

Caminhos metodológicos para a educação inclusiva e promoção de aprendizagens de alunos com deficiência

Methodological paths for inclusive education and learning promotion of students with disabilities

Nathália Couto Lima

Graduanda do curso de Ciências Biológicas (UNIPAM).

E-mail: nathi.couto@hotmail.com

Norma Aparecida Borges Bitar

Professora orientadora (UNIPAM).

E-mail: norma@unipam.edu.br

Fabiana Ferreira dos Santos

Professora co-orientadora (UNIPAM).

E-mail: fabianafs@unipam.edu.br

Resumo: Por longo período, os deficientes foram segregados da sociedade e vítimas de preconceito. Com o passar do tempo, conquistam diversos direitos, tornando-se realidade a inclusão escolar. O objetivo desse estudo é discorrer sobre a adequação e eficiência de metodologias pedagógicas adotadas por professores em classes regulares dos anos finais do Ensino Fundamental, para atendimento a alunos deficientes. Para tanto, foi observado o ambiente escolar e a infraestrutura de escolas municipais de Patos de Minas – MG. A relação estabelecida entre professores e alunos com deficiência, no cotidiano das instituições, também foi considerada. Como resultado, observou-se que as escolas têm buscado se adaptar às necessidades de cada aluno, mas ainda é preciso ampliar a quantidade de professores especialistas na área de educação inclusiva e aproximar o profissional de apoio escolar e o professor regente de turma. Percebe-se, portanto, que a efetivação de sistemas inclusivos ainda representa um desafio para a educação contemporânea.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Metodologias de Ensino. Aprendizagem.

Abstract: For a long time, the disabled were segregated from society and victims of prejudice. Over time, they gain several rights, making school inclusion a reality. The objective of this study is to discuss the adequacy and efficiency of pedagogical methodologies adopted by teachers in regular classes in the final years of elementary school, to assist disabled students. Therefore, the school environment and the infrastructure of municipal schools in Patos de Minas - MG were observed. The relationship established between teachers and students with disabilities, in the daily lives of institutions, was also considered. As a result, it was observed that schools have sought to adapt to the needs of each student, but it is still necessary to increase the number of specialist teachers in the area of inclusive education and to bring the school support

professional and the class teacher together. It is clear, therefore, that the implementation of inclusive systems still represents a challenge for contemporary education.

Keywords: Inclusive Education. Teaching Methodologies. Learning.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Ferreira (2010), o termo deficiência é definido como uma deformação, seja física, seja cognitiva, e/ou imperfeição. Muitas vezes, por possuírem diferenças em relação à maioria, essas pessoas são desprezadas pela sociedade, e encontram barreiras de ordem física, atitudinal, comunicacional e social.

Conforme Glat (1989), no passado, não havia preocupação com a educação dos deficientes. O foco eram terapias que trouxessem uma possível melhoria no quadro da deficiência, como a fisioterapia, a fonoaudiologia, entre outras. Um exemplo disso é que as classes especiais que foram estabelecidas na década de 70 e 80 serviam como espaços para isolar os deficientes (BUENO, 1993; FERNANDES, 1999).

Contrária a esse pensamento, Montessori foi a precursora da educação de crianças deficientes, defendendo a existência de instituições próprias para ensinar e atender a essas crianças e a formação específica dos professores para atendê-las (TEZZARI, 2009). Além disso, era a favor da utilização de materiais concretos, que estimulassem os sentidos, pois afirmava que era por meio do toque que as crianças exploravam o mundo (FERRARI, 2008).

No cenário atual, todas as instituições escolares devem se adaptar para receber alunos deficientes, colocando em prática, a educação inclusiva. E para resguardar seus direitos, criaram-se leis como a Lei nº 10.098/2000, a Lei da Acessibilidade, e a Lei nº 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação, que exigem que os sistemas de ensino assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, evitando as barreiras físicas e sociais que dificultam o acesso do deficiente (BRASIL, 2001a).

Alguns acreditam que os alunos deficientes devem frequentar escolas especiais, onde estarão presentes apenas deficientes, e assim ficariam mais fáceis os relacionamentos. Também acreditam que, em escolas regulares, essas crianças não conseguiriam acompanhar as demais. Entretanto, a maior parte dos especialistas defende que a diversidade que se cria quando há o encontro de crianças deficientes com as demais. É uma experiência rica e significativa (ROSA, 2008). São apontados diversos benefícios para as crianças deficientes inseridas em escolas regulares: aumenta a interação delas com outras crianças, reduz a segregação, diminui o preconceito existente por parte das crianças consideradas “normais” e dos familiares dessas crianças.

A inclusão escolar dos deficientes não visa a acabar com os serviços especializados de que necessitam, mas reorganizar o sistema, a fim de melhorar o seu desenvolvimento (GLAT; NOGUEIRA, 2003). Ademais, além de participar das atividades realizadas em sala de aula, o aluno com deficiência deve executar atividades especializadas.

De acordo com a Lei nº 13.146, de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência, o profissional de apoio escolar deve realizar atividades de alimentação, higiene e locomoção do aluno com deficiência e atuar em todas as atividades escolares que forem necessárias, em todos os níveis e modalidades de ensino, da Educação Básica à educação superior, em instituições públicas e privadas (BRASIL, 2015).

