado a ele, conforme está ocorrendo seu entendimento no contexto. Dessa forma, salienta a PA-2: “Acredito que ele aprende sim, mas de uma maneira bem difícil e lenta, de acordo com a deficiência de cada um”.

Com base no que foi apontado na fala da PA-3: “Os alunos vão conseguir aprender de maneira bem difícil e lenta por causa da sua deficiência.” Nota-se que os educandos conseguem compreender o conteúdo passado, mas devagar, devido a suas limitações, e que requerem mais tempo para aprender. Com isso, é necessária uma maior atenção por parte do professor, além da interação com outros indivíduos e com a sociedade. Compreende-se, assim,

que se trata de um trabalho que exige maior tempo e preparação adequada para cada professor.

Categoria 3 – Apoio pedagógico

Nessa categoria, “Apoio pedagógico”, abordamos pontos destacados pelos sujeitos da pesquisa considerados relevantes em suas reflexões sobre suas capacidades em ensinar alunos especiais. O Quadro 3, logo adiante, apresenta fragmentos das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, com respostas referentes ao questionamento: Sua escola conta com apoio pedagógico (sala de recursos, apoio aprendizagem e orientação educacional)?

Quadro 3: Categoria “Apoio pedagógico”

CATEGORIA “a priori”	SUJEITOS DA PESQUISA	FRAGMENTOS DAS FALAS DAS PROFESSORAS EXTRAÍDOS DAS ENTREVISTAS
	PA-1	Não recebemos muita ajuda; temos que nos virar, muitas vezes, sozinhos, sem ajuda da equipe, que só quer saber se o aluno está em sala.
Apoio pedagógico	PA-2	No momento, contamos apenas com orientação educacional, que não propõe ações para nos ajudar; faz só a parte de receber os alunos que causam problemas e vai atrás dos laudos.
	PA-3	Apoio nenhum; somente enfiam o aluno na sala, sem nenhuma estrutura para nos ajudar, e depois, cobram resultados, sem nos dar ajuda.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Conforme é possível notar nos relatos das professoras, o que se pode concluir desses fragmentos é que elas não têm apoio nenhum; muitas vezes, ocorre apenas de a instituição seguir a lei, amparando os alunos com necessidades especiais, já que eles têm direito à convivência com outros alunos sem nenhuma deficiência e com a escola comum. Muitas dessas leis regulamentam esse direito, mas não estabelecem a necessidade de uma preparação adequada aos professores para atender a esses alunos especiais. As docentes foram indagadas se a escola conta com apoio pedagógico (sala de

recursos, apoio aprendizagem e orientação educacional) e, a partir de suas respostas, percebemos que esse apoio, na maioria das vezes, não existe.

Sabemos que as professoras não têm ajuda alguma e têm que trabalhar apenas com o que há disponível, segundo se observa na fala da PA-1: “Não recebemos muita ajuda; temos que nós virar, muitas vezes, sozinhos, sem ajuda da equipe, que só quer saber se o aluno está em sala.” Isso leva-nos a refletir sobre como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, no momento, está sendo efetivado na realidade; não se tem conhecimento de como o aprendizado de cada um deles é exposto, por falta de interesse tanto dos pais como da rede pública educacional.

Nesse sentido, destacamos, também, a fala da PA-2: “No momento, contamos apenas com orientação educacional, que não propõe ações para nos ajudar; faz só a parte de receber os alunos que causam problemas e vai atrás dos laudos.” A realidade apresentada nas entrevistas mostra que a maioria das instituições de ensino não tem estruturada apropriada para incluir os alunos com deficiência e para suprir a demanda que, cada vez mais, vem sendo vista como normal. Logo, é necessário que os órgãos responsáveis pela educação realizem ações que transformem em realidade a inclusão na educação, não somente na teoria, “no papel”, mas de forma concreta.

Assim, nota-se que muitas escolas buscam ações por meio do educador, de forma que esse ator educacional tem se mostrado o herói da educação, colocando sua profissão em destaque, buscando atender à demanda da maioria das necessidades dos alunos dentro da sala de aula. Cabe pontuar, conforme visto na fala da PA-3, que não existe “Apoio nenhum; somente enfiam o aluno na sala, sem nenhuma estrutura para nos ajudar, e depois, cobram resultados, sem nos dar ajuda.” Observa-se, portanto, que o trabalho desses profissionais tem sido cansativo, dada a falta tanto de estruturas básicas quanto de recursos humanos com formação continuada adequada que permita atender às diversidades presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário compreender que a humanidade é uma só e o bem-estar social deve ser recíproco. Assim, urge haver um embasamento sobre as percepções dos professores no atendimento aos alunos com necessidades

educacionais especiais. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos educadores, eles se empenham para buscar conhecimentos e maneiras apropriadas de garantir o acesso à aprendizagem a todos os alunos, com deficiências ou não. Porém, notamos que a instituição não tem infraestrutura para desenvolver um trabalho de qualidade e satisfatório e obter um resultado de sucesso.

Dessa forma, precisa dar uma atenção maior quando o professor possui alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, pois, além das questões referentes ao seu desenvolvimento de aprendizado, tem que atender às especificidades desses alunos; por outro lado, existe a sombra em que quanto mais educação se oferece, mais os problemas sociais vêm aparecendo.

É crucial que o professor se sinta apoiado e instigado a fazer um trabalho de primeira qualidade, e para que isso aconteça, é necessária uma maior ênfase na formação dos professores, e também, uma instituição estruturada para receber alunos especiais, com o objetivo de fazer a diferença no que se refere ao ensino escolar, visando oferecer perspectivas de mudanças na educação inclusiva.

Portanto, conclui-se nesta pesquisa que é preciso superar a exclusão, reconhecendo os direitos da diversidade no âmbito escolar, envolvendo o compromisso dos professores no processo de aceitação da inclusão, a qual requer atuação de princípios igualitários em relação às necessidades educacionais especiais, dando-se a devida importância para a reflexão acerca do amadurecimento de uma sociedade mais evoluída e mais respeitosa. Também é preciso o uso de metodologia adequada pelo professor em sala de aula, a fim de ajudar no processo cognitivo dos educandos, para que eles se sintam envolvidos, isto é, não excluído, mas, sim, incluído no meio social educacional.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988. 27.ed. Brasília: Centro de documentação e Informação Coordenação de Publicação, 2007.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 4. ed. Porto Alegre: Meditação, 2006.

- DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. *Jogos e brinquedos na educação inclusiva*. Catanduva, SP: Respel, 2016.
- ROSA, M. Pesquisa qualitativa em Educação: aspectos importantes do uso do Role Playing Game como procedimento metodológico de pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 231-258, Jul./Set. 2012. ISSN 45. <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/16.pdf>, acessado em: 24 de mar. de 2018, às 21:16.
- SÃO PAULO (Estado). *Inclusão Já!:* em defesa do direito à educação inclusiva. São Paulo: 2014. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/legislacao/>. Acesso em: 07 mai. 2019.
- SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

CAPÍTULO 3

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU MÚLTIPLA

Daniela Medeiros

Franciele Fernandes da Silva

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino comum é algo que vem sendo discutido, problematizado, tensionado e provocado resistências e, ao mesmo tempo, práticas que nos chamam a pensar nas (im) possibilidades de sustentar e acreditar neste processo. Em tal direção, a análise e problematização dos processos de inclusão e de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência pode se dar sob diferentes vias, mas, de modo geral, elas voltam seus olhares para as práticas escolares e os possíveis modos de vivenciarmos uma educação inclusiva e, de fato, para todos.

Tais discussões emergem em diferentes espaços e níveis de ensino e, de modo mais recente, no ensino médio integrado a um curso técnico, subsequente (pós-médio) e superior. Isso se justifica, talvez, pelo fato de que alguns/muitos sujeitos com deficiência ainda não alcançam estes níveis de ensino¹, sendo encaminhados para escolas de educação especial², práticas alternativas para sua inserção social e no mundo de trabalho e/ou mesmo de modo mais direto ao mercado de trabalho, sem dar seguimento aos estudos até alcançar os níveis mais avançados de ensino.

¹ No Brasil, em todas as modalidades de ensino, nas escolas especiais e de ensino comum, a matrícula de alunos com deficiência no período de 2009 a 2019, aumentou significativamente a cada ano (INEP, 2020).

² No Rio Grande do Sul, o número de matrículas da educação especial chegou a 95.508 em 2019, um aumento de 25% em relação a 2015. Em relação ao número de matrículas entre 2015 e 2019 por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas de ensino médio cresceram 84,5% (INEP, 2020).

No entanto, os últimos tempos têm sido marcados pela chegada destes sujeitos nestes níveis e espaços que há pouco tempo não se caracterizavam por tal heterogeneidade. Com isso, identificamos um importante limitador do processo de inclusão escolar, tendo em vista que muitos desses espaços carecem de uma maior atenção e investimento para a acolhida desses sujeitos. Somos, aos poucos, provocados a participar deste processo como responsáveis (diretos ou indiretos) pela ex/inclusão³ de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino.

Tendo tais entendimentos como balizadores das discussões que seguirão, este texto volta seus olhares às práticas de inclusão que vêm sendo vivenciadas no Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi (IFFar). Assim, o lócus tem sua centralidade nas práticas que vêm sendo desenvolvidas no processo de ensinar e aprender de pessoas com deficiência, estando estas em cursos de ensino médio integrado a um curso técnico, subsequente (pós-médio) e superior. Pergunta-se: Como tem ocorrido o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla no ensino médio integrado a um curso técnico, subsequente (pós-médio) e superior?

Na intenção de discorrer sobre tal questionamento, objetiva-se apresentar e problematizar as possibilidades e limitadores dos materiais de apoio produzidos para os estudantes com deficiência do IFFar na perspectiva de potencializar (ou não) o processo de inclusão escolar. Para além disso: 1) apresentar e analisar alguns materiais de apoio que são produzidos para estudantes com deficiência; 2) entender como os materiais de apoio vêm sendo utilizados e significados pelos estudantes com deficiência; e, 3) analisar as potencialidades e limitadores destes materiais de apoio no processo de inclusão escolar. Os objetivos mencionados serão buscados por meio de dados e análises qualitativas destas práticas que envolvem a produção e utilização de materiais de apoio para estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla.

Para isso, apresentam-se alguns destes materiais, a justificativa e entendimento da elaboração de cada um deles considerando as particularidades do/a estudante e, ainda, suas implicações no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e/ou múltipla. Torna-se possível,

³ Conforme Lopes e Dal'igna (2007).

assim, identificar possibilidades e fragilidades no processo de inclusão escolar, as quais são apresentadas ao final deste texto.

Partindo desse pressuposto, a estrutura do texto se organiza de forma a abordar os processos de mudanças e perspectivas no cenário da educação inclusiva, através dos marcos legais existentes, junto a discussões sobre a ex/inclusão desses sujeitos, tecendo provocações sobre nossa responsabilidade (direta ou indireta) pela ex/inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino. Aborda, também, algumas concepções em relação à organização e flexibilização curricular e apresenta os materiais de apoio produzidos no IFFar, concluindo com as considerações finais que nos permitem a análise destes materiais de apoio no processo de inclusão escolar.

DESENVOLVIMENTO

Pensar as emergências das concepções inclusivas na atualidade, bem como seus percursos e modificações ao longo de alguns marcos legais, nos permite o movimento de olhar e problematizar discursos e, conseqüentemente, o lugar discursivo ocupado pelos sujeitos com deficiência em cada um destes marcos. Considera-se, então, que todos os marcos legais instituídos (ou mesmo aqueles desejados), bem como os discursos que os compõem, “geram efeitos de verdade distintos nos sujeitos”, de modo que faz-se pertinente uma aposta no entendimento de diferentes acontecimentos, em uma tentativa de estabelecer “relações entre acontecimentos aparentemente desconexos, mas que são capazes de nos fazer entender aquilo que nos tornamos, aquilo pelo que lutamos e aquilo que acreditamos no presente” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 19).

De tal maneira, o movimento histórico e legal relacionado aos processos de escolarização de sujeitos com deficiência se constitui por percursos que nos levam às práticas de exclusão, segregação e integração, nos provocando a um entendimento de que os marcos legais existentes na atualidade são, também, consequência e/ou continuidade (não na lógica do mesmo, mas de avançar e prosseguir) de outros já existentes em outros momentos. Assim, o conhecimento histórico e legal pode nos favorecer uma maior “consciência histórica” do passado e do presente potencializando um olhar problematizador daquilo que ocorre (LOPES; FABRIS, 2013, p. 20).

Destacamos, em um primeiro momento, a Política Nacional de Educação Especial (1994), a qual antecede a atual⁴, e se fez sob o estabelecimento de fronteiras divisórias entre aqueles que são aptos a estar incluídos (considerados normais) e aqueles que não são aptos (anormais) e, portanto, excluídos do todo, tendo que ocupar lugares de distanciamento pautados na lógica da normalidade. Esta Política (1994) nos permite a problematização das tentativas legais de normalizar o sujeito, homogeneizar os grupos e invisibilizar qualquer tipo de diferença que possa provocar mudanças no sistema educacional existente.

Ainda em 1994, com a Declaração de Salamanca, parece haver uma tentativa de superação desta polaridade quando, por meio de tal documento afirma-se, trata que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e, por isso, os sistemas educacionais deveriam levar em conta tal diversidade. Além disso, estabelece que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular” (BRASIL, 1997, p. 01).

