

acesso livre



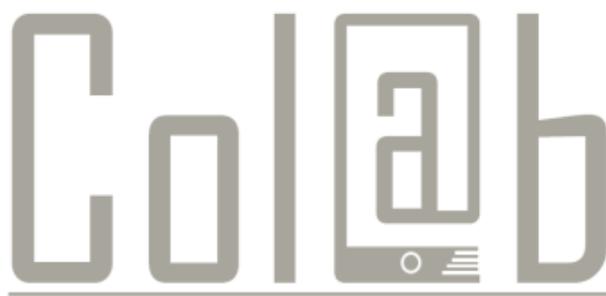
Col@b

Educação **Inclusiva** *Saberes e Práticas*

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues|Organizadora|



Educação
Inclusiva
Saberes e Práticas



Educação Inclusiva: saberes e práticas

ISBN 978-65-86920-09-3 (eBook)

Colab | Edições Colaborativas
contato@editoracolab.com
www.colab.com.br



Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações 4.0 Internacional

Direitos reservados à Editora Colab. É permitido download do arquivo (PDF) da obra, bem como seu compartilhamento, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores. Não é permitida a edição/alteração de conteúdo, nem sua utilização para fins comerciais.

A responsabilidade pelos direitos autorais do conteúdo (textos, imagens e ilustrações) de cada capítulo é exclusivamente dos autores.

Organizadora:

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues

Autores:

Amanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Boscolli Barbosa Pereira, Edimar Olegário de Campos Júnior, Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Jade Moura de Godoy, Leidiane Rocha de Oliveira, Lorrane Stéfane Silva, Maria Clementina de Jesus, Yasmin Belmiro Rezende

Conselho Editorial e Responsabilidade Técnica

A Colab possui Conselho Editorial para orientação e revisão das obras, mas garante, ética e respeitosamente, a identidade e o direito autoral do material submetido à editora.

Conheça nossos Conselheiros Editoriais em <https://editoracolab.com/sobre-n%C3%B3s>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues (Org.)

-Vários autores-

Educação Inclusiva [livro eletrônico]: saberes e práticas

Uberlândia, MG : Editora Colab, 2020.

1,1 MB ; PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-86920-09-3

1. Educação – Inclusão. 2. Saberes. 3. Práticas. 4. Autismo. 5. Alimentação. 6. Genética. 7. Deficiência

**Índices para catálogo sistemático: Educação Inclusiva, saberes e práticas
370 – Educação**

APRESENTAÇÃO

A presente obra foi organizada com o intento de reunir trabalhos que pudessem contribuir para o debate e reflexão acerca das políticas e iniciativas relacionadas à inclusão nos campos da saúde e educação.

Nosso esforço em pesquisar e escrever sobre essa temática tem a expectativa de agregar argumentos favoráveis à defesa de estratégias de intervenção mais equitativas nos diferentes espaços de convívio social, aprendizagem e desenvolvimento.

A leitura de 'Educação Inclusiva: saberes e práticas' destina-se a gestores e profissionais das áreas de administração, política, educação, saúde e serviço social que estejam comprometidos com a inclusão.

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues|Organizadora|

Sumário

APRESENTAÇÃO05

CAPÍTULO 1 |

O papel da Arte na inclusão escolar de crianças portadoras da Síndrome de Asperger

Jade Moura de Godoy 07

CAPÍTULO 2 |

Práticas Inclusivas de Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida no espaço escolar: dos desafios às oportunidades

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Amanda Fernandes dos Santos Rodrigues e Boscolli Barbosa Pereira 20

CAPÍTULO 3 |

Citologia em braile e um modelo didático para alunos com deficiência visual

Leidiane Rocha de Oliveira e Edimar Olegário de Campos Júnior 34

CAPÍTULO 4 |

A Formação de Professores na perspectiva da Inclusão Escolar: um estudo de caso sobre currículos de Licenciaturas

Yasmin Belmiro Rezende, Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues e Edimar Olegário de Campos Júnior 45

CAPÍTULO 5 |

Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: um prisma que precisa ser desvelado

Lorrane Stéfane Silva e Maria Clementina de Jesus 57

SOBRE A ORGANIZADORA E AUTORES79

ÍNDICE82

O papel da Arte na inclusão escolar de crianças portadoras da Síndrome de Asperger