Para que professores consigam atender deficientes de modo adequado, é essencial que capacitações ocorram desde a formação inicial, em cursos de licenciatura. Deve-se também compreender que o deficiente é capaz de aprender e desenvolver-se, isso porque há, ainda, um descrédito em relação às suas capacidades (GOFFMAN, 1988; GLAT, 1989).

Sendo assim, o objetivo desse estudo é discorrer sobre a adequação e a eficiência de metodologias pedagógicas adotadas por professores em classes regulares do Ensino Fundamental, para atendimento de alunos com deficiência.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 HISTÓRICO E DIFICULDADES DA INCLUSÃO DE DEFICIENTES

O processo educativo de crianças com deficiência passou, ao longo da história, por quatro fases, sendo elas: fase da exclusão, que é anterior ao século XX, em que os deficientes não tinham acesso às escolas; fase de segregação, em que os deficientes eram atendidos dentro de instituições, mas eram separados das pessoas consideradas “normais”; fase da integração, em que algumas deficiências eram aceitáveis e consideradas mais fáceis de adaptação; por último, a fase da inclusão, em que se encontra atualmente o sistema educacional, que está se adaptando às necessidades dos alunos (SASSAKI, 2003).

Grandes progressos ocorreram, tanto que atualmente, nas escolas especiais e até mesmo nas regulares, são realizadas atividades adequadas aos alunos com deficiência, para ajudá-los a atingir graus de autonomia, sendo privilegiada a idade mental do aluno em detrimento da idade cronológica (MANTOAN, 1998).

Sendo assim, novas metodologias são testadas, para atender às necessidades dos deficientes em sala de aula e criar uma dinâmica mais adequada ao ambiente escolar. Vale ressaltar que esses novos métodos são adequados não somente aos alunos deficientes, mas também aos demais alunos (MANTOAN, 1998).

A deficiência é considerada um limitante do indivíduo, mas ela não é fixa, podendo sofrer intervenções e ser, assim, reduzida (OLIVEIRA, 2011). Além disso, a deficiência não pode impedir o desenvolvimento do indivíduo, e é função da escola possibilitar esse desenvolvimento (OLIVEIRA, 2009).

Mas essa função que cabe à escola não é simples. É um desafio da atualidade que o professor atenda às necessidades dos deficientes em classes regulares, considerando toda a diversidade e os ritmos de aprendizagem. Ou seja, é preciso conhecer cada um dos alunos (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004; MITTLER, 2003).

Em relação à aprendizagem, para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), podem-se distinguir três tipos de aprendizagem: afetiva, psicomotora e cognitiva, sendo a

primeira resultante de sinais internos ao indivíduo; a segunda relacionada a respostas musculares resultantes da prática; e a terceira, que é a integração do conteúdo aprendido numa construção mental ordenada. Esses três tipos de aprendizagem devem ser observados, concomitantemente, no trabalho com os alunos com deficiência.

Há que ser considerada a falta de qualificação dos profissionais da educação para o trabalho com pessoas deficientes. Ainda há pouco conhecimento de práticas de ensino inclusivas, que possam realmente fornecer uma educação de qualidade a essas crianças, como desejado pelas legislações (LACERDA, 2007).

Logo, um importante passo para o ingresso de deficientes em escolas regulares é preparar melhor os professores para abandonarem a insegurança e conviverem com as diferenças existentes, além de equipá-los com recursos inovadores e modelos pedagógicos experimentais (PARANÁ, 2000).

Todavia, as dificuldades para a inclusão dos deficientes nas escolas regulares vão além, pois os pais das crianças consideradas “normais” por vezes não concordam com a inclusão, acreditando que a presença de crianças deficientes prejudicaria a qualidade de ensino (MANTOAN, 2006).

2.2 BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO SOCIAL E COMO ELA DEVE OCORRER

A lei de inclusão da pessoa com deficiência, além de definir o que é o deficiente, obriga a igualdade e a não discriminação, garante o direito à educação, recomendando que as escolas passem por adaptações e tenham condições de receber todos os alunos. A inclusão, ou educação inclusiva, é compreendida como um aumento da participação dos deficientes nas atividades escolares e redução da exclusão na vida em sociedade (BRASIL, 2015).

A fim de se obterem aprendizagens para todos os alunos, o professor deve planejar, tendo em vista um leque de diferentes métodos, estratégias e recursos. Métodos inovadores, que se baseiam na cooperação mútua entre os alunos e na construção do conhecimento, podem ser bastante favoráveis no ambiente educativo (FÁVERO, 2002).

Nesse sentido, vale lembrar que o teórico da aprendizagem Vygotsky (1998) indica que por meio tanto de brinquedos quanto da instrução escolar, cria-se uma zona de desenvolvimento proximal, capacidade de resolver um problema com o apoio de um mediador mais experiente, colaborando para criar habilidades e conhecimentos.

Assim, as pessoas em geral, em especial os professores, devem valorizar as capacidades individuais dos deficientes. Somente assim, torna-se possível descobrir suas potencialidades, diminuir o pensamento de que o deficiente é incapaz e encontrar estratégias viáveis de trabalho (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003). E para isso, deve-se avaliar que a potencialidade de cada pessoa é diferente e aparece de maneira diversa, devendo ser estimulada de maneira distinta em cada um (FUNGHETTO, 2005).