O texto que constitui tal Declaração (1997) é visível de conquistas e mudanças em comparabilidade à Política de 1994. A Declaração busca uma ampliação da “discussão iniciada na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a ideia de ‘educação para todos’” (BREITENBACH et al., 2016, p. 364), oferecendo “um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva” (p.365).

Ao encontro da Declaração de Salamanca (1997), mas de modo mais incisivo, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 - LDBEN). Por meio dela, prevê-se a garantia de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” na intenção de garantir a acessibilidade necessária às necessidades de cada sujeito (BRASIL, 1996, p. 40).

Na intencionalidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) surge em substituição à Política de 1994, afirmando a inclusão como norma e modificando significativamente o texto em relação à anterior. Junto a ela destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), também nesta perspectiva. Percebe-se que

⁴ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

nestes dois últimos documentos a responsabilização pelo acesso, permanência e conclusão escolar não é mais do aluno com deficiência, mas sim da escola e que são necessárias e legítimas flexibilizações no currículo para atender e tornar acessível o ensino a todos.

No âmbito do IFFar, dentre seus diferentes documentos, cita-se a Política de Diversidade e Inclusão (2018)⁵, segundo a qual o pensar o trabalho em uma lógica inclusiva atende a necessidade de uma “desconstrução”. “Desconstruir é naturalizar as desigualdades, compreender os saberes condicionados à norma e olhar para os sujeitos de frente, nem acima nem abaixo” (SANTA MARIA, 2018, p. 04).

É nesse cenário que, numa perspectiva de inclusão, acontecem mudanças, e diante disso, se faz o “reconceituar a aula, o aluno, o professor, nas formas inusitadas em que se engendram, na mesma aula; o ensinar e o aprender [...], no confronto das diferenças de uma escola para todos os alunos” (MANTOAN, 2017, p. 42). No entanto, por vezes e em algumas situações, o que ocorre é que em alguns espaços “educacionais” as capacidades dos sujeitos deixam de ser vistas e, com isso, as práticas e discursos ficam limitados apenas a concepção de uma deficiência, desconsiderando-se, assim, o seu potencial enquanto sujeito. Manzini (2019) destaca alguns pontos para que a inclusão aconteça, a saber: em primeiro lugar, que a escola esteja preparada; em segundo, (e complementando ao primeiro) é necessária a preparação dos professores para receber esses sujeitos. Nesse viés, indica que a escola deve estar preparada para o novo e que os professores devem estar preparados para a diversidade dos alunos que irão receber, pois enquanto não houver essa preparação, não haverá inclusão.

Corroborando a discussão proposta, Mantoan (2017) aponta que “o ensino que condiz com uma escola inclusiva, envolve o encontro entre quem aprende e quem ensina” e com isso, segundo a autora, esse encontro deve se dar, “sem uma hierarquia entre as inteligências entre ambos e a impossibilidade de previsão, controle e/ou mensuração do que pode acontecer ou mover a partir de tal encontro” (MANTOAN, 2017, p. 44). Nessa direção, tomamos aqui as práticas de inclusão desenvolvidas no IFFar e lançamos a seguinte pergunta: as metodologias de ensino (as flexibilizações curriculares, materiais de apoio etc.)

⁵ Resolução CONSUP nº 079/2018 - Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

poderiam ser (são) subsídios para promover tal encontro entre aquele que ensina e o que aprende?

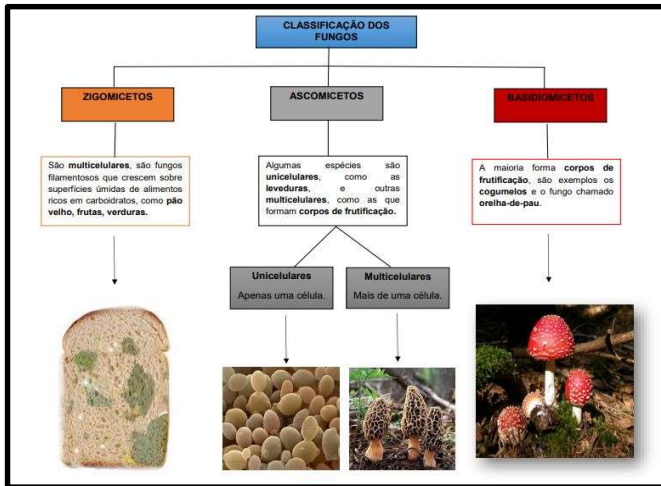
Com base neste questionamento, ressaltamos que a flexibilização curricular como premissa maior pode gerar insegurança e incertezas, pois o fazer docente e as concepções de escola e currículo nem sempre foram concebidas deste modo (inclusivo). Conforme Antun (2017, s/p), “no contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo”. Flexibilização que trata do que é possível desenvolver e flexibilizar para acessar todos os estudantes, sem distinção, aquilo que se pode modificar em relação à metodologia e modos e tempos de ensinar e aprender.

Para além e junto ao entendimento de flexibilização curricular, nem sempre o que ocorre para todos é suficiente para cada um e, nestes casos, a elaboração de algum material de apoio personalizado pode ser uma alternativa interessante e capaz de potencializar o processo de significação de cada conteúdo. Tratamos aqui de materiais que são pensados a partir do conteúdo estudado e considerando as particularidades do/a estudante (como ele aprende? o que lhe favorece? o que dificulta e pode ser substituído e/ou retirado?) e o essencial de cada conteúdo.

De tal modo, os materiais apresentados na sequência são alguns exemplos que fazem parte de um conjunto maior de materiais que vêm sendo elaborados e utilizados para estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla, por vezes na sala de aula comum e, por outras, como material complementar para rever algum conteúdo em horário extraclasse. Tais materiais são produzidos pelo/a próprio/a professor/a da sala comum, por algum/a estudante bolsista ou monitor/a vinculado à CAI do *campus* e/ou mesmo pela docente de educação especial envolvida. Aqui a análise se dará sob alguns materiais produzidos pelos dois últimos (bolsista e/ou docente de educação especial).

Partindo disso, passamos a apresentar dois materiais construídos, sendo um de fungos (produzido em 2019) e um de filosofia (produzido em 2020), juntamente de suas finalidades e objetivos. Destacamos que o que é apresentado neste texto são partes/recortes de materiais maiores, não sendo sua totalidade.

Figura 1: Material adaptado sobre fungos.



Fonte: Autoria Própria (2019).

O material de fungos exposto na figura acima (01) foi utilizado como apoio junto aos slides utilizados pela professora regente de uma turma do 1º ano do ensino médio. Era feito com antecedência para que o estudante pudesse recebê-lo em tempo antes da aula seguinte e pudesse acompanhar no momento das explicações. As informações contidas nele foram retiradas dos slides que foram projetados a todos os estudantes (material comum à turma toda). Sobretudo, foram definidas e organizadas a partir do entendimento da professora regente e da estudante bolsista, considerando o que era imprescindível o estudante ter conhecimento e, também, que pudesse, em casos de dúvidas, resgatar em seus materiais de estudo se necessário em outras ocasiões para além da aula.


No material foram utilizadas imagens para facilitar o entendimento do conteúdo (associação do conceito a imagem), e, em parte, o material conta com uma estrutura de mapa conceitual (palavras-chave e significados). Dado ao público que recebe estes materiais ser de adolescentes e/ou adultos são tomados alguns cuidados para não serem inseridos/as desenhos/imagens infantis que possam “distorcer” a funcionalidade do material.


Em alguns momentos, de acordo com a necessidade, além do material, elaborou-se alguns exercícios (Figura 2 e 3) a fim de perceber como o estudante estava compreendendo o conteúdo a partir do uso dos materiais oferecidos.


Assim, após cada intervenção com o material, verificava-se se era necessário mudar a forma de abordagem do conteúdo ou aumentar ou diminuir o grau de dificuldade de cada material/exercício.


Figura 2: Exercício sobre fungos – complemento ao material de apoio.

1) Marque com um X ao lado da figura que não é um fungo.









a) Agora diga a qual o nome da classe dos fungos que estão na imagem.

b) Quais são os fungos unicelulares representados na imagem.

c) Quais são os fungos que possuem corpo de frutificação?

2) Complete as frases:

a) Os fungos _____ são _____, são fungos filamentosos que crescem sobre superfícies úmidas de alimentos ricos em _____, como _____.

b) Os ascomicetos e os basidiomicetos são fungos que possuem uma característica semelhante sendo o que é responsável pela sua reprodução.

c) Os _____ são fungos que tem algumas espécies que são unicelulares, como as _____, e outras multicelulares, como as que formam corpos de frutificação.


d) A classe de fungos é dividida entre os _____ e _____.


Fonte: Autoria Própria (2019).


Figura 3: Exercício sobre fungos – complemento ao material de apoio.


3) Encontre no quadro abaixo e escreva as palavras que completam o nome de cada um dos fungos representado na imagem.

Z	A	J	Z	A	M	U	B	V	B	J
L	E	C	I	D	U	R	A	H	A	L
V	C	E	G	B	X	S	S	S	L	E
A	S	C	O	K	A	E	I	T	O	V
S	N	M	P	O	I	D	D	P	E	
C	A	S	I	I	N	I	C	D		
O	Q	O	C	Y	G	P	O	C	K	U
M	I	K	E	H	J	U	M	A	I	R
I	A	S	T	O	W	B	T	L	P	A
C	P	P	O	T	K	O	C	M	W	F
E	Q	T	S	Q	G	U	E	A	Y	U
T	U	H	L	J	C	V	T	I	Z	R
O	L	E	K	W	F	B	O	C	A	S









4) Ligue o nome ao conceito.

<input type="checkbox"/> Unicelular	•	<input type="checkbox"/> Seres capazes de produzir seu alimento
<input type="checkbox"/> Multicelular	•	<input type="checkbox"/> Apenas uma célula.
<input type="checkbox"/> Autotróficos	•	<input type="checkbox"/> Seres que utilizam inúmeras fontes orgânicas de alimento.
<input type="checkbox"/> Heterotróficos	•	<input type="checkbox"/> Mais de uma célula.

Fonte: Autoria Própria (2019).

Os exercícios destacados acima foram elaborados de um modo mais dinâmico, tendo questões de: marcar, sublinhar, completar e, também, de ligação. Essa diversidade na característica de cada questão se dá a fim de

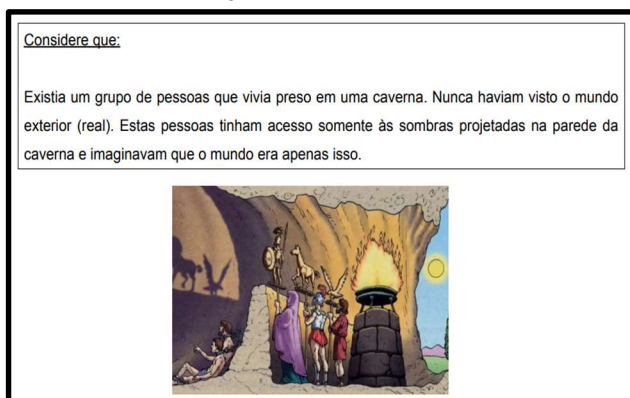
perceber como cada estudante se relaciona e compreende determinado exercício. Diante disso, a produção de outros materiais é feita de acordo com aquilo que (conforme o observado no acompanhamento desses sujeitos) tende a potencializar o seu processo de aprendizagem de cada conteúdo.

Figura 4: Mito da Caverna



Fonte: Autoria Própria (2020).


Figura 5: Mito da Caverna




Fonte: Autoria Própria (2020).

Figura 6: Mito da Caverna

Após conhecer o mundo real e saber que seus companheiros vivem presos na caverna imaginando que apenas aquilo é o mundo, o que o prisioneiro libertado poderia fazer?



Retornar para a caverna e libertar os seus companheiros?



Ou viver sua liberdade?

Fonte: Autoria Própria (2020).


Figura 7: Mito da Caverna

4 - Veja a imagem e responda, com suas palavras:

a - Escreva o que a imagem mostra:

b- O que os prisioneiros enxergam?

c- O que os prisioneiros pensam sobre o que enxergam? Acreditam que é verdade ou sabem que são apenas sombras?



Fonte: Autoria Própria (2020).

As imagens trazidas tratam do “Mito da caverna” estudado na disciplina de filosofia, em uma turma de 2º ano do ensino médio integrado. São um recorte de um material que tem no total nove páginas, as quais buscam explicar o significado do mito da caverna. O material é uma mescla de textos curtos associados às imagens. Considera-se aqui que as imagens auxiliam seu processo de entendimento e interpretação, além de auxiliarem a lembrar destes conteúdos em momentos posteriores.

Percebe-se que neste material já aparecem questões discursivas, não tão utilizadas no material de fungos, por exemplo (apesar dos sujeitos público alvo

destes recursos não serem os mesmos, essa comparabilidade pode auxiliar no entendimento das particularidades de cada um, que justificam cada recurso produzido ser personalizado). Justifica-se aqui que a estudante que foi considerada na elaboração do material já consegue interpretar perguntas simples/diretas e elaborar respostas discursivas de modo ainda sucinto, mas com real reflexo de seu entendimento sobre o assunto. No início de seu processo de escolarização na Instituição, a mesma aluna apresentava importantes dificuldades com este tipo de questão, sendo que a resolução delas foi um avanço construído durante seu processo de escolarização.