Jade Moura de Godoy

Mestranda em Educação

Universidade de Taubaté

jadee_moura@outlook.com

RESUMO: A inclusão das crianças com a Síndrome de Asperger é o foco do trabalho aqui desenvolvido, que teve como propósito expor estudos e pesquisas com base nas bibliografias à disposição sobre a Síndrome de Asperger e sobre a inclusão e disposição do país para atender as crianças portadoras ao atingirem a idade para ingressarem na escola regular. Diversos estudos abordam o tema relacionado à inclusão destes, bem como a arte e seus métodos pedagógicos que auxiliam no processo da interação social. Ao decorrer da pesquisa, foi possível esclarecer melhor sobre as peculiaridades da Síndrome de Asperger e os comportamentos que podem se desenvolver, considerados de forma individual para cada um dos portadores, bem como o prejuízo no desenvolvimento da interação social, no comportamento estereotipado, repetitivo e restrito, também em relação aos interesses e atividades limitadas. Assim, torna-se necessária a exposição de possíveis estratégias na disciplina da Arte para não só inclui-los no meio social, com aceitação dos demais alunos, mas para ajudá-los a desenvolverem a capacidade de interagir socialmente e demonstrar possibilidades de interesses. A família tem função primordial para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Asperger, e em junção com a escola, pode trazer vários benefícios à criança. Após as estratégias pedagógicas e a conscientização do corpo docente acerca das particularidades do aluno especial, a criança pode ser facilmente incluída e obter desenvolvimento positivo tanto na questão educacional quanto na social.

Palavras-chave: Síndrome de Asperger; Inclusão escolar; Transtorno Global do Desenvolvimento.

Como citar este trabalho:

GODOY, J.M. O papel da Arte na inclusão escolar de crianças portadoras da Síndrome de Asperger. In: RODRIGUES, F.F.S. **Educação inclusiva: saberes e práticas**. 1Ed. Editora Colab, 2020. p.7-19.

INTRODUÇÃO

O espectro autista é uma disfunção global do desenvolvimento que afeta três áreas: a interação social, a comunicação e o comportamento. Devido outros inúmeros sintomas, o autismo é definido por seus variados graus de gravidade, sendo eles classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde está incluída a Síndrome de Asperger (SA), que será objeto desta pesquisa (2002 apud GONDIM, 2017). Estima-se que o transtorno acomete cerca de 70 milhões de pessoas no mundo e que, no Brasil, cerca de 2 milhões são diagnosticadas autistas ou com algum transtorno do TGD/TEA.

A partir de dados como esse, há estruturas nas diversas áreas de nosso país para incluir e acolher da melhor forma possível esses indivíduos, como leis que regulamentam o que considera como TGD/TEA e quais os direitos e deveres tanto dos indivíduos quanto da sociedade perante os portadores. Porém, as dificuldades em adequar o ensino para as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) é realidade em todo o país.

Oliveira e Paula (2012) explicam que a escolarização para crianças com NEE é de suma importância. Contudo, se o ambiente não for propício às condições do aluno, ao invés das possibilidades serem positivas para o desenvolvimento, acaba por serem catastróficas. Isto é, pode acarretar em inúmeros traumas e desestabilidade do quadro do aluno, sendo ele deficiente físico ou portador de transtornos autistas.

As escolas não estão preparadas para receber alunos com NEE, em especial os portadores de SA, pela falta de inovação curricular, colocando como critério a avaliação de profissionais cientes das diferentes situações ocorridas na sala de aula e que tenham competência para desenvolver métodos de pedagogias adequadas a esses alunos, além do desconhecimento das limitações e das potencialidades de cada aluno.

Inclusive, o convívio no ambiente escolar traz inúmeras vantagens para o aluno TGD/TEA por causa dos estímulos interativos, impedindo que a criança se acometa ao isolamento contínuo com demais crianças da mesma idade (CAMARGO; BOSA, 2009; CUNHA, 2012 *apud* CUNHA, ZINO; MARTIM, 2015).

A SA é um transtorno pouco estudado no âmbito educacional, e em razão desse déficit de documentos relacionados ao transtorno em questão, o desenvolvimento desse trabalho oferece um conhecimento além dos poucos escritos sobre a síndrome, para que auxilie professores de arte a desenvolverem técnicas e estratégias pedagógicas para lidar melhor na inclusão de alunos com NEE com os alunos comuns no ensino regular.

As estratégias pedagógicas são essenciais, não só para incluir os alunos com NEE, mas para fazer com que o aluno especial permaneça na escola e conquiste um bom desenvolvimento escolar em conjunto à habilidade de comunicação quando se refere aos alunos com Síndrome de Asperger.

Para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, se faz necessário que a instituição de ensino seja capaz de obter a organização necessária para que suas ações pedagógicas possam ser o reflexo no processo de aprendizagem, sendo a prática da inclusão uma movimentação do conjunto dos envolvidos, internos e externos.