2.3 MÉTODOS DE ENSINO PARA DEFICIENTES

A fim de se efetivar o processo de aprendizagem, os professores devem atender às necessidades individuais dos alunos, que podem apresentar três tipos de estilos de

aprendizagem: auditiva, sinestésica e visual. Por isso, é importante inserir diversas metodologias de ensino em sala de aula (PARANÁ, 2009).

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), para que se tenha a inclusão de deficientes em escolas regulares, deve haver uma flexibilidade no currículo, uma adaptação para atender a todas as deficiências. Deve-se também oferecer assistência instrucional às crianças que necessitem de apoio adicional. Esse atendimento educacional especializado, conhecido pela sigla AEE, pode se efetuar na própria escola ou em centro especializado (UNESCO, 1994).

Um exemplo desse apoio adicional é a utilização de salas de recursos multifuncionais, em que são criados mecanismos de ensino e interação para atender às necessidades específicas de cada aluno. O professor dessa sala deverá ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada, que o permita atuar na educação especial. Deve também possuir conhecimento do Ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Sistema Braile, Soroban, atividades de vida diária etc. (BRASIL, 2006). A avaliação de alunos nessas salas deve ocorrer de maneira lúdica, ou seja, pode-se avaliar por meio de desenhos, pinturas, maquetes, jogos educativos etc.

Para o ensino de alunos com deficiência intelectual, não existe metodologia única, pois eles possuem características diversas. No entanto, sabe-se que esses alunos apresentam mais dificuldade em aprender com aulas exclusivamente expositivas (OLIVEIRA, 2006).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM, sob o protocolo de número 82686117.9.0000.5549. Os alunos com deficiência envolvidos na pesquisa e seus responsáveis assinaram o Termo de Assentimento livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE), respectivamente, concordando com a realização do estudo. Os gestores das três escolas envolvidas assinaram a Declaração da Instituição Co-participante.

Esse estudo foi descritivo, transversal e teve uma abordagem qualitativa. O trabalho foi conduzido a partir de visitas realizadas nas seguintes escolas: E. M. Prefeito Jacques Corrêa da Costa, localizada no bairro Lagoinha, E. M. Professor Aristides Memória, localizada no bairro Morada do Sol e na E. M. Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues, localizada no bairro Ipanema, todas instituições municipais situadas no município de Patos de Minas – MG, no período de janeiro a outubro de 2018. Foi realizada uma análise qualitativa em relação à inclusão escolar nessas instituições.

O público observado no trabalho foi composto por professores regentes de classes (n= 25) do ensino regular de diferentes disciplinas, profissionais de apoio escolar (n=3), professoras de AEE (n=2) e três crianças com deficiência, que compreendem 60% do número amostral de crianças deficientes matriculadas na rede municipal de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental no início do estudo. Essas três crianças possuem diferentes deficiências: autismo, deficiência física e deficiência visual.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico das normas contidas na NBR 9050 da ABNT, que trata das questões de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, a fim de se avaliar se as escolas atendem aos padrões exigidos, para que se tenha a acessibilidade e uma resposta à especificidade de cada aluno.

Nessa observação do ambiente escolar, notou-se também a presença ou não de sala de recursos multifuncionais, se ela é realmente utilizada, se está preparada para receber os alunos que apresentam deficiência, se há presença de um profissional habilitado na área.

Em seguida, foi feita uma entrevista (APÊNDICE 2) com os profissionais de apoio escolar envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, a fim de serem verificadas as dificuldades enfrentadas, o cotidiano em sala de aula e a visão desses profissionais sobre a inclusão escolar. Também se realizou uma entrevista com os gestores dessas escolas. Nessas entrevistas, foram mantidos anonimato e sigilo dos entrevistados. Para isso, os participantes foram identificados nesta pesquisa pelas iniciais de seus nomes.

Posteriormente, foi realizada observação das aulas ministradas pelos professores, para compreender se o educador está adequando seus planejamentos para atender às necessidades individuais de cada aluno, inclusive dos que possuem deficiência, ou se a escola está sendo para o deficiente apenas um local de convívio social.

Também foi alvo de observação a relação dos alunos entre si e a dos alunos com o professor, a fim de se avaliar se há preconceito em relação ao deficiente e como é a sua interação com as demais pessoas.

Outro fator de observação foi o profissional de apoio escolar. Verificou-se como é a relação dele com os outros professores em sala de aula e se eles trabalham juntos para auxiliar o deficiente.

O trabalho apresentou riscos, como o de constrangimento por parte das pessoas que responderam ao questionário, além do risco de divulgação das informações pessoais/ profissionais. No entanto, para sanar esses riscos, os participantes da entrevista foram identificados pelas iniciais de seus nomes e foi mantido sigilo e anonimato.