Este material de filosofia foi pensado como complementar àquele usado pelo professor, o livro didático e uma história em quadrinhos que abordava o assunto (história da Turma da Mônica, conforme imagem trazida na primeira figura deste material). Entendeu-se, nesta situação, que o excesso de textos e a necessidade da associação de ideias e generalização, necessárias para o entendimento do Mito da Caverna, seriam pontos frágeis e possíveis dificultadores do entendimento deste conteúdo. Assim, o material elaborado buscou explicar e provocar questionamentos para a estudante de modo a facilitar seu entendimento.

Na última figura, na questão quatro (4), percebe-se a possibilidade de visualizar o entendimento da aluna sobre o conteúdo estudado. O espaço para escrita das palavras e compreensões da estudante de modo mais livre pode indicar seus entendimentos e possíveis fragilidades conceituais. Nesta situação, as questões foram substitutivas à questões de múltipla escolha, com muitas informações, termos desconhecidos para a estudante e ideias que poderiam confundi-la, sem refletir seu real entendimento sobre o que foi estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla no ensino médio integrado, pós-médio e superior do IFFar decorre de muitas ações que visam a promoção da acolhida e inclusão desses sujeitos. Com uma dessas ações, destacamos ao longo desta escrita, alguns materiais que, quando utilizados, auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Tal afirmativa nos conduz a apostar cada vez mais em tais produções e ao entendimento de que as flexibilizações curriculares são importantes e necessárias neste processo. Diante disso, destacamos que as contribuições dos materiais de apoio disponibilizados aos estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla foram significativas. Pode-se perceber, por meio destas intervenções com os materiais, o progresso deles.

No entanto, um ponto crucial dessa discussão e ainda um limitador, é que em muitos casos a realização desse movimento flexibilização curricular e produção desses materiais não ocorre. Existem, ainda, conforme já exposto por Manzini (2019), escolas que (parecem não estar) não estão preparadas para atender esses estudantes. Em alguns espaços escolares uma das dificuldades que existe é o pouco ou nunca contato dos profissionais da escola com estudantes com deficiência, isso porque há um limitador ainda maior neste processo de inclusão: as fragilidades do processo de formação inicial de tais profissionais.

Em sala de aula isso é muito mais preocupante, pois é importante a compreensão do professor que cada um aprende a seu modo e tempo. Isso, por vezes, é um processo lento, gradativo e depende de cada sujeito, suas especificidades, turma e contexto escolar em que está inserido.

Sob essa compreensão, destacamos que (durante a) na produção dos materiais foram tomados alguns cuidados de acordo com as especificidades de cada sujeito/turma dos estudantes do IFFar. Esses cuidados decorrem da percepção de que alguns sujeitos têm dificuldade de leitura e interpretação. Logo, optou-se, como uma estratégia para atentar a essas especificidades de aprendizado, pela utilização de imagens no intuito de facilitar o entendimento deles por meio da associação das imagens ao texto.

Ainda sob essa proposição, utilizou-se nesses materiais uma escrita que fosse clara, com excertos curtos, procurando colocar as informações de forma direta e objetiva e, em alguns casos, que pudesse promover ao estudante uma associação do referido conteúdo a coisas do seu próprio dia a dia (como no caso dos fungos utilizou-se de imagens de alimentos presentes na sua dieta alimentar) e, além disso, as imagens utilizadas eram as que constavam nos slides de originais disponibilizados pela professora regente, conteúdo comum a todos os estudantes.

Com relação aos exercícios, priorizou-se por utilizar perguntas/questões de assinalar, completar e relacionar. A escolha por tais tipos

de perguntas/questões se deu visto que alguns sujeitos têm dificuldade em organização do pensamento por meio da escrita. Dessa maneira, na tentativa de perceber como se construía e consolidava o aprendizado desses sujeitos, tais exercícios foram ofertados e, quando realizados, os resultados foram significativos no processo de aprendizado referente aos conteúdos que se tratavam.

Essas perguntas/questões por vezes são substitutivas às questões semelhantes à de vestibular e/ou Enem (questões mais complexas, com muitas informações e conceitos, por vezes com “pega rato” que confundem o aluno), com a intenção de mobilizar estes estudantes a compreender os conteúdos em um nível de dificuldade “semelhante” aos demais, sobretudo por meio de um método diferente. Além disso, há de se destacar que todo material elaborado trata do mesmo conteúdo estudado com a turma como um todo, mas traz a centralidade em conceitos essenciais que são indicados pelo/a professor/a. Deste modo, entende-se que há maior possibilidade de compreensão e significação dos conteúdos entendidos como essenciais em cada momento.

Finalmente, a experiência aqui apresentada nos permite acreditar que o uso de materiais de apoio complementares aos materiais usados com a turma como um todo permite ao estudante com deficiência elencar/focar no essencial de cada material recebido, desenvolvendo sua aprendizagem de modo gradativo e respeitando suas especificidades. Além disso, parece evitar confusões ou mesmo pouco aproveitamento em materiais de nível de complexidade muito elevado, nos fazendo pensar nesta experiência como uma possibilidade de trabalhar e alcançar o coletivo e o individual em um mesmo espaço e contexto, reconhecendo e respeitando os diferentes tempos e modos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANTUN, Raquel Paganelli. *Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual*. Diversa: Educação Inclusiva na Prática, 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>. Acesso em 05/set/2020.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 20/jul/2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. 2020. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar> Acesso em: 15 jul. 2020.
- BREITENBACH, Fabiane Vanessa; et al. *Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. *Métodos de Pesquisa*. 1.ed. Rio Grande do Sul: Plageder, 2009.
- LOPES, M.C.; DAL'IGNA, M. C. (org.). *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. 236p.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições*. Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

MANZINI, Eduardo José. PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA INCLUSÃO E DIVERSIDADE: ENFOQUE SOBRE AS LICENCIATURAS. *In: Formação Inicial de Professores: Práticas pedagógicas, inclusão educacional e diversidade/* organização Cirlei Evangelista Silva Souza e Geovana Ferreira Melo – Jundiá: Paco Editorial, 2019.ePub. ISBN 978-85-462-1246-0.

SANTA MARIA. Instituto Federal. *Resolução CONSUP nº 079/2018* – Aprova a Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria: Instituto Federal, 2018.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. UNESCO. Brasília. 1990. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por Acesso em: 15/jul/2020.

Yin, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*; trad. Cristhian Matheus Herrera - 5.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 4

PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA REGULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eliane Carvalho Vidal Dias

INTRODUÇÃO

Hoje, a escola é um meio social e por isso deve subsidiar condições que favoreçam a aprendizagem plena dos alunos em todas as áreas de desenvolvimento. O ambiente escolar, quando inclusivo de fato, fornece grandes vantagens a todas as crianças e não somente às que possuem algum tipo de deficiência, pois traz a concepção de igualdade, direitos e respeito às diferenças, além de facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades especiais.

Atualmente, no meio educacional, uma das terminologias mais utilizadas em relação à educação é o termo inclusão de alunos com deficiências em escolas de ensino regular. Diante da inclusão, é possível encontrar diversos documentos e leis que têm a finalidade de garantir aos alunos com deficiências o acesso a um ensino de qualidade.

Entre esses documentos legais podemos citar: a constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Para uma educação de qualidade que venha a agregar na formação dos alunos, é fundamental repensarmos a prática de educação que está sendo implantada em nosso país para que possamos rever algumas situações de forma que seja possível atender a todas as pessoas de forma democrática e eficaz.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos visa garantir a educação a todas as pessoas. Porém, esse direito à educação nem sempre está associado com a qualidade de ensino, pois a desigualdade social leva a um ensino diferente que privilegia os alunos com melhores condições sociais. Por esses motivos, a

educação inclusiva tem como objetivo principal diminuir essa desigualdade de forma a levar uma educação de qualidade para todos.

Muitos documentos tomaram medida para garantir o acesso à educação de qualidade para todos, porém, foi somente com a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha, que a educação inclusiva passou ganhar força para garantir o acesso à educação a todos, inclusive às pessoas com deficiências.

Essa Declaração prevê uma modificação na estrutura de toda a sociedade com o intuito não só de ofertar escolas para todos como prioriza também a redução em todos os tipos de desigualdades existentes.

A educação é um direito de todos, porém de nada serve ter acesso à educação se não existe qualidade e verdadeira inclusão. A inclusão deve ser capaz de inserir o aluno com deficiência no contexto escolar de forma que este venha a se sentir participante e atuante. Para isso, as escolas devem estar adaptadas para receber esses alunos, não apenas na estrutura física da escola, mas também no currículo escolar e na preparação do profissional que irá lidar com o aluno deficiente.

Diante desta pesquisa voltada para a Inclusão de alunos especiais na sala regular, questiona-se: Como ocorre o processo de inclusão nas séries iniciais do aluno com Síndrome de Down - SD? Para corroborar com a pesquisa, elaborou-se o objetivo geral, que é compreender o processo de inclusão nas séries iniciais do aluno com Síndrome de Down, numa escola de Ensino Regular e, para almejar este objetivo, foram elaborados outros objetivos específicos que são: identificar o processo de alfabetização nas séries iniciais do aluno com síndrome de Down; reconhecer a importância da inserção do aluno com Síndrome de Down na escola regular; compreender e reconhecer a importância da formação continuada dos professores para atender esse aluno especial, bem como observar as metodologias pedagógicas utilizadas nesse processo de ensinar, que deve ser diferenciada.

Para isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, compreendendo que o pesquisador procura compreender através de observações como ocorrem as vivências em sala de aula, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) e no seio familiar, visando obter informações significativas para a linha de pesquisa escolhida.

Nesse contexto, é adequado para a esse tipo de pesquisa o estudo de caso. Para Ludke e André (1986) esse tipo de pesquisa enfatiza a interpretação

do contexto, buscando retratar a realidade de forma íntegra, pois o olhar do pesquisador deve ser imparcial e fiel nas suas coletas de dados da realidade.

O tema será abordado dentro de um referencial teórico, elencando as perspectivas inclusivas no contexto escolar dos alunos com SD. E logo após uma descrição do aluno de SD no processo de inclusão e a atuação docente.

Mediante este caso de inclusão na vivência profissional e considerando o ingresso cada vez maior de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares (BRASIL, 2006), surge a preocupação e o interesse em aprofundar as questões relevantes que envolvem as intervenções educacionais neste processo de inclusão.

Dessa forma, vários autores concordam ao discutirem esse processo de inclusão e relevância da preparação do corpo docente para lidar com os indivíduos com SD. Para isso devem ser feitas modificações pedagógicas nas escolas visando o aperfeiçoamento desse processo inclusivo. A análise dos dados foi apoiada em autores como Nielsen (1999), Correia (1999), Schawartzan (1999), entre outros citados ao decorrer do artigo. Tais contribuições foram relevantes para uma reflexão sobre o processo inclusivo, considerando suas limitações e possibilidades e a atuação do docente que trabalha diretamente com o aluno SD.

PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS COM SINDROME DE DOWN

A Síndrome de Down (SD) é a síndrome genética de maior incidência na espécie humana. A incidência da SD em nascidos vivos é de 1 para cada 600/800 nascimentos, tendo uma média de 8.000 novos casos por ano no Brasil. Existem 300 mil pessoas com SD no país, com expectativa de vida de 50 anos, sendo esses dados bastante semelhantes às estatísticas mundiais. Os dados acima sugerem a importância de se realizar pesquisas com indivíduos portadores da síndrome.

As pessoas com SD, assim como os "ditos normais", necessitam de ambientes estimulantes que favoreçam a aprendizagem, proporcionando uma construção de conhecimento significativo para o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Sendo assim, é fundamental que as pessoas com

essa Síndrome frequentemente o mais breve possível uma escola de inclusão para que ocorra total desenvolvimento global e tornar-se uma pessoa ativa e cidadã.

A pessoa com Síndrome de Down apresenta experiências relacionadas à aprendizagem mais lenta, tem seu ritmo próprio de desenvolvimento que devem ser conhecidas pelas pessoas de seu convívio mais próximo, que irão propiciar estímulos relevantes nos diferentes ambientes frequentados pelo portador.

Sobre isso, temos a contribuição de Trindade (2013), quando diz que cabe aos pais e educadores essa função de estimulá-los por meio de atividades lúdicas, tendo o objetivo principal de prepará-los para a aprendizagem de habilidades mais complexas, daí a necessidade da escola, seus profissionais e os familiares conhecer o público-alvo da educação especial e inclusiva.

A idade cronológica, quer dizer, a idade real da criança com Síndrome de Down se diferencia da idade funcional, sendo assim, comparando com uma criança dita “normal”, temos respostas e aprendizagens diferenciadas.

Anteriormente, se pensava que as pessoas com Síndrome de Down não tinham “capacidade” para diversas atividades, mas essa concepção foi superada, pois elas são, sim, muito capazes de atuar em níveis elevados, obedecendo os limites impostos pela sua condição genética, seja ela ligada aos níveis intelectuais e/ou físicos.

Para termos uma evolução no desenvolvimento de uma criança com síndrome de Down satisfatória deve-se começar, segundo Trindade (2020) uma estimulação capaz de integrá-la progressivamente ao meio ambiente e à vida social. Temos muitos autores na literatura que relatam em seus escritos que os avanços dos alunos com Síndromes de Down que foram estimulados desde cedo, em sua infância, é mais acelerado do que os outros, que receberam em uma idade mais avançada.