A disciplina Artes Visuais envolve atividades como: pintura, desenho, gravura, escultura, imagens tecnológicas, cinema e fotografia - conhecimento estético-visual que integra o conhecer, o fazer, o exprimir e o criar. Essa definição da arte visual representa o exercício do sentir e pensar da criança com NEE quando ela produz qualquer elemento dentro da disciplina. Santana (2004) afirma que entender os instrumentos de trabalho, bem como explorá-los, experimentando as diversas alternativas para seu uso e descobrindo resultados, reflete no estímulo dos sentidos, o qual atinge o autocontrole das ações na expansão das possibilidades de escolha da criança (SANTANA, 2004 *apud* GOULART, 2012).

É ideal que o professor de arte possa explorar ao máximo o interesse do aluno SA com objetos específicos, podendo também oferecer-lhe oportunidades de interação com demais alunos, além de expressar-se sob atividades que possam diversificar o foco em outros interesses e, assim, o fazendo exercitar outras habilidades e capacidades próprias do indivíduo, diminuindo o foco sobre o interesse restrito e repetitivo (BRITES, 2015).

Rodrigues (2015) pontuou algumas das estratégias que podem contribuir com o desenvolvimento social da criança com AS (Quadro 1).

Quadro 1. Estratégias escolares utilizadas para o desenvolvimento escolar e social do aluno SA

MÉTODO	EXEMPLO	MÉTODO	EXEMPLO
Inclusão não-verbal	Manter o contato visual, de forma inclusiva, atento às diferenças, porém não a excluir das atividades.	Rotina	A rotina é primordial para as crianças SA, portanto é necessário prepará-las previamente em caso de alguma mudança ou transição.
Regras	Como são resistentes à regras, é preciso que sejam aplicadas com cautela, expressando-as com clareza e flexibilidade.	Interesse	Quando se trata do interesse dos alunos SA, é necessário que o docente se apegue aos seus interesses e crie estratégias de compensação para que desenvolvam melhor nas áreas de pouco interesse.
Esquemas Visuais	As crianças com SA respondem positivamente quanto à estímulos visuais, como figuras, mapas, esquemas etc.	Criar Situações Sociais	Devido à sua dificuldade de interação, é necessário que o docente crie situações de envolvimento com os colegas.
Organização	A organização das tarefas e atividades auxilia a criança a desenvolver as funções executivas e adquirir habilidade de estudo.	Incentivo de inclusão da Sala	É significativo que o professor explique as condições da criança com SA quando necessário e elogiar as interações das demais crianças com o aluno especial.
Incentivos de Interesse	Elogiar sempre que o SA realizar alguma tarefa, favorecendo sua aceitação com demais assuntos.	Estilos de Aprendizagens	O professor deve compreender a forma com que o aluno SA trabalha as informações e adequar as estratégias para sua singularidade, captando suas habilidades de aprendizagem.

Fonte: RODRIGUES, 2012.

A autora relata que, por experiências próprias, se faz necessário ensinar o portador da síndrome a compreender e realizar perguntas e declarações, estimulando a habilidade de poder iniciar e de manter um diálogo, além de frisar a importância de envolver os portadores de SA em uma roda de conversação para que pratiquem a interação e a compreensão de diversas reações e opiniões. Essa prática pode diminuir a agressividade e ansiedade, pois essa habilidade social pode ser adquirida mediante exercício de interação (RODRIGUES, 2012).

Essas são algumas das estratégias que podem ser utilizadas pela arte inclusiva para que possa tanto incluir os alunos SA quanto ajudá-los a se desenvolverem no âmbito social e em suas habilidades motoras. A arte é uma potente ferramenta para o benefício escolar do aluno, sendo ele portador da síndrome ou não.

O motivo pelo qual inspirou o tema do presente estudo se dá pelo fato da autora gozar da experiência de contato com crianças especiais tanto no âmbito familiar e profissional. No que se diz respeito ao ambiente familiar, o contato se dá com um parente portador da SA e a vivência de todas as dificuldades enfrentadas em relação às dificuldades na interação social, e as experiências profissionais são relacionadas ao contato com uma criança autista, conseqüentemente NEE, matriculada no ensino regular, onde vivenciou todo o despreparo do ambiente escolar para a inclusão.

Conforme a Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012), está havendo um crescimento gradativo de matrículas de alunos NEE em escolas regulares, e mesmo com esse crescimento, as escolas continuam enfrentando dificuldades na adaptação desses alunos que se matriculam, sem contar os inúmeros casos, ao longo da história, de exclusão de alunos NEE em diversas situações pela maior parte da população devido à discriminação.

Porém, o problema do despreparo escolar não deve se resolver apenas nas escolas, mas sim com os profissionais capacitados a lecionar, ou seja, nas universidades que formam ano após ano inúmeros indivíduos em pedagogia e/ou áreas