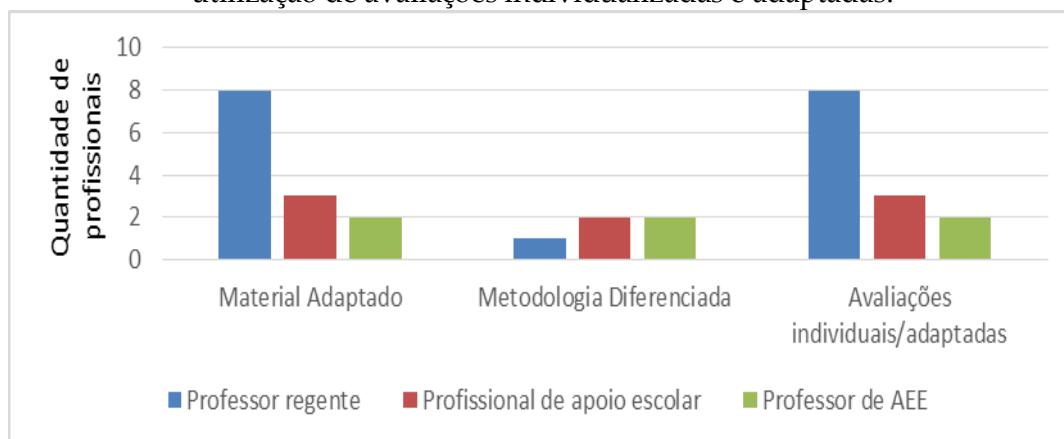
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PROFISSIONAIS OBSERVADOS NAS TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS

Dos vinte e cinco professores regentes nas escolas pesquisadas, 32% (n=8) fazem a adaptação do material e das avaliações para o aluno com deficiência. Essa adaptação é realizada para a aluna com deficiência visual, cujo material é preparado em Braille e as avaliações são individualizadas, adaptadas e realizadas na máquina de escrever em Braille. Para Cerqueira e Ferreira (2000), na seleção, adaptação ou elaboração de material didático para alunos que apresentam deficiência visual, os professores devem levar em conta critérios como a individualidade e a necessidade de cada aluno.

Do total de professores amostrados, 4% (n=1) demonstraram usar metodologias diferenciadas, trabalhando, de maneira lúdica, com desenhos, por exemplo, o que mostrou despertar a atenção do aluno com deficiência, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1: Atuação dos profissionais ligados a alunos com deficiência, com base na adaptação do material, adoção de metodologia diferenciada pelos profissionais e utilização de avaliações individualizadas e adaptadas.



Em relação aos profissionais de apoio escolar, 100% das profissionais (n=3) fazem a adaptação do material e das avaliações, seja por meio do Braille, seja por meio da impressão de materiais complementares para esses alunos. Vale destacar que 66,7% delas (n=2) apresentam metodologias diferenciadas para trabalhar com os alunos com deficiência, utilizando inclusive jogos didáticos.

Todas as professoras de AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais, fazem a adaptação do material e avaliam alunos de acordo com suas individualidades. Dispõem também de metodologias diferenciadas para o trabalho com os deficientes, por meio de jogos, livros, computadores e outros recursos disponíveis nas salas especializadas.

De acordo com Pereira e Freitas (2004), é necessário que o professor assuma a importância que possui na vida dos alunos, principalmente dos deficientes, e busque se aperfeiçoar, refletindo, de modo contínuo, sobre suas práticas pedagógicas.

4.2 ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES

Foram observados, neste trabalho, critérios básicos necessários para acessibilidade dos deficientes em instituições escolares. Entretanto, a norma da ABNT 9050 abrange preceitos mais específicos, necessários para que se tenham espaços acessíveis.

Quadro 1: Acessibilidade nas Instituições: E.M. Prefeito Jacques Corrêa da Costa, E.M. Prefeito Aristides Memória e E.M. Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues (+: Presente/ Dentro dos parâmetros da ABNT NBR 9050; -: Ausente/ Fora dos parâmetros da ABNT NBR 9050)

Parâmetros de acessibilidade analisados nas Instituições observadas			
Acessibilidade/Escolas	E. M. Prefeito Jacques Corrêa da Costa	E. M. Maria Inez R. de Queiroz Rodrigues	E. M. Professor Aristides Memória
Rampa	+	+	+
Corrimão	+	+	+
Barra de apoio nos banheiros	+	+	+
Distância de 0,90 m entre estantes de livros	-	-	-
Sinalização tátil, visual e sonora	-	-	-
Área de circulação (Largura para deslocamento em linha reta de pessoas em cadeira de rodas)	+	+	+
Área de circulação (Largura para transposição de obstáculos isolados) – 0, 80 m	+	+	+

Conforme o Quadro 1, percebe-se que as escolas têm buscado se adaptar por meio de critérios básicos da acessibilidade para promover a entrada e a permanência do aluno com deficiência. No entanto, ainda faltam algumas adequações, tendo em vista critérios específicos para promover efetivamente o acesso do aluno ao ambiente escolar.

Marins e Matsukura (2009) realizaram avaliação em seis escolas regulares de nível fundamental. Nessa avaliação, o espaço físico foi um dos itens aferidos e, das seis escolas avaliadas, todas possuíam algum tipo de adaptação para alunos com deficiência, como rampas, corrimão, banheiros adaptados e marcadores para pessoas com deficiência visual.

4.3 ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO JACQUES CORRÊA DA COSTA

Na Escola Municipal Prefeito Jacques Corrêa da Costa, há um aluno com deficiência, o J.E, de 12 anos, que apresenta autismo, sendo diagnosticado com o CID 10- F72- F84, que indica que o aluno possui retardo mental grave e transtorno global do desenvolvimento. Esse aluno está regularmente matriculado e frequente na escola desde 2011, sendo que em 2018 encontra-se matriculado no sétimo ano do Ensino Fundamental.