Conforme nos relata Trindade (2013), em relação ao desenvolvimento da inteligência ocorre um atraso global, ela não consegue desenvolver estratégias espontâneas, pois a memória sequencial nos sentidos de audição e visão são severamente acometidas, sendo seu processo de abstração lento e, por isso, ela tem dificuldade de resolver problemas sozinha e o seu aprendizado precisa ser contextualizado a sua realidade e significativo.

Portanto, se a criança e/ou aluno for estimulado de forma precoce, terá grandes possibilidades para desenvolver suas potencialidades e executar diversas

atividades, sejam elas em casa ou em atividades do cotidiano, como escolares, no desenvolvimento gradual da linguagem oral e escrita, partindo de experiências significativas e contextualizadas, chegando até mesmo à profissionalização, na perspectiva de um enfoque evolutivo mediado por acompanhamento familiar e especialistas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O método de pesquisa foi a abordagem qualitativa com foco no estudo de caso e análise documental. Para efetivação da pesquisa foi feito a aplicação de um questionário, com perguntas fechadas e abertas para uma técnica pedagógica, quarenta e dois anos de idade, uma professora regente da classe regular, trinta e seis anos de idade, uma professora itinerante, vinte e oito anos de idade e uma professora do AEE, de cinquenta e seis anos de idade (prestes a se aposentar).

Foram realizadas, também, sete observações feitas em campo com essas profissionais citadas acima e uma aluna com Síndrome de Down que frequenta o 2º ano do Ensino Fundamental Menor de uma Escola Municipal.

Foi utilizada, também, a análise documental, utilizando relatórios do AEE e dos professores da classe regular entre outras documentações específicas de avaliação do AEE. Foi realizada uma entrevista com a família da aluna, onde se obteve informações precisas do seu histórico de vida.

Além do questionário, foram realizadas observações que foram fundamentais para uma análise significativa entre os dados. Os resultados dessa análise foram feitos através de uma articulação entre as respostas dos questionários e as observações, tomando como base alguns autores apresentados e explanados nessa pesquisa.

Os resultados foram, então, analisados com base em fundamentação teórica para, mais tarde, respaldar proposições de mudança que pudessem interferir positivamente no quadro encontrado.

INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN

Vida familiar da aluna com síndrome de Down

As observações trata-se de uma pesquisa de campo que foram realizadas em uma escola de Ensino Fundamental. A aluna observada se chama "Vivi", nome fictício. Primeiramente foi para conhecer melhor a convivência familiar e social, suas dificuldades, potencialidades e demais expectativas realizamos uma entrevista com sua família. Segundo Bautista (1997), a família poderá transmitir o conhecimento que possui sobre a criança e iniciarem toda uma relação colaborativa entre o grupo familiar e os profissionais implicados no processo educativo.

De acordo com o depoimento dos pais e análise aos documentos do AEE, verificamos que a aluna Vivi, dezoito anos, nascida em 09/04/1998, de parto normal, ao nascer, a médica detectou que a criança era Síndrome de Down e comunicou a família que as possibilidades de vida da mesma eram mínimas e precisava ficar na cubadora por um período de seis dias; apesar dela ter nascido de nove meses, ela demorou muito para nascer sendo um parto muito complicado.

A aluna está acometida com Distúrbios Neuropsiquiátricos, de natureza crônica, sendo incapaz para o exercício de suas capacidades civis bem como para desenvolver atividades profissionais Q90, Síndrome de Down CID 10 G40 - Epilepsia.

Iniciando sua vida escolar aos sete anos de idade em uma Escola Municipal, em 2008, a aluna foi estudar na zona rural na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental, onde estudou por um período de 3 anos e 6 meses neste estabelecimento de ensino.

Regressou a essa escola em Agosto de 2010 matriculando-se no ensino regular e no contraturno do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Segundo a família, a aluna tem um bom convívio com os irmãos e a vizinhança. Gosta de contar e brincar e tem grande afinidade com o pai. A mesma é dependente de acompanhamento de alguém da família na locomoção de casa para a escola por não ter autonomia em andar sozinha.

Segundo relatos da família, no caso de Viviane Pires Conceição observou-se que a mesma apresenta problemas em desenvolver atividades da vida diária (AVD). A família procura superprotegê-la e mimá-la, sempre dando as coisas prontas ou fazendo o gosto da mesma Segundo Gunderson (2001), geralmente os pais superprotegem a criança, pois têm medo de que o seu filho seja objeto de repulsa ou maus tratos por parte dos colegas ou adultos,

sem terem consciência de que, com esta atitude, limitam as capacidades do seu filho e a sua independência.

A relação família-escola passa a ter grande importância no papel de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais, onde os familiares participarão ativamente do desenvolvimento educacional dos alunos especiais, favorecendo e estimulando o aluno a vencer as barreiras físicas, valorizando e incentivando o aluno a expressar-se mesmo que de maneira diferente, seus pensamentos, sentimentos e ideias.

Neste sentido, a intervenção educativa e pedagógica é fundamental, havendo um conhecimento das potencialidades e características de cada criança, como refere Rodrigues (1996: 70). “Para o desenvolvimento da identidade é necessário partir do conhecimento da pessoa e não do déficit”. Assim, a família tem que estar de mãos dadas com a escola porque ela tem um conhecimento profundo das aptidões ou dificuldades do seu filho(a).

Processo de ensino inclusivo e a atuação da docente

A professora regente da turma pesquisada relata que torna-se uma tarefa difícil ensinar crianças que possuem alguma deficiência, afirma que a aluna tem um desempenho regular por não conseguir copiar do quadro e, além disso, uma das maiores preocupações da professora é a falta de concentração e comportamento da mesma, a professora crê que a aluna precisa de limitações e que precisa sempre ser estimulada a fazer as tarefas para não ficar ociosa, mas que apesar dessas dificuldades, a mesma vem conseguindo ser alfabetizada.

A educação de crianças com Síndrome de Down, apesar de sua complexidade, não invalida a afirmação de quem tem possibilidade de evoluírem. Com o devido acompanhamento, poderão tornar-se cidadãos úteis à comunidade, embora seus progressos não atinja os patamares das crianças normais. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 262)

Verificamos que o Atendimento Educacional Especializado que a aluna recebe duas vezes por semana (sendo duas horas de duração) no SRMF da escola está sendo de conformidade com os conteúdos do regular, com uma rotina de leitura de diferentes gêneros textuais. São utilizadas altas e baixas tecnologias, jogos pedagógicos e outros recursos para o desenvolvimento da

aprendizagem e aprimoramento da atenção, concentração, memorização e o raciocínio lógico.

Em análise ao Plano de Atendimento Educação Especializado, verificamos que o objetivo é de buscar parcerias com o professor regular e a família para promover condições para o desenvolvimento da aluna, considerando seus conhecimentos prévios como base para sistematização de novos conhecimentos. Na sala de aula comum, a aluna senta-se na primeira carteira da primeira fileira à frente da mesa da professora regente e ao lado da professora itinerante. A sala é composta de 23 alunos. Sobre isso Teixeira (2008, p. 75) afirma que:

Em relação a medidas a serem tomadas para melhor inserção desse indivíduo no ambiente escolar, uma medida simples e importante é o cuidado em relação à posição das carteiras que serão ocupadas pelos alunos com necessidades especiais em turmas regulares, a qual deve ser central, para que haja possibilidade de interação com uma maior quantidade de colegas. Outra medida importante é ter profissionais devidamente preparados nesse contexto de inclusão.

No período de observação, percebeu-se que os meninos da turma tratavam a aluna como uma aluna diferente, eles não falavam diretamente com a mesma, sempre que iriam falar algo em relação ao aluno, falavam com a professora itinerante, que então direcionava a aluna; já as meninas conversavam com ela normalmente e até ajudavam ela nas tarefas escolares, dando orientações. Sobre isso Anhao (2009) afirma que se esse ambiente for acolhedor e produtivo, ela provavelmente se sentirá acolhida e produtiva, em contrapartida, se esse ambiente for discriminatório e improdutivo, ela provavelmente se sentirá discriminada e incapaz.

Segundo Nielsen (1999), o professor deve dar aos alunos com Síndrome de Down oportunidades para serem bem-sucedidos; sensibilizar os outros alunos para os aceitarem como iguais e com o devido respeito. O papel do professor é imprescindível nesse processo de inclusão escolar, no sentido de atuar como mediador das relações pessoais entre seus alunos.

A professora itinerante ficava sentada ao lado da aluna, acompanhando a mesma em suas atividades, enquanto a professora regente ministra a aula aos demais alunos da turma. Por um lado, ter uma professora só para a aluna é muito interessante no que diz respeito ao aprendizado dela, porém, para a sua

socialização, não é uma maneira muito eficaz, pois a aluna acaba ficando excluído dos demais alunos. O fato de o aluno estar em sala, não significa que está verdadeiramente incluído.

Sempre na hora da explicação ela se distrai facilmente e pelo que foi observado, tem dificuldade em concentrar-se, principalmente em atividades com períodos muito longos. Suas atividades não são diferenciadas, por isso teve dificuldade para fazer as tarefas, onde a professora itinerante a auxilia constantemente, sua coordenação motora tem se desenvolvido bastante a cada dia, mas em questão da oralidade, a fala da mesma é clara dando para entender perfeitamente.

Desta forma, devem ser dadas ao aluno SD todas as oportunidades para serem bem-sucedidos, utilizando-se várias técnicas como, por exemplo, a utilização de material audiovisual e adequar o tipo de tarefas (Nielsen, 1999, p. 124).

No recreio foi possível observar que os meninos não se aproximam muito da aluna para brincar, somente as meninas têm um cuidado especial por ela, e a aluna sempre compartilha o seu lanche com as outras colegas. A aluna, nesse momento, fica livre, sem acompanhamento de nenhum professor, somente com a companhia das colegas.

Os profissionais que são orientados pelo professor do AEE são os da classe regular, colegas de turmas, comunidade escolar e a família. O que se percebeu é uma equipe que trabalha em prol do desenvolvimento da aluna. Os profissionais de Educação trocam experiências, fatos que ocorrem com seus alunos frequentemente em suas aulas, bem como metodologias de ensino. Sobre isso Correia, L. M. (2000) afirma que as relações próximas entre professor da educação especial e do regular são fundamentais para o bom sucesso, a integração/inclusão de forma a construir programas de intervenção dentro da sala do regular.

Cada desenvolvimento era uma grande motivação das professoras, pois era o resultado do seu trabalho diário, os progressos ocorriam lentamente e o processo de inclusão auxiliava muito o potencial dos alunos deficientes. Segundo Bennett (1997, p.129), “os professores são a chave para a inclusão”. Considerando as crianças com SD, a educação pode ou não tornar um elemento transformador desse indivíduo, tal fato vai depender da efetividade das estratégias educativas (metodológicas) utilizadas pelos docentes.

Durante as observações no contexto de sala de aula, puderam-se constatar dificuldades e entraves no processo de ensino-aprendizagem na inclusão da aluna SD. Tal afirmação pode ser confirmada mediante aspectos desde a estrutura organizacional, como planejamentos, planos de aula e currículo que visam um mesmo objetivo comum a todos os alunos, até mesmo à metodologia de ensino que visa a atender o cumprimento dos conteúdos com prazo determinado, entre outras observações, tais como: a disposição física do ambiente com carteiras enfileiradas, materiais didáticos iguais para todos (inclusive para a aluna SD), atividades pedagógicas realizadas com tempos definidos, etc.

As escolas têm que organizar-se de forma a poderem adequar-se às diferentes necessidades educativas dos seus alunos, procedendo a adaptações curriculares e de funcionamento, mobilizando recursos materiais e humanos, e tomando iniciativas diversas no âmbito da formação de professores. (cadernos de apoio ao D. L. 319/91, p. 11)

Observou-se que através dos dados analisados, as profissionais que foram entrevistadas para nossa pesquisa, somente as professoras itinerantes e do AEE, deram continuidade em sua formação em Educação Inclusiva e Educação Especial, mas as professoras regentes e a Técnica Educacional ainda têm pouca experiência nessa área de inclusão e até o momento não se preocuparam em fazer algum curso voltado para essa área, mesmo sentindo necessidade de tal.

Quando questionadas em estarem preparadas para receber os alunos especiais e principalmente os portadores de Síndrome de Down, a professora da classe regular e a técnica responderam que se sentem pouco preparadas e que contam com o apoio dos profissionais do AEE e da família para saber como lidar com esses alunos que necessitam de uma atenção especial.

As professoras se queixaram que a Secretaria de Educação juntamente com a Coordenação da Educação Especial não promove cursos de capacitação para todos os professores das classes regulares, restringindo apenas o público-alvo professores que já atuam na Educação Especial e que são lotados no AEE das escolas.

Já a professora itinerante e a do AEE dizem que se sentem preparadas, pois foram em busca de conhecimentos através de diferentes cursos promovidos

no município, bem como em outras cidades, para suprir esse despreparo que outrora sentiam, mas que agora não temem fazer o atendimento com os alunos especiais e que a cada dia aprendem mais na prática como lidar com eles e suas famílias.

Neste sentido, nota-se a importância de uma Formação Continuada através de cursos, palestras, pós-graduação na área da Educação Especial na Trajetória de sua vida profissional.

Durante as observações, foi possível verificar a interação do AEE e da classe regular com a família, sendo uma ação fundamental para que possa ocorrer o desenvolvimento pleno da criança com Síndrome de Down.

Quanto à questão que se refere à escola estar preocupada em criar ambientes que atendam às necessidades dos alunos, as professoras e a técnica responderam que a escola vem a cada dia se preocupando em estar criando novas estratégias que atendam às necessidades do aluno especial.