Durante as observações, percebe-se que a profissional de apoio escolar apresenta dificuldades em auxiliar o aluno, visto que não estabelece contato prévio com o conteúdo que os professores regentes ministrarão, o que impossibilita que sua

aula também seja planejada. Conforme Thomaz e Ribeiro (2015), para que haja a inclusão, deve haver maior capacitação dos professores, tanto teórica quanto prática.

Outra dificuldade apresentada é a falta de interação do J.E. com os colegas e professores, o que faz com que fique isolado durante o intervalo e na própria sala de aula, apresentando também dificuldades para trabalhos em equipe. Uma exceção são as aulas de Educação Física, em que o J.E. apresenta, inicialmente, um pouco de resistência, mas depois interage com as outras crianças. Para tentar sanar esse problema, a direção da escola solicita que, em cada aula, um aluno acompanhe o J.E. e demais alunos com deficiência, numa espécie de rodízio. De acordo com Gómez, Torres e Ares (2009), essa interação é importante, embora os alunos autistas apresentem dificuldades de socialização e comunicação.

Outro problema observado é que o J.E. necessita de auxílio para atividades básicas de higiene pessoal, como limpar o nariz e escovar os dentes. Além disso, apresenta grande dificuldade na realização das avaliações, devido ao tempo que tem para responder às questões e ao espaço para resolução delas.

A avaliação escrita do J.E. é a mesma dos outros alunos. Mas, conforme Lira (2004), como todos os materiais fornecidos ao aluno deficiente, a avaliação deveria ser adaptada de acordo com as necessidades individuais observadas.

J.E. apresenta-se apático em relação à maioria dos conteúdos da grade escolar, mas demonstra um pouco mais de interesse em Ciências. Executa as atividades propostas em sala de aula, mas as atividades para casa raramente são realizadas. Esse interesse pela disciplina de Ciências pode ser devido ao conteúdo ser passado de maneira lúdica pela professora ou até mesmo por uma facilidade pessoal apresentada pelo J.E.

Um ponto positivo observado é o esforço da profissional de apoio escolar em adaptar o conteúdo passado pelos professores regentes para o aluno. Mas percebe-se que falta maior interação dos professores regentes com o aluno com deficiência, que normalmente é segregado. Devido a essa situação e conforme relato da professora, ela se encontra descrente em relação à capacidade de progressão do aluno. Conforme Mantoan (2006), é necessário que a profissional de apoio escolar e demais professores acreditem na progressão e na constante melhoria dos alunos com deficiência e nunca desistam de ajudá-los a vencer os obstáculos.

Outro ponto positivo é o aluno frequentar a sala de recursos multifuncionais para AEE, no contraturno, sendo este meio, para Volkmann (1999), um meio menos segregador de ensinar ao aluno com alguma deficiência.

No entanto, o tempo de acesso do J.E. à sala de recursos multifuncionais é menor, o que foi solicitado por seus pais. O atendimento é realizado apenas por uma hora semanal, sendo que o tempo original seria de duas horas semanais.

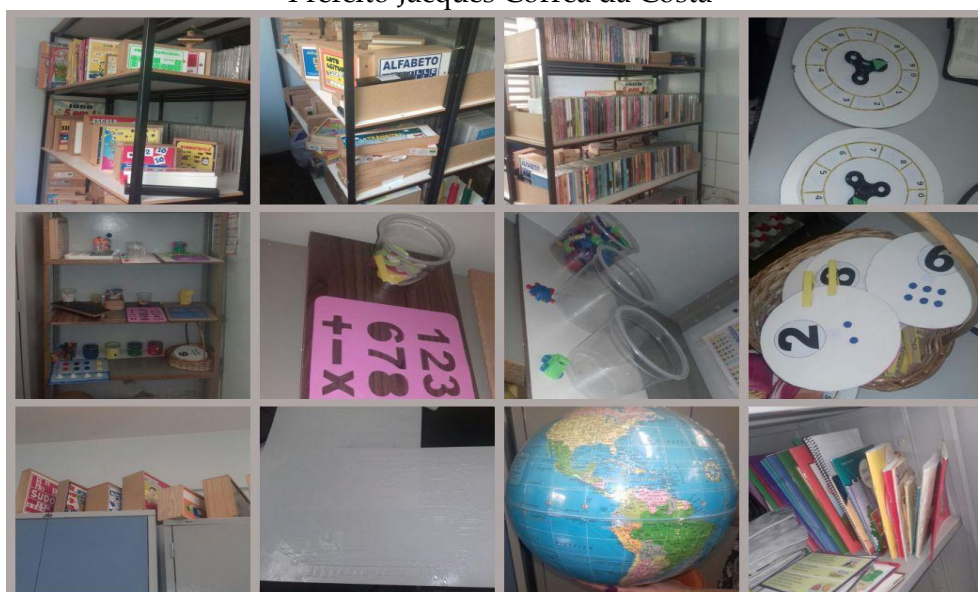
Nesse tempo disponível na sala de recursos, a professora reforça com o J.E. os conteúdos que foram aprendidos em sala de aula de acordo com a necessidade apontada pela profissional de apoio escolar, além de aplicar a ele jogos educativos e permitir o acesso ao computador, o que para o aluno tem sido estimulante. Conforme Carvalho (2001), a utilização da tecnologia tem sido uma facilitadora do processo de comunicação e de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Em relação à sala de recursos multifuncionais, percebe-se que está bem equipada para atender a deficientes visuais, mas ainda precisa de mais materiais para atender aos autistas. Para o J.E., tendo em vista sua idade e deficiência, há pouco material de trabalho.