Sendo assim, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001).

Algo interessante foi observado que a professora regente apesar do pouco conhecimento na área de Educação Especial e Inclusiva, ela busca diferentes métodos para trabalhar o aluno com Síndrome de Down, trazendo, assim, para o ambiente escolar, propostas diferenciadas, pois a mesma alega que não é possível trabalhar com a aluna da maneira que trabalha com os outros; ela trazia para a sala de aula uma sacola com jogos de alfabetização que continham figuras, material concreto que ajudasse na memorização das letras e números.

Questionou também que a professora itinerante é que devia fazer esse trabalho de adaptar as atividades conforme o grau de dificuldade da aluna, mas ela apenas acompanha na hora, sem um planejamento previamente.

Para além do importante papel do professor do ensino regular, o do professor do ensino especial é fundamental porque deve fundamentar e promover a colaboração com o professor do ensino regular de forma a ajudá-lo a encontrar respostas educativas de qualidade à diversidade presente nas turmas do ensino regular (Morgado, 2003).

Em relação à alfabetização da aluna com SD, as professoras relataram que decorre de um processo mais lento e que exige certos cuidados e que não deve ser imposta ao aluno e sim proporcionar meios prazerosos de aprender respeitando sempre o tempo do aluno com atividades voltadas para a ludicidade.

Diante das observações, foi possível verificar que as professoras concordam que precisam agir como equipe nesse processo de alfabetização, de modo que a metodologia diferenciada é algo relevante nesse processo de alfabetização. As profissionais têm uma visão pedagógica do ensino lúdica em que a metodologia deve ser divertida com o intuito de motivar o aluno a aprender e a vir para a escola.

Em relação à dificuldade que o docente encontra ao receber um aluno especial, no entanto, pela obrigatoriedade, as professoras disseram que elas não foram indagadas se aceitavam ou não, pois o aluno deficiente adquiriu o direito de ser incluso numa classe regular de ensino. As dificuldades são grandes, tais como a infraestrutura precária das escolas que inibem uma prática pedagógica de sucesso não só para os alunos deficientes, bem como para os demais.

A Técnica Pedagógica destacou que para trabalhar com alunos com Síndrome de Down é necessário que os professores tenham cursos específicos que atendam as particularidades da criança deficiente, pois é preciso conhecer a forma com que cada um aprende e a família, a qual ela convive muito tempo e a conhece desde pequena, pode muito ajudar nesse processo, pois a responsabilidade da educação dessa criança é uma constante parceria.

Como salienta Correia (2001), todos os profissionais existentes na escola devem acreditar nas possibilidades de sucesso dos seus alunos, quer nos alunos ditos normais e os com necessidades educativas especiais, responsabilizando-se pela aprendizagem de cada um.

CONCLUSÃO

Conforme o laudo neurológico, a aluna apresenta Síndrome de Down (CID Q90) e Epilepsia (CID G40). O que se observou no decorrer dos procedimentos avaliativos é a necessidade de um apoio conjunto família e escola para que auxilie no seu processo cognitivo. Ressaltando que os alunos

com essa Síndrome têm um ritmo de aprendizagem lenta cujas etapas precisam ser respeitadas.

Nessa perspectiva, orienta-se a continuidade da aluna no AEE na Sala de Recurso Multifuncional e que o profissional deste atendimento propicie atividades voltadas às situações diárias, psicomotricidade, teatro, expressão corporal, faz-de-conta, jogos e músicas.

Já no ensino comum, é primordial que as atividades propostas tenham sempre que partir do concreto, oferecendo explicações adicionais e dando demonstração para facilitar o processo de compreensão dos conteúdos ensinados, sempre utilizando linguagens simples e familiar, realizar trabalhos coletivos com o propósito de estimular sua socialização, regras de convivências e valores, criar oportunidades onde ela possa falar com os colegas.

A princípio é necessário que os pais criem condições para desenvolver a autonomia da filha. É preciso propiciar sempre um ambiente familiar adequado e saudável, proporcionando uma relação positiva de carinho, alegria e motivação estabelecendo limites, definindo horários, provenientes ao estudo, descanso e brincadeiras. Não esquecendo sempre de elogiar as atividades da vida diária da filha para que ela se sinta valorizada.

Pode-se constatar que os desafios são realmente grandes e a escola regular ainda precisa encontrar meios que incluam verdadeiramente esses alunos nas escolas, pois o que se observa é que a escola tem “que aceitar” esses alunos mesmo sem ter as condições necessárias e professores especializados, somente para cumprir as leis de inclusão.

Faz-se necessário investir em uma educação inclusiva que realmente faça o aluno fazer parte do contexto escolar, pois somente assim será possível cumprir o direito de educação de qualidade para todos.

A adaptação do currículo escolar não deve ser um meio de deixar a criança acomodada fazendo o que ela sabe. Essa adaptação deve ser feita propondo desafios ao aluno de forma que ele consiga desenvolver-se através de suas capacidades. Cada pessoa tem seu tempo para aprender, por isso deve-se respeitar o tempo do aluno também, porém sempre trazendo ao aluno atividades desafiadoras para a superação de suas limitações.

Entretanto, diante do que foi observado, conclui-se que o aluno não está devidamente incluído, necessitando, assim, de uma visão pedagógica que contemple mais o lado da verdadeira inclusão. Contemplando mais esse lado,

será possível que o aluno tenha um melhor desenvolvimento não somente nos anos iniciais, mas também em todas as áreas de aprendizagens.

O papel do professor é imprescindível nesse processo de inclusão escolar, no sentido de atuar como mediador das relações pessoais entre seus alunos, na tentativa de superar as limitações impostas às crianças com necessidades especiais.

Para que as escolas de ensino regular possam acolher de forma significativa os alunos com necessidades especiais, seria interessante a criação de uma rede de apoio que promova a interlocução de diversos profissionais de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de subsidiar os professores, pedagogos e a família, no preparo da inserção do aluno na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANHAO PPG, Pfeifer LI, Santos JL. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Rev. Bras. Ed. Esp.* 2010 Abr; 16(1): 31-46.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. *NBR 6022: informação e documentação: apresentação de artigo em publicação periódica científica impressa.* Rio de Janeiro, 2002.
- BAUTISTA, Rafael (1997). *Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa: Dinalivro.
- BENNETT, t., Deluca, D. , Bruins, D. (1997): *Putting Inclusion into Practice: Perspectives of teachers and parents, Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- BRASIL .*Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:* 2001,1995.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca.* Brasília: Corde, 1994.
- CORREIA, L. M. (2000). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.* Porto Editora.

- GUNDERSEN, K. S. (2001). *Bebês com Síndrome de Down: Guia para pais*. Editora Bertrand. Lisboa.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986
- MORGADO, J. (2003). *Os Desafios da Educação Inclusiva – Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas*. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e Inclusão – Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp.73-88). Porto: Porto Editora
- RODRIGUÉZ, J. L. (1996). *Jugando y Aprendiendo Juntos – Un modelo de hidona* (Málaga): Ediciones Aljibe, S.L
- SCHWARTZAN, J. S. *Síndrome de Down*. Mackenzie: Memon, 1999.
- TEIXEIRA, FC, Kubo OM. *Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino*. Rev. Bras. Ed. Esp. 2008 Abr; 14(1): 75- 92.
- TRINDADE, Cristina Maria Teixeira e CERQUEIRA, Ana Beatriz Souza. *O psicopedagogo e sua intervenção na aprendizagem de alunos com Síndrome de Down*. Portal Educação, 2013. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/opsicopedagogo-e-sua-intervencao-na-aprendizagem-de-alunos-com-sindrome-de-down/30041>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICA E ENSINO, UMA REFLEXÃO DO MODELO COM DISTÂNCIA NA DISTÂNCIA EM UMA REDE MUNICIPAL

Geníria Almeida dos Santos Souza

Marineide Ribeiro da Silva

Lucivânia da Silva Costa Ribeiro

INTRODUÇÃO

O novo cenário mundial, imposto pela pandemia do Covid 19 nos impôs uma nova rota em todos os âmbitos e vertentes do setor educacional, causando uma série de percalços e desafios que vem sendo enfrentados ao longo deste período pandêmico. E no que tange a educação no contexto inclusivo nesse processo, os espaços geográficos desenharam suas intenções apoiados em resoluções previstas pelos órgãos competentes, garantia de direito de inserção desse aluno no modelo vigente, e sua permanência como fator importante de direito do aprender. Em vista das mudanças ocorridas, houve a necessidade da redimensão da prática docente, viabilizada e versada pelos decretos e resoluções.

Ao longo da história, as pessoas que não se enquadravam em um parâmetro considerado “normal”, sendo aqueles que apresentavam baixo nível cognitivo, com anormalidades afins eram tituladas como pessoas com deficiência, causando uma série de estigmatismo e rotulações, sendo assim, historicamente tratadas com total exclusão social. Essas pessoas eram movidas por uma série de processos e fases de mudanças, vivendo momentos sombrios de segregação, e negação da sociedade, e até mesmo infanticídios, que era uma prática, aplicada às pessoas que nasciam com anormalidade. A reclusão também foi um processo histórico, pois algumas famílias as deixavam em manicômios, que eram instituições estatais ou privadas para viverem em total isolamento.

A partir dessa reflexão, os processos de movimentações em defesa da busca de uma sociedade mais inclusiva resultaram nas resoluções vigentes, a saber, que desde a Constituição Brasileira de 1988 estabelece garantias de direitos para qualquer cidadão. O município, tendo como parâmetros as resoluções, decretos nacionais, estaduais e municipais, e a partir da análise dos espaços, houve um mapeamento através da busca ativa para compreender as especificidades existentes e implementar medidas assertivas e alinhadas aos diversos públicos com necessidades educacionais especiais.

O atendimento educacional especializado no município se dá através de uma equipe contendo seis profissionais especializados na área que atuam na Sala de Atendimento de Recurso Multifuncional - SRM, levando em consideração suas experiências educativas e pedagógicas, especificamente nas adaptações curriculares, visando à garantia de direitos em igualdade de condições e oportunidades de aprender conforme o cenário estabelecido nos documentos do novo modelo educacional em virtude do cenário imposto pela pandemia.

Nesse interim e por conta dessa nova problemática, houve necessidade de implementar uma proposta formativa continuada para os profissionais que atendem a esse público; inicialmente houve um momento de escutatória acerca das vivências e experiências com os alunos vividos anteriormente e, a partir dos indicadores, foi traçado um plano formativo com diversos temas voltados para a organização do trabalho pedagógico e redimensionamento dos saberes na perspectiva da construção e adaptação curriculares. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar a relevância da formação continuada para a melhoria das práticas pedagógicas na educação inclusiva nas escolas públicas da Rede Municipal de São José da Vitória-Bahia.

PERCURSOS TEÓRICOS

De acordo com Mantoan, (2003, p. 43), “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. A importância dessa ressignificação nos permite perceber que as práticas vigentes não coadunam com as novas tendências educacionais que defendem a inserção de todos os alunos com

necessidades especiais em todas as modalidades e níveis da educação brasileira, nesse viés o Estado dá a garantia de direitos a matrícula e a adaptação de todos os espaços físicos; a escola, por sua vez, deveria garantir a aprendizagem que promovesse o desenvolvimento pessoal, cognitivo, social e continuidade da formação humana desses alunos.

No que tange a garantia de direito, a Lei nº 9394/96, a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu capítulo V, art. 58. “Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Está previsto também no mesmo capítulo, art. 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os super dotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Na mesma perspectiva, a Resolução nº 2/CNE/CEB (BRASIL, 2001), no art. 1º.

“[...] institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”, ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem, assegurando as condições necessárias de educação para todos.

Percebemos a partir dos pressupostos legais citados que os sistemas de ensino devem assegurar e garantir atendimento para todos os educandos com necessidades especiais. A escola precisa reorganizar e adequar os currículos, melhorar e modificar os recursos educativos e os professores por sua vez

precisam estar cientes da importância da reflexão da prática pedagógica, da inovação e mudanças na metodologia, e relevância da formação continuada para que o processo de inclusão aconteça de fato no ambiente escolar.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), já citada anteriormente, ainda faz referência à inclusão e à formação de professores ao afirmar que,

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Está assegurado, assim, na referida resolução que já na formação inicial os futuros docentes devem adquirir competências que os possibilitem atuar em todas as modalidades de ensino da educação básica com alunos que apresentem necessidades especiais.

Por sua vez, podemos considerar a formação continuada imprescindível para o desenvolvimento profissional docente, pois a mesma contribui para a melhoria da qualidade da educação básica, promovendo a educação inclusiva, desde que feita em uma ação colaborativa, na efetiva participação da família, do professor da sala regular e dos profissionais da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, os serviços denominados de AEE, diz respeito ao:

Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado das seguintes formas: I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

No processo de inclusão, a cooperação de todos configura-se como uma ação ativa e eficaz para desenvolver condições propiciadoras para a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes e, nesse contexto, o docente é um fator primordial e instigador na mobilização e construção de

saberes. Mantoan (2005 p.440) “considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão”. Desse modo, a formação vai além dos aspectos técnicos de como ensinar, ela direciona para a reflexão da prática, levando também em consideração o para quem ensinar.

Conforme Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

O processo formativo possibilita saberes distintos que podem ser agregadores no intuito de discutir novas práticas pedagógicas e estabelecer um diálogo permanente entre os profissionais da sala de AEE e os professores da sala regular. De acordo com Freire (1996), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Pois os saberes da prática são elementos de construção de novos conhecimentos associados às experiências em suas singularidades e criticidades.

Desta forma, pensar a formação continuada é repensar a prática pedagógica em um movimento de ação, reflexão e dialogicidade nos encontros formativos colaborativos, ricos em experiências e saberes preconizados no fazer pedagógico.

Assim, se compreende que cada sistema de ensino é responsável por garantir aos seus profissionais a oportunidade de estes se aperfeiçoarem profissionalmente em seu horário de trabalho, pois esta atividade é parte de suas atribuições profissionais. Neste contexto, a formação continuada assume, concomitantemente, duas dimensões preponderantes na atuação destes profissionais: a de direito e a de dever. (SILVA, 2010, p. 14-15)

Mantoan (2005, p. 67) enfatiza que “[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência/e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e, se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um, pois o ensino desenvolve trabalhos que orientam os alunos a observar, perceber, inferir, refletir e interagir com o mundo.

METODOLOGIA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na perspectiva dos ciclos formativos para os docentes, foram realizados a partir da dialogicidade com os pares que compõem a rede no perfil inclusivo, no que consiste o potencial dos saberes das experiências, considerando os aspectos importantes da prática para traçar as ações da reflexão contínua, dos saberes das práticas inclusivas, seus desafios e das possibilidades no cotidiano do sujeito e do docente, como meio de entendimento para construção ampla a partir das especificidades, adotando medidas para atender as necessidades tornando um processo educativo mais inclusivo através das ações.

Com a finalidade de analisar a forma como está sendo desenvolvida a construção das atividades remotas para os alunos com necessidades educacionais especiais, a importância da formação continuada e a concepção de formação que permeia a prática docente dos profissionais do AEE que atuam na rede municipal, foi disponibilizado um questionário contendo dez questões utilizando o aplicativo do Google *Forms*.

As narrativas abaixo relatam os desafios enfrentados pelos docentes citados anteriormente no contexto educacional frente ao novo modelo de ensino impulsionado pela pandemia na educação básica. Na questão que diz respeito à reflexão das dificuldades encontradas na elaboração das atividades, os docentes apresentam as seguintes narrativas:

Professora A.

Conhecer o aluno, meus blocos estão sendo preparados as cegas, de acordo ao período 1, 2, 3 da educação infantil devido o isolamento social e o distanciamento pandêmico ainda não tive contato direto com os alunos especiais, apenas interação e escuta com a família.

A narrativa da professora A indica a importância de reorganizar um questionário de diagnóstico para observar o perfil dos alunos. Essa construção de dados pode possibilitar a organização do trabalho pedagógico contribuindo para elaborar atividades atendendo as especificidades dos alunos.

Professora B.

A falta de contato com os alunos. Eu não sentir dificuldades porque antes as nossas atividade já eram organizadas com pesquisas de acordo às especificidades dos educandos, padronizadas, com planejamento, portfólio.

O relato da professora B demonstra um conhecimento do perfil dos alunos em virtude da experiência vivenciada no ambiente da escola com a turma, com os alunos e com realizações das atividades de acordo as especificidades apresentadas por eles. É notório que a construção das atividades perpassa pelos saberes dos alunos, tornando uma tarefa que envolve aspectos das habilidades e saberes dos aprendizes.

Quando direcionamos o seguinte questionamento: Quais os maiores desafios enfrentados por você frente a esse modelo de ensino na educação básica? , de certo os desafios foram inúmeros a partir da situação vivenciada pelos docentes em decorrência da situação pandêmica, impulsionando um novo modelo educacional e reinvenção da prática.

A professora C relata que:

Os desafios estão sendo diários, nem todos portam de um celular smartfone, ou internet em seus lares, essa tem sido a maior dificuldade enfrentada, pois dificultou todo o trabalho de acesso ao aluno e a família nos distanciando da proposta sobre as novas perspectivas em situação como o apoio e a participação da família buscando sempre nos reinventar para o novo com o objetivo de evidenciar estratégias para sanar essas dificuldades enfrentadas.

A professora relaciona a falta de acesso a equipamentos eletrônicos como um dos maiores desafios, pois dificulta o acesso aos alunos e seus familiares nesse período de distanciamento social, o que compromete o desenvolvimento de estratégias que possam sanar as dificuldades provocadas pelo processo da pandemia da COVID 19.

Outra professora relata uma situação idêntica:

O maior desafio é o distanciamento a falta de contato físico, elaborar atividades para alunos que não conheço, a garantia de um ensino de qualidade, explorar as potencialidades, seguir princípios pedagógicos sólidos. (Professora D)

Para a professora, a falta de contato físico a impossibilita de elaborar atividades que garanta um ensino de qualidade bem como a elaboração de atividades que atenda às necessidades pedagógicas e explore as potencialidades do aluno. Cabe ressaltar que a presencialidade é um fator crucial para uma prática mais interativa, pois propicia o desenvolvimento de capacidades de modo a favorecer a construção social e a aprendizagem colaborativa, permite ao docente contextualizar os objetos de conhecimentos, articulando com os saberes da turma, diversificar as atividades, utilizar novas metodologias, estratégias facilitadoras a aprendizagem dos alunos. Corroborando Mantoan (2005, p. 41) a salientar que “Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos conseguem entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação”.

Em seguida foi questionado aos docentes sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional, com a seguinte pergunta: Qual a importância da Formação Continuada para sua atuação profissional? Com a finalidade de compreender esse processo no campo da prática inclusiva e suas concepções nesse novo modelo. A professora E, apresentou a seguinte narrativa:

Desempenha um papel fundamental atuando nas especificidades dos saberes para a atuação do professor sendo este um processo que proporciona ao profissional construir saberes produzindo seu próprio fazer pedagógico dentro das especificidades abordadas.

Constatada na narrativa que a professora compreende a finalidade da formação como um processo de construção e reconstrução de saberes pedagógico no fazer da prática e suas especificidades, constata-se, também o modelo de concepção do docente no que tange o processo formativo. De acordo com Moacir Gadotti (2011, p. 31), “o professor hoje precisa ser capaz de criar conhecimento”, necessário refletir a partir dos saberes advindo dos conhecimentos da prática.

Passamos por um momento de transformação e reinvenção da prática pedagógica em função das novas demandas ocorridas nas últimas décadas e principalmente nos dois últimos anos o docente precisou redimensionar a organização do trabalho pedagógico. Foi feita a seguinte pergunta para os docentes: Como acontece a organização do trabalho pedagógico inclusivo no princípio da equidade? A professora D relatou na narrativa a seguir:

A partir das atividades que o professor passa e realizamos a adaptação curricular. Primeiro temos que organizar o currículo com adaptações curriculares as necessidades educacionais especiais de cada um, trabalho pedagógico centrado nas especificidades e necessidades do educando, todas as pessoas que fazem parte do processo educativo devem estar envolvidos com o mesmo objetivo de inserir todos no contexto educacional e social.

A narrativa demonstra que os docentes organizam o trabalho pedagógico com adaptação curricular, respeitando as necessidades educacionais especiais dos sujeitos aprendizes. Segundo Mantoan (2005, p. 38), “O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno.” Nesse contexto e cenário, inferimos que os professores reconhecem as dificuldades e limitações que o momento atual impõe, mas permanecem na busca por alternativas para que o processo de ensino aconteça de forma igualitária e inclusiva para todos os alunos da Educação Básica na rede municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Nesse sentido, a prática profissional pode ser concebida como elemento constitutivo da formação continuada dos profissionais.

Um aspecto considerado relevante à formação do professor é a importância dos saberes pedagógicos, gerados no cotidiano das práticas escolares e as suas relações com os vários campos de conhecimentos que compõem as áreas de formação básica da educação de todo cidadão e o entendimento de que o professor é também um profissional reflexivo, e cada

vez mais é desafiado a transformar as práticas docentes, garantindo às crianças e adolescentes o direito a uma educação igualitária e equitativa.

As propostas de formação docente, quando articulam prática, teoria e pesquisa, extraem da própria prática do professor os elementos capazes de subsidiar as discussões acerca dos problemas relacionados com o processo educativo. Assim, constata-se que as estratégias de formação, ao criarem espaços para a discussão das ações educativas, criam, também, espaços para a pesquisa e a discussão de teorias que informam sobre as ações.

Por fim, cabe assinalar que as reflexões obtidas neste estudo podem contribuir para compreensão das relações que ocorrem no cotidiano escolar entre professor-aluno e professor-professor, além de apontar as consequências dessas relações e dar pistas para a superação da exclusão escolar. Daí, a sugestão: acelerar-se a profissionalização e melhorar o nível de formação dos professores. Espera-se, ainda, que este trabalho aponte elementos que ajudem a repensar a formação continuada dos professores, e promover adequada atualização dos princípios teóricos metodológicos, lembrando que os professores se encontram numa situação de aprendizes desses novos pressupostos inclusivos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Resolução n. 02/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em 10.03.2014

- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- MANTOAN, Maria T. E. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In *Nova Escola*, maio, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- RAMOS, S. L. de V. *Jogos e brinquedos na educação inclusiva*. São Paulo: Respel, 2016.
- SILVA, L. C.. A política de formação continuada de professores e a Educação Especial: algumas reflexões. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. (Org.). *Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial: alguns olhares sobre os cursos de extensão "professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares"*. Uberlândia: EDUFU, 2010.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS SALAS MULTISSERIADAS

Eciany da Silva Marques

Fabiano Sales de Aguiar

Maria José Oliveira de Souza

Rosely Furtado Roca

INTRODUÇÃO

Não basta apenas ter o aluno com deficiência na sala de aula para afirmar que esse ambiente escolar é inclusivo pelo fato de que a verdadeira inclusão escolar garante o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial (MANTOAN, 2003, p. 22).

Muitas escolas são excludentes em vários aspectos e colocam barreiras para que os alunos possam desenvolver suas potencialidades. Tais barreiras são temporárias e outras permanentes. As temporárias podem ser caracterizadas com as de estrutura física, didática e pedagógica que podem ser resolvidas com políticas públicas eficientes e outras permanentes que fazem parte do cotidiano escolar. Essas são as barreiras mais difíceis de transpor (CARVALHO, 2000).

A estrutura de grande parte das escolas públicas de nosso país é de natureza excludente e quando falamos em estrutura, estão aquelas relacionadas não somente à física, mas destacando a escola como um todo, que muitas vezes acaba excluindo o aluno dentro do espaço institucional.

Desse modo, uma das maiores barreiras a ser derrubada no espaço escolar é a cultural. A escola, por não ser isolada da sociedade, acaba por trazer os preconceitos que são propagados diariamente para esse ambiente. Preconceitos que aos poucos são enraizados no cotidiano da escola e passam a ser encarados normalmente nesse ambiente.

Não devemos tornar natural o processo de discriminações porque os alunos passam diariamente. É triste de ser visto diariamente em muitos espaços escolares que o “aluno ideal” não é o que apresenta necessidades educacionais específicas; este representa a diferença que assusta e ameaça (CARVALHO, 2000, p. 49).

Por esse motivo é que sabemos das dificuldades de lidar não somente com os alunos com deficiência, mas as barreiras são diárias e difíceis com toda a turma. Não é fácil ser docente em uma escola que não oferece estrutura para desenvolver um trabalho compatível com o cobrado nas legislações.

DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Incluir de fato os alunos com deficiência na escola não é uma tarefa fácil, visto que muitos espaços escolares não estão suficientemente preparados para lidar com esse desafio. Muitas escolas integram o aluno e nada mais, muitas apenas permitem que o aluno esteja nesse espaço sem participar ativamente de todas as atividades desenvolvidas e, desse modo, essa “oportunidade” passa a ser caracterizada como uma exclusão institucional.

Não basta apenas permitir que o aluno com deficiência seja matrícula na escola, mas proporcionar condições para que seus direitos de aprendizagens sejam garantidos como os de qualquer aluno dito “normal”. O ambiente escolar deve oferecer meios de acesso e permanência para todos os alunos sem distinção. E esse acesso não pode ser considerado suficiente apenas matriculando o aluno sem que esse local tenha estrutura necessária para um aprendizado significativo dos alunos com deficiência (RAMOS, 2016).

Sabemos das dificuldades de promover a inclusão no sistema escolar, barreiras que vão desde estrutura física, didático-pedagógica e formação docente. Contudo, com todos esses desafios não podemos permitir que os alunos com deficiência sejam excluídos dentro da escola. A história das pessoas com deficiência foi e é marcada por processos discriminatórios e não garantir um ensino de qualidade para eles é perpetuar esse sistema excludente.

Como falei anteriormente, não é um processo fácil incluir o aluno na escola pelo fato de que temos que conviver com várias dificuldades do cotidiano da sala de aula. Muitos professores já lidam diariamente, sozinhos, com outras

dificuldades e ficam desesperados ao saber que um aluno com deficiência será matriculado em sua sala.

O que já fala de imediato é que não tem formação necessária para trabalhar esses alunos. A formação inicial e continuada é de grande importância para o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Mas nem toda formação necessária substitui a importância de receber o aluno em sala de aula.

O medo do desconhecido não pode ser substituído pelo discurso de não querer o aluno em sala, pois esse é um direito que qualquer aluno tem de frequentar uma escola. E o aluno com deficiência também tem esse direito de entrar e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. (MANTOAN, 2003, p. 22)

Afirmamos que existe a necessidade de formação permanente dos professores para lidar com as especificidades dos alunos. Concordamos que esse processo necessita de formação permanente dos professores.