Leonardo (2008) desenvolveu uma pesquisa em duas escolas públicas de Educação Básica localizadas no interior do Paraná. Foi aplicado um questionário para 13 professores e verificou-se que uma das dificuldades para a implantação da educação inclusiva é a falta de materiais didático-pedagógicos específicos para atender a alunos com deficiência.

Na figura 1, observa-se materiais que são utilizados pelos professores para trabalhar com alunos com deficiência na E. M. Prefeito Jacques Corrêa da Costa, sendo materiais destinados tanto à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental.

Figura 1: Materiais didáticos para o trabalho com alunos deficientes, especialmente autistas e deficientes visuais, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, na E. M. Prefeito Jacques Corrêa da Costa



Para os deficientes visuais, há recursos como o soroban (instrumento para cálculo), os mapas e globo terrestre em Braille, livros mec Daisy, que são audiolivros que apresentam uma gravação em que um narrador lê todo o texto em voz alta. Para os autistas na faixa etária do J.E. (12 anos), é utilizado o spinner matemático, que ajuda nos cálculos de multiplicação, as tampinhas e conchas para atividades lúdicas e o computador para acesso a jogos didáticos no site Racha Cuca.

Um ponto importante observado é que, de acordo com a necessidade dos deficientes, a professora da sala de recursos adapta os materiais. A escola apresenta um acervo de 250 livros em Braille, e os professores da Educação Infantil se responsabilizam por também converter para o Braille outras obras da biblioteca, para dar mais opções aos deficientes visuais.

4.4 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ARISTIDES MEMÓRIA

O aluno D., de 17 anos, da Escola Municipal Professor Aristides Memória, apresenta deficiência física, sendo diagnosticado com síndrome polimalformativa, caracterizada por anomalias em membros superiores (hipodactilia, sindactilia, agenesia de antebraço, pernas, pés e mão direita), imperfuração anal corrigida por cirurgia, laringomalácia, comunicação interatrial, paralisia facial, micrognatia, micropênis, estrabismo convergente e atraso do desenvolvimento neuropsicomotor. O referido aluno está regularmente matriculado e frequente na escola desde 2012, sendo que em 2018 encontra-se matriculado no sétimo ano do Ensino Fundamental.

D. apresenta autonomia para se locomover por meio de cadeira de rodas elétrica, para a ler e para escrever. Mas possui algumas limitações, por exemplo, a profissional de apoio escolar o auxilia na sua alimentação e realiza a troca de fralda após o intervalo. Esse último aspecto é um problema apresentado pela Diretora, pois, dependendo da idade da profissional de apoio escolar ou da estagiária que está acompanhando D., ele pode se sentir constrangido durante a troca.

A profissional de apoio escolar estimula a prática da leitura e instiga a curiosidade de D. por meio da utilização de jogos didáticos. Durante horários livres na escola, a professora leva-o para a biblioteca para que possa ler e jogar. Conforme Vygotsky (1989), as atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento da criança, além de proporcionar autoconfiança e desenvolvimento da concentração.

Um aspecto negativo observado é a falta de interação de D. com outros alunos, pois, segundo relatos da equipe da escola, a família do aluno não permite que ele vá a casas de colegas nem que colegas frequentem a sua casa, nem mesmo para a realização de trabalhos. Para não prejudicá-lo, os professores passam trabalhos para os alunos desenvolverem em sala de aula, de modo que D. possa participar e interagir. Outro aspecto negativo são as faltas de D., já que a família não o deixa ir à escola quando chove, para não estragar a cadeira de rodas elétrica.

Os professores regentes de sala não passam o conteúdo com antecedência para a profissional de apoio escolar, mas, no caso do D., isso não é um problema, pois ele consegue acompanhar o ritmo dos colegas, e, para facilitar, a profissional de apoio escolar copia os conteúdos e questões, deixando para ele apenas as resoluções das questões.

A escola possui sala de recursos, mas ainda não foi contratado um professor para atuar nessa sala, ofertando AEE. Então, os alunos com deficiência, por enquanto, estão tendo acesso a essa sala apenas no horário de aula, com o auxílio da profissional de apoio escolar. Como falta à profissional de apoio escolar conhecimentos em relação à sala de recursos, o espaço é aproveitado mais para distração do que para propósito pedagógico.

Anjos, Silva e Melo (2011), ao realizarem pesquisa em escolas do município de Marabá, no Pará, verificaram, por meio de entrevista, que muitos professores não apresentam conhecimento necessário para trabalhar na sala de recursos multifuncionais.

4.5 ESCOLA MUNICIPAL MARIA INEZ RUBINGER DE QUEIROZ RODRIGUES

A aluna A.G., de 14 anos, da Escola Municipal Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues, apresenta deficiência visual, com diagnóstico de glaucoma congênito bilateral. Está regularmente matriculada e frequente nessa escola desde 2017 e, em 2018, encontra-se matriculada no nono ano do Ensino Fundamental.