A falta de formação nessa área de inclusão de alunos com deficiência não pode ser um entrave para o acesso e permanência do aluno na escola. O professor não precisa, de uma hora para outra, se tornar um especialista em todas as deficiências que são trazidas para a escola, mas “basta que conheça a dinâmica geral, as principais demandas, as limitações e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem característicos daquele tipo de deficiência” (RAMOS, 2016, p. 57).

O que de fato devemos ter enquanto educadores é que esses alunos têm direito a uma educação de qualidade. Mesmo sem formação específica, devemos estar abertos a novos conhecimentos e buscarmos de início compreender as limitações de cada aluno com deficiência que chega a nossa sala.

Por esse motivo, o primeiro passo é receber o aluno em sua sala, mesmo com suas dificuldades de falta de conhecimento específico na área. Quando receber um aluno com deficiência, procure novos conhecimentos para esse novo desafio; onde lidar com um aluno com deficiência exigirá do professor a busca

permanente, referências teóricas e práticas que contribuam com sua prática pedagógica.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

A educação no campo no Brasil vem passando por transformações desde muito tempo e, durante o século XX, alguns grupos de pessoas que tinham a mesma preocupação, reivindicavam por uma educação no campo, garantindo direito à escola pública de qualidade no local onde vivem e trabalham.

Nesse ponto de vista, vê-se, aí, a necessidade de concretizar essa educação de forma igualitária sem que haja nenhum tipo de discriminação. O conceito de educação no campo fortaleceu-se ainda mais com eventos e conferências realizadas em defesa dos povos do campo, que deu início em um evento de 1998.

Nesse evento, publicou-se o que se denominou de Declaração Final “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, instrumento que recolocou o campo, o acesso à terra, à produção agrícola e à educação escolar como direito da população do campo e dever do Estado, na agenda política do País. (ALENCAR, 2013, p. 208)

Com o tempo, movimentos sociais do campo e moradores lutam pela mesma causa por políticas públicas que desenvolvam de forma específica, um projeto de educação para o campo. O campo é visto como pequena parte da cidade no qual os políticos e governantes e até moradores da cidade veem como um local que eles devam oferecer serviços prestados.

A ênfase da importância da educação no campo resulta da necessidade dos povos do campo em resgatar a identidade, a cultura, resgatar valores subsistentes do trabalho na terra, promovendo um vínculo entre escola e lugar onde vive. Segundo Alencar (2013), por mais que a Constituição de 1998 seja clara em relação à educação como direito de todos e dever do estado e da família, a população do campo vive em situação de desigualdades em relação à realidade da zona urbana.

As ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no

reconhecimento das especificidades e das diferenças. É também nesse reconhecimento que a cidadania, considerada como condição de sujeitos sociais e culturais, concretiza os direitos e os torna reais. (ARROYO, 2007, p. 161)

Com isso, outras questões como estrutura escolar adequada com salas, banheiros, refeitórios, professores com devida formação, quadro efetivo de funcionários, ou seja, toda uma logística para que o funcionamento de escola se desenvolva, impulsionou ainda mais os movimentos sociais e população rural a concretizar um espaço territorial, para o reconhecimento de sua formação social e cultural.

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. (ARROYO, 2007, p. 158)

Para Alencar (2013), existem impasses não somente na falta de políticas educacionais para que haja uma escolarização, mas também uma escola com estrutura adequada para atendimento confortável sério e valoroso, que tenha um quadro de funcionários efetivos, com professores qualificados e estabilizados para trabalhar as especificidades do campo, valorizando a identidade, cultura, histórias de vida e sobrevivência da população do campo.

A educação no campo que inicia com as lutas na década de 1990 e segue um percurso de linha de tempo buscando o reconhecimento de vida e promoção sustentável, mostra que nesse tempo existiam alguns percalços que até hoje ainda existem, são modelos da escola urbana o qual os profissionais do campo são submetidos a seguir e também a nucleação escolar essa visão trouxe consequências para o campo dando a entender como um local sem muita importância no investimento a educação, priorizando o padrão de educação urbano como o mais eficaz.

Para Arroyo (2007), mais do que aprender habilidades como ler e escrever, a escola deve formar cidadãos conscientes, cabe aí o papel de o professor trabalhar essas especificidades, da essência de onde vivem e ressalta a

importância de se ter profissionais, educadores ou educadoras de formação específica e efetiva do campo, evitando, assim, o deslocamento de professoras da cidade para o campo e de nucleação escolar.

No passado, quando se falava em rural associava-se ao espaço geográfico, o meio de vida simples, onde mora pessoas humildes de pouca instrução cuja finalidade era trabalhar no cultivo de alimentos, plantações e criação de animais, que abastecem a cidade.

Para Alencar (2013), o professor do campo estabelece com o aluno relações sociais necessárias mediante sua prática e vivência, sem desmerecer conteúdos científicos para construção do conhecimento, porém deve mediar conteúdos de forma reflexiva.

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. (ARROYO, 2007, p. 162)

Com o passar do tempo, grandes foram os acontecimentos em busca de reivindicação dos movimentos sociais por uma política pública de formação e de educação e surge um novo paradigma de educação para quem vive no campo, reconhecendo o campo como local de vivência que promove o desenvolvimento sustentável, social, cultural e econômico.

CONTEXTO EDUCACIONAL DAS SALAS DE AULA MULTISSERIADAS

As salas de aula das classes multisseriadas são compostas por alunos que possuem idades e níveis educacionais diferenciados, nas quais está um percentual significativo de alunos do campo. A ênfase principal pode ser definida como um único espaço composto de estudantes com distorção idade-série, apenas um professor, ao qual cabe o planejamento e a aplicação de conteúdos diversos.

A partir da última década do século XX, por força dos movimentos populares, principalmente através do Movimento dos Sem Terra–MST, a educação das populações camponesas passou a ser discutida. As reivindicações surgiram da necessidade de uma educação do campo voltada para a emancipação dos sujeitos das comunidades rurais e para o reconhecimento do campo como espaço produtor de cultura, de saberes e com um estilo de vida próprio. As reivindicações surgiram da necessidade de uma educação do campo voltada para a emancipação dos sujeitos das comunidades rurais e para o reconhecimento do campo como espaço produtor de cultura, de saberes e com um estilo de vida próprio. (LEITE, 1999 apud MONTEIRO, 2017, p. 3)

Em todo o país, existem muitos estudantes do campo que são atendidos por meio das escolas multisseriadas. Alguns fatores são preponderantes e que motivaram esse tipo de atendimento, tais como a falta de professores, que é perceptível a carência deles na zona rural como, também, as adversidades dos alunos no sentido de deslocar-se até a zona urbana para estudarem.

Embora a escola multisseriada tenha uma vinculação à ideia de atraso educativo, elas estão, por exemplo, presentes nos Estados Unidos e nos países europeus. Percebe-se que há uma preocupação, de modo geral, para que os povos que vivem nas áreas rurais possam ter acesso a uma formação educacional, a maneira viável para isso é oferecida por meio das salas de aula de classes multisseriadas, levando em consideração que, de acordo com as realidades rurais existentes, as quais podem ser caracterizadas com uma densidade populacional baixa, poucos alunos, e isso impossibilita o atendimento com uma organização de turmas em séries ou anos.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 1999 apud MONTEIRO, 2017, p. 4)

Uma das dificuldades percebidas é que os professores não sabem como desenvolver seu trabalho pedagógico em um espaço variado, ou seja, bastante

heterogêneo, onde seja possível observar todos os alunos, cada um com seu nível de conhecimento.

Nesse sentido, há a dificuldade de um atendimento individualizado, no qual o professor pode planejar e atender o aluno em seu nível escolar e, em decorrência disso, reflete-se até no uso inadequado do material didático e até mesmo na falta do referido material, tornando-se um obstáculo no cotidiano das escolas multisseriadas.

O professor se vê em um contexto educativo, onde é obrigado a exercer diversos papéis e isso fragiliza a sua prática pedagógica e sua finalidade que é ensinar. Quando o professor tem esse acúmulo de tarefas, ele fica impossibilitado de fazer um planejamento adequado e eficaz a sua prática, vê-se, então, uma desorganização do trabalho escolar.

A Constituição Federal de 1988 prevê no artigo 6° a *educação como um direito fundamental de natureza social, prevendo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho, bem como, o preparo para o exercício pleno da cidadania* (BRASIL, 1988). Como política pública educacional, o pensamento voltado para a educação do campo deve garantir o cumprimento de tais direitos com um currículo adequado às reais necessidades dos alunos atendidos nas escolas das áreas rurais, que tenha especificidade, contemplando os aspectos próprios da realidade rural, um currículo que seja favorável e respeite a identidade do aluno do campo.

Existe um silenciamento quando se trata de discutir sobre as possibilidades que a educação do campo concede para os sujeitos, pouco se discute sobre o fato de ela ainda existir e desafiar a organização educacional vigente.

Por que as escolas multisseriadas ainda sobrevivem? Porque elas viabilizam aos habitantes do meio rural ascender à educação, mesmo que seja de forma precária. O acesso às primeiras séries do ensino fundamental possibilita que esses alunos possam adquirir uma instrução que poderá vir a ser um fator de mudanças efetivas em suas vidas. (LEITE, 1999 apud MONTEIRO, 2017, p. 5)

Por meio da LDB 9.394/96, a educação do campo obteve a conquista de ser uma das políticas públicas educacionais, em seu artigo 28 fica clara a possibilidade de adequação apropriada do currículo e metodologias que

atendam e respeitem a identidade do meio rural, tornando palpável uma organização escolar flexível.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com três professoras que atendem na modalidade de ensino multisseriada de escolas do campo localizadas no município de Nova-Mamoré, Rondônia. Onde tivemos como objetivo saber quais os desafios enfrentados pelas professoras em incluir os alunos com deficiência no espaço escolar.

O estudo em pauta apresenta uma abordagem qualitativa visando conhecer a realidade vivida e as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa frente ao seu cotidiano escolar.

Por esse motivo, não temos a intenção de quantificar dados, mas “[...] centra-se na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório [...]” (NEGRINE, 1994, p. 61).

Desse modo, o estudo foi caracterizado como exploratório descritivo, onde temos a intenção de examinar um tema que ainda é pouco estudado e descritivo por tratar de características peculiares de uma população específica (GIL, 1994).

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário aberto disponibilizado via link e elaborado através do Google *forms*. Essa abordagem de questionário e envio se deu pelo fato de estarmos passando por um período de isolamento social provocado pelo Covid 19. Para iniciar a nossa pesquisa, disponibilizamos no formulário duas imagens: a primeira aparece um barquinho parado à beira de um rio e na segunda imagem uma criança com muitos barquinhos dentro de um rio.

Pedimos então às três professoras que, a partir daquelas imagens, imaginassem que o barquinho fosse a sala de aula e que por algum/alguns motivo(s) estava impedido de navegar, e nesse contexto elaboramos as três perguntas: o que pode fazer o barquinho/sala de aula afundar? O que seria necessário fazer para este barquinho/sala de aula navegar? O que você poderia fazer para ele navegar?

O OLHAR DE FORA

Algumas vezes somos chamados a emitir o nosso olhar de fora, como vemos, como percebemos e como analisamos determinadas situações. Assim, nesse momento, em que se vive uma pandemia, observar uma imagem e relacioná-la com a sala de aula é algo muito interessante e relevante para o que pode ser feito futuramente, orientar aos gestores públicos ações que possam ser realizadas, afinal, todo planejamento estratégico parte de um diagnóstico e de hipóteses.

Com as respostas que obtivemos relacionadas à pergunta “O que pode fazer o barquinho/sala de aula afundar?” ficou claro que todas as entrevistadas conseguem apontar o que pode fazer com que a sala de aula afunde e essas foram as respostas das nossas entrevistadas:

Entrevistada 1: *As múltiplas funções e atividades para nós professores da escola multisseriada!*

Com relação à resposta, esta é uma característica das salas de aula multisseriadas, o professor é quem faz tudo na escola, acaba acumulando todas as funções desde a confecção da merenda, a docência e a limpeza do prédio em que a escola funciona. Ao observarmos a origem das escolas multisseriadas, um dos motivos foi a falta de pessoal suficiente para se deslocar da cidade para o campo. Muitos municípios acabavam adicionando gratificações ao valor dos proventos dos professores para que esses realizassem todas as funções pedagógicas e administrativas.

Se voltarmos um pouco na história, veremos que foi nos anos do Estado Novo que surgiu a ideia de uma educação adaptada ao meio rural, caracterizando um pensamento educacional conhecido como “ruralismo pedagógico” que foi argumentado no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, da Associação Brasileira de Educação (ABE) realizado em Goiânia, em 1942, o principal objetivo era fixar o homem no campo, evitando o êxodo rural.

Além dessa ideia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art.105, estabeleceu que os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Como se percebe, essa ideia é antagônica à outra, aqui vemos que quando a educação chega ao campo leva as marcas dos interesses da classe dominante e excludente com traços urbanos e hegemônicos. Por fim, temos na Constituição de 1988 que a educação é vista (BRASIL, 2014), como um direito público do cidadão: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art.208).

A Constituição, portanto, assegurou o fundamento jurídico constitucional sobre o qual a legislação ordinária regulamentaria e consolidaria a possibilidade do estatuto da educação do campo como constituinte do ordenamento jurídico educacional brasileiro vigente, contemplando a possibilidade do reconhecimento da especificidade da educação do campo.

Entrevistada 2: *A falta de qualificação e especialização para trabalhar com alunos com necessidades especiais.*

Trabalhar em uma escola inclusiva requer dos profissionais formações gerais e específicas, contudo sabemos que as escolas multisseriadas era uma realidade que por algum tempo foi deixada de lado quando o assunto era formação de professores para atuar com a educação inclusiva.

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p. 40).

Entrevistada 3: *Mais apoio e atenção para a realidade local de nossas escolas.*

Essa resposta, provavelmente, seria de 100% das pessoas que fazem parte das escolas multisseriadas, que conheçam o seu funcionamento, que compreendam a diversidade dessa oferta, que valorize o trabalho dos professores e, principalmente, planeje ações que tragam eficácia para essa clientela.

Sabendo que, dentro de um processo educativo, é imprescindível a valorização dos diferentes saberes sabiamente articulados pelo diálogo mediador. Neste mister, partindo do pressuposto de que o conhecimento do sujeito adquirido pela experiência na sua trajetória de vida, contribuem para fins de pertencimento, identidades com a cultura e a sociedade.

Esta escola descrita pelos principais pesquisadores do campo exibe uma deficiência profunda, itens considerados importantes para a formação do aluno, além da unidocência como fator principal nas causas primárias das incertezas do ensino no campo. O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas, como também espaços inadequados do trabalho escolar. Não possuem cozinha, merenda, banheiros, espaços para lazer, bibliotecas, transporte escolar, enfim todo o conjunto da escola inviabiliza o trabalho pedagógico.

Para Freire (1996), na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Tomando como ponto de partida, a formação do educador, este elemento constitutivo de uma reflexão e objeto de discussão, torna-se capaz de proporcionar uma perspectiva libertadora para o educando dentro de uma pedagogia que estabeleça o entendimento sobre suas vidas, saberes e vivências.

Neste contexto, o educador exerce a prática da liberdade, valoriza o saber popular e está consciente do seu tempo, sabendo onde se encontra a realidade e colocando seu conhecimento a serviço das necessidades e potencialidades dos indivíduos.

UM OLHAR CHEIO DE ESPERANÇA

A segunda pergunta propunha investigar o que os professores sabem que podem fazer para que esta sala de aula/barco não afunda. Na sequência, percebe-se que as entrevistadas trazem as respostas para as questões citadas no item anterior, não sei se conscientemente ou inconscientemente, foi perguntado: O que seria necessário fazer para este barquinho/sala de aula navegar? Tivemos as seguintes respostas:

Entrevistada 1: *Uma delas seria alguém para auxiliar na merenda e limpeza do prédio. Um olhar mais próximo dos responsáveis de construção para assim fazer uns reparos para um melhor acolhimento dos alunos e momentos de lazer.*

Entrevistada 2: *Novos conhecimentos.*

Entrevistada 3: *Colaboração da comunidade, dos órgãos responsáveis e didática do educador.*

Sendo assim, a Educação do Campo entende que o campo e a cidade não podem ser tratados de forma desigual, pois uma depende da outra. Deste modo, a Educação do Campo reivindica e abre espaço para a efetivação do direito à educação. A LDB de 1996 n° 9394/96, arts. 3ª, 23, 28 e 61 regulamenta o ensino escolar do campo, ampliando seu sentido de abrangência. De acordo com as definições do Decreto 7.352/2010 em seu Art.º1, parágrafo 1º, são considerados sujeitos do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010).

Ou seja, os sujeitos do campo são os que vivem e trabalham no campo, visto a realidade de desigualdades, opressão, analfabetismo, falta de escolas, salas multisseriadas, professores desqualificados, falta de políticas específicas para uma educação do e no campo. Caldart (2002) destaca: “É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do Campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações [...]” (2002, p. 32). Dessa forma, pensamos ser fundamental que os olhares se voltem para as condições que hoje ocorre esse atendimento e haja a melhoria nos aspectos que forem julgados necessários.

Alves (2009, p. 46-46) relata que para uma educação inclusiva mais efetiva, o importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro da sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar esses profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Mitler (2003) acredita que ainda há poucas oportunidades de capacitação. Elas são fundamentais, pois não servem apenas para influenciar os sentimentos dos professores em relação à educação inclusiva, mas também para que os educadores possam refletir as propostas de mudanças que podem mexer com seus valores e crenças e até transformar a sua prática profissional. Nesse contexto, a comunidade na qual a escola está inserida pode colaborar indicando

que a formação profissional é importante, assim como o olhar dos órgãos responsáveis, acreditando que a mudança e melhoria da didática do professor virá.

O OLHAR DE DENTRO

Na terceira e última pergunta, os professores foram convidados a se colocar como agente de mudança, de transformação, nesse contexto foi perguntado: O que você poderia fazer para ele(barquinho) navegar?

Entrevistada 1: *Continuar dando meu melhor na educação.*

Entrevistada 2: *Procurar está se atualizando e buscando mais informações.*

Entrevistada 3: *Dar condições, possibilidades para que a escola navegue sem tantas turbulências e um dos caminhos é dar impulso e equipá-la para seguir firme no percurso.*

Pensar nas salas multisseriadas com a proposta de uma educação inclusiva, é garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública e gratuita, pensada nos interesses da vida do campo. Para tanto, é imprescindível que essa escola seja pensada a partir da sua localização e do seu entorno. Pensar pedagogicamente conteúdos que valorizem a história e a cultura campesina.

Isso é possível quando há um comprometimento com a formação para o trabalho, uma educação preocupada com o respeito às diferenças culturais, diferenças étnicas, diferenças de gênero, preocupada também na construção de uma agricultura pautada no desenvolvimento sustentável, vinculada às necessidades humanas e sociais dos sujeitos do campo.

Assim destaca Caldart (2002, p. 28):

Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo [...]. Assim é possível reconhecer o campo e seus sujeitos não apenas reprodutores, mas, produtores de educação. E, que, reivindicam um currículo contextualizado com a realidade campesina.

Na fala de Arroyo (2010, p. 16), a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade.

Por fim, oferecer esse modelo de escola é enfrentar inúmeros desafios, experienciar resistências que levam a vencer vários entraves oriundos de questões irrelevantes que acabam interferindo no fazer e pensar pedagógico e que muitas vezes leva ao fracasso. Entretanto, quando temos uma gestão eficiente, uma equipe comprometida com uma proposta educacional humanizante e transformadora, não há outro caminho senão o da educação libertadora. Não há entraves que não possam ser superados e o fazer pedagógico vai ser voltado para valorizar o homem do campo, no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa apontam para a relevância de estudos sobre a educação inclusiva nas salas multisseriadas, considerando que são poucos os estudos científicos que problematizam a educação escolar do campo no cenário educacional amazônico e ainda mais especificamente nas salas multisseriadas.

Fica evidente o descaso das políticas públicas com as populações do campo e principalmente quando se trata do grupo de pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas multisseriadas, são marcados por processos de exclusão que em muito adiaram a efetividade de seus direitos assegurados na legislação brasileira.

Outro ponto evidenciado neste trabalho diz respeito à importância da formação continuada, que são fundamentais, pois não servem apenas para influenciar os sentimentos dos professores em relação à educação inclusiva, mas também para que os educadores possam refletir as propostas de mudanças que podem mexer com seus valores e crenças e até transformar a sua prática profissional.

Contudo, mesmo com as dificuldades, o professor compreende a importância do seu papel para o desenvolvimento da sociedade e para a construção do futuro, a partir da oferta de uma educação humanizadora e transformadora, com vista a educar para a liberdade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M.F dos S. *Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro* (2013).
- ALVES F. *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.
- ARROYO, M.G. *Políticas de formação de educadores (as)do campo*, 2007.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.
- CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Editora: Expressão Popular. São Paulo, 2012.
- CALDART, Roseli. *Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção*. In. KOLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília-DF, 2002.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo Barreiras para a Aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação: 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª ed. São Paulo. Atlas, 1994.
- LEITE, S.C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIMA, PA. *Educação Inclusiva e igualdade social*. São Paulo; Avercamp, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MONTEIRO, Maura Danielly Mariano et al. *Desafios e possibilidades nas escolas multisseriadas: reflexões a partir das experiências do PIBID. Formação de Professores: Contextos, sentidos e práticas*. EDUCARE. 2017. Disponível: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24382_12741.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- MITTLER P. *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NEGRINE, A. *Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa*. In: Paulo: Martins Fontes, 1996.
- RAMOS, S. L. de V. *Jogos e brinquedos na educação inclusiva*. São Paulo: Respel, 2016.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Daniela Medeiros é graduada em Educação Especial (UFSM), Pedagogia (UNIJUI), Letras Libras (UFSC) e Filosofia (Uninter). Mestre em Educação (UFSM) e Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUI). Desde 2016 é docente do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha campus Panambi (IFFar) e Coordenadora de Ações Inclusivas do campus. Compõe o NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e atua e pesquisa na área da educação inclusiva, educação de surdos e língua de sinais.

Eciany da Silva Marques é especialista em Gestão, Supervisão e orientação escolar pela Faculdade Sandro André - Cacoal/RO, graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Campus de Guajará-Mirim, Professora da Rede Pública Municipal de Nova Mamoré. Pesquisadora do grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA do departamento de ciências da educação DACE do Campos de Guajará - Mirim, UNIR, E-mail: ecianymarques@hotmail.com; Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8066532003575275>.

Eliane Carvalho Vidal Dias possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Pará (2007). Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFOPA, Pedagogia Escolar: Administração, Orientação e Supervisão pela UNINTER e Educação Especial e Educação Inclusiva pela UNINTER e mestranda pelo PPGEnsino UNIVATES. Atualmente é Pedagoga efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Tem experiência na área de Educação nos níveis: infantil, fundamental e médio, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, metodologias, tecnologias, jogos, ludicidade, práticas pedagógicas e formação de professores.

Franciele Fernandes da Silva é Graduada em Ciências Biológicas (IFFar Campus Panambi). Mestranda e representante discente no colegiado do Programa de Pós-graduação Educação nas Ciências (UNIJUI). Aluna do

Curso de Pós-graduação Biodiversidade e Conservação (IFFar Campus Panambi).

Francisca Fernanda Lins Nogueira é pós-graduanda em Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto Federal de Rondônia- IFRO/ Campus de Guajará-Mirim, Pedagoga pela Fundação Universidade Federal de Rondônia UNIR, Campus de Guajará-Mirim. E-mail para contato: f_nanda.lins@hotmail.com; Link para acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9634806462219998>.

Geníria Almeida dos Santos Souza é mestra em Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), especialista em Educação Inclusiva e Especial, pedagoga pela UESC. É membro do Conselho Nacional da Alfabetização (ABALF). Atuou como docente alfabetizadora, como gestora escolar, secretária da educação, presidente do Conselho Municipal na rede municipal de São José da Vitória. Atua como professora de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Itabuna. Atualmente está Diretora da Casa de Formação Paulo Freire e assessora pedagógica dos anos iniciais da rede municipal de São José da Vitória

Lucivânia da Silva Costa Ribeiro é especialista em Gestão escolar pela UFBA, graduada em Matemática pela UESC, professora da Educação Básica no município de São José da Vitória e no município de Itabuna, com experiência em gestão escolar, gestão da aprendizagem escolar, formação de professores na área de matemática. Atuando como coordenadora pedagógica da EPJAI na rede municipal de São José da Vitória- BA e Liderança Universidade Escola num projeto de formação para professores de Matemática, numa parceria entre a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e escolas do município de Itabuna, coordenado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Estatística e Ciências - GPEMEC.

Maria José Oliveira de Souza é especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ariquemes, graduada

em Pedagogia-licenciatura plena pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Campus de Guajará-Mirim, Professora/Supervisora Escolar da Rede Estadual de Rondônia. Pesquisadora do grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas - GEIFA do departamento de ciências da educação DACE do Campus de Guajará-Mirim/UNIR. E-mail: zinhazinha_oliveira@hotmail.com; link para acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9353557399434241>.

Marineide Ribeiro da Silva é mestra em Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Internacional de Curitiba-PR (FACINTER), especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico pela IUNI Educacional - UNIME Unidade Itabuna-Ba, graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) Salvador-Ba. Atuou como professora de Língua Portuguesa e Coordenadora da Área de Linguagens e suas Tecnologias dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Atualmente está assessora pedagógica dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de São José da Vitória-Ba.

Prisnei Rivas Rácuá é graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia, campus de Guajará-Mirim – RO.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Fabiano Sales de Aguiar é mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, Campus de Porto Velho, Professor da Rede Pública Municipal de Nova-Mamoré, RO, Pesquisador do Grupo de Estudos Interdisciplinares. E-mail para contato: fabiano.aguiar@unir.br; link de acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8748562962039270>.

Rosely Furtado Roca é mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, *Campus* de Porto Velho , Especialista em Linguagem e Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim, Especialista em Gestão Escolar pela Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, *Campus* de Guajará-Mirim, Graduada em Pedagogia (UNIR), Professora da Rede Pública Municipal de Guajará-Mirim, Supervisora Escolar da EMEIEF Saul Bennesby, Pesquisadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas- GEIFA do Departamento de Ciências da Educação (DACE) do Campus de Guajará-Mirim, UNIR, Editora da Revista Culturas e Fronteiras, UNIR. E-mail para contato: roselymestra@gmail.com; link de acesso ao Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7090866332167215>.