A profissional de apoio escolar busca a aluna na entrada da escola, pois ela não gosta de utilizar andador, o que dificulta a aquisição de sua autonomia. No entanto, é bem comunicativa e interage com os professores, o que facilita a sua inclusão em escola regular. Para Vygotsky (2001), a comunicação permite ao homem a capacidade de abstrair-se. A comunicação verbal é a principal forma de interação entre a sociedade e é também importante para a formação do pensamento e da consciência. Contudo, percebe-se que a aluna ainda é segregada pelos colegas. Apenas duas alunas estabelecem contato e conversam com a A.G.

Algumas adaptações são feitas para facilitar o cotidiano da A.G. Por exemplo, o material que a aluna recebe é adaptado para Braille. Além disso, a aluna senta no fundo da sala, pois o pó do giz pode causar inflamação nos seus olhos. Também não realiza algumas atividades de Educação Física, devido ao risco de choque, principalmente na região da cabeça. Ademais, a aluna tem dilação de prazo para a realização das provas. Após realizar a prova na máquina em Braille, a profissional de apoio escolar realiza a transcrição. As avaliações, para Rodrigues e Cia (2011), são importantes para adaptar o ensino de acordo com as individualidades dos alunos e transmitir um retorno aos pais sobre os avanços obtidos.

A aluna A.G. frequenta a sala de recursos duas vezes por semana por duas horas em cada dia. A profissional de apoio escolar, que a auxilia em sala de aula, é a mesma que a orienta na sala de recursos. Nessa sala, a profissional apoia a aluna no reforço das atividades de sala de aula, além de incentivar, por meio de jogos, sua criatividade. Alguns desses jogos didáticos são adaptados para quem possui deficiência visual, por exemplo, o jogo de memória, que tem texturas. E por ter baixa visão, também consegue jogar dama, devido à associação com as cores. Conforme Cerqueira e Ferreira (2000), esses métodos didáticos favorecem o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Figura 2: Material didático da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para o trabalho com alunos deficientes na E. M. Maria Inez Rubinger de Queiroz Rodrigues



Outra ferramenta que ajuda no desenvolvimento da aluna A.G. é o DOSVOX, um programa do computador que se comunica com o usuário por meio de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por deficientes visuais. Esse programa diferencia a letra maiúscula da minúscula, por meio de vozes diferentes, assim o cego consegue construir o seu texto com mais facilidade. O programa mostra também quando há algo escrito de maneira incorreta. Para Borges (1996), esse método permite aos deficientes visuais que se sintam mais independentes, tanto na vida pessoal como no trabalho.

A aluna também utiliza um guia de leitura e escrita para que possa aprender a escrever o seu nome. Esse guia delimita o espaço em que a pessoa pode escrever. Para a aluna, é um grande avanço poder escrever o seu nome, pois irá utilizá-lo para fazer sua identidade. Para os cálculos e a escrita no cotidiano, a aluna utiliza o soroban, que é um instrumento de cálculo, e a máquina de escrever em Braille. Para Vygotsky (1989), o Braille auxiliou mais os alunos com deficiência visual do que vários filantropos os auxiliaram, pois possibilitou que o aluno cego pudesse ler e escrever.

4.6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELAS DIRETORAS

Conforme respostas das diretoras das instituições visitadas, as escolas se esforçam para minimizar as práticas discriminatórias em relação aos alunos com deficiência, fazendo isso por meio de projetos como o dia do amigo, em que cada dia um aluno lancha e acompanha o aluno com deficiência, e por meio de projetos pedagógicos.

De acordo com Strijker e Frasson (2003), a sociedade ainda enfrenta o preconceito e a desinformação sobre a deficiência. Assim, práticas discriminatórias persistem em diversas ocasiões. Para as diretoras, a inclusão é uma oportunidade para a criança com deficiência se socializar, permitindo, assim, a troca de conhecimentos e vivências.

Ainda segundo as diretoras, seria necessário que o Ministério da Educação fizesse cumprir as leis relacionadas à inclusão e que os professores fossem mais bem formados e capacitados para atuar na área de Educação Inclusiva.

4.7 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR

Todas as profissionais de apoio escolar relataram possuir formação na área da educação inclusiva, sendo uma especializada em autismo, outra com curso de Braille, Soroban e Orientação e Mobilidade e outra com curso de aperfeiçoamento em Transtornos Globais do Desenvolvimento e Comunicação Alternativa.

Conforme afirmam essas profissionais, na licenciatura tiveram apenas a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), portanto houve pouca formação na área da educação inclusiva. Assim, relatam que obtiveram os seus conhecimentos em cursos de especialização.

Castro (1997) realizou entrevistas com diversos profissionais da área da educação atuantes em cinco escolas do município de Natal, no Nordeste brasileiro, verificando que uma das principais dificuldades encontradas é a formação insuficiente dos professores, tanto para trabalhar com os deficientes, quanto para trabalhar com os demais alunos.

Para as profissionais de apoio escolar entrevistadas, as principais dificuldades encontradas no cotidiano escolar são a adaptação do material e a interação com as famílias dos alunos, que nem sempre colaboram no processo de ensino e aprendizagem. Outra dificuldade é a falta de comunicação com o professor regente. Além disso, segundo relato de uma professora, há a falta de adaptação das avaliações para atender às necessidades do aluno e uma recusa dos professores regentes em aceitar o método de tecnologia assistiva, que visa à independência de deficientes.

Algumas ainda relatam dificuldades de realizar atividades diversificadas com os alunos e até mesmo de envolvê-los em projetos, por serem profissionais de apoio escolar e não professores regentes. Mas, na medida do possível, tentam auxiliar o aluno que apresenta deficiência no processo de interação com os colegas e de aprendizagem.

5 CONCLUSÕES

As metodologias pedagógicas utilizadas pelos professores regentes de classe normalmente não alcançam os alunos com deficiência, principalmente de disciplinas específicas, devido à falta de preparo para trabalhar com esses alunos e à falta de interação entre professores regentes de classe e os profissionais de apoio escolar, dificultando assim o atendimento a todos os alunos em suas individualidades.

Tendo em vista as legislações vigentes, as escolas, de modo geral, têm buscado adaptações de várias ordens para promover o acesso e o atendimento de qualidade ao aluno com deficiência, mesmo que seja apenas em critérios básicos de acessibilidade. Ressalta-se que as instituições envolvidas na pesquisa possuem salas de recursos multifuncionais para oferta de AEE, com atendimentos individuais e especializados, em contraturno.

A efetivação de sistemas educacionais inclusivos ainda representa um desafio para a educação contemporânea, principalmente no que se refere à adaptação do material para o aluno com deficiência e à falta de socialização do aluno que apresenta deficiência com os demais alunos. Ademais, a formação inicial ainda não se preocupa, de modo devido, com a formação docente para a inclusão. Sendo assim, a formação de professores, em serviço, constitui meio relevante de capacitar profissionais para esse novo contexto escolar e amenizar a defasagem da formação inicial.

REFERÊNCIAS

ANJOS, H. P.; SILVA, K. R.; MELO, L. B. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir das falas de professores e gestores. *In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO*, 2011. **Anais** [...] Vitória, 2011, p.1-17.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificação, espaço mobiliário e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 1994.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BORGES, A. J. Dosvox: uma nova realidade educacional para deficientes visuais. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 3, maio 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001a.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educação especializado. Brasília: 2006.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CARVALHO, R. E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (org.). **Educação especial: múltiplas leituras diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CASTRO, Maria Antonieta Brito de. Inclusão escolar: das intenções a prática : um estudo da implantação da Proposta de Ensino Especial da Rede Municipal de Natal/RN. 1997. 179f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252721>. Acesso em: 22 jul. 2018.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: **Revista Benjamin Constant**, 15. ed., abril de 2000.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 set 2001.

FÁVERO, E. A. G. Educação Especial e Inclusão. **Revista Criança**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, n. 36, jun. 2002, p. 34-36.

FERNANDES, E. M. Educação para todos - Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamin Constant**, v. 5, n. 14, p. 3-19, 1999.

FERRARI, M. Maria Montessori. A médica que valorizou o aluno. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 19, p. 31-33, jul. 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FUNGHETTO, S. S. Criatividade e educação especial: implicações e perspectivas na prática docente com alunos portadores de necessidades educacionais especiais. **Universitas FACE**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2005.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GÓMEZ, S. L.; TORRES, R. S. R.; ARES, E. M. T. Revisións sobre el autismo. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 41, n. 3, p.555-570, 2009.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ago. 2007.

LEONARDO, T. S. N. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolas Educacionais**, v. 12, n. 2, 2008.

LIRA, S. M. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARINS, S. C. F.; MATSUKRA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.45-64, jan.-abr. 2009.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. *In: PLESTCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). Educação especial*

e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Rio de Janeiro: Edur, p. 10-22, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. *In: MARQUEZINE, M. C. et al. Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial.* Londrina: ABPEE, 2009. p. 69-82.

OLIVEIRA, D. A. **Sala de recursos multifuncionais:** espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.** 2009.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_geografia_mde_carlos_donizette_rodrigues_da_sil.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação inclusiva para o Estado do Paraná** (documento preliminar). Curitiba: DEE/SEE, 2000.

PEREIRA, E.C; FREITAS, S.N. Informática e educação inclusiva: desafios para a qualidade na educação. **Revista educação especial**, v. 1, n. 23, p.35-43, 2004.

RODRIGUES, R. K. G.; CIA, F. Atuação profissional de professoras das salas de recursos multifuncionais pré-escolares. *In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.* 2011. **Anais [...]**, Londrina, 2011. p. 1762-1770.

ROSA, R. S. A inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais em escola de ensino regular. **Contemporânea: psicanálise e transdisciplinaridade**, Porto Alegre, n. 6, p. 214-221, abr./ maio/jun. 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

STRIJKER, B. E.; FRASSON, A. C. Portadores de necessidades especiais: o esporte como fator de inclusão social. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA*, 2003. **Anais [...]**, Foz do Iguaçu, 2003.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente:** da medicina à educação. 2009. 46 f. Tese (Doutorado) - UFRGS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 maio 2017.

THOMAZ, D.; RIBEIRO, S. M. Experiências de in/exclusão de professores com deficiência quando na formação inicial. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, n. 9, 2015. **Anais [...]**, Joinville, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

VOLKMANN, T. O. D. **Sala de recursos**: uma opção para a superação das dificuldades de aprendizagem. 46 f. Monografia (Curso de especialização em Educação Especial) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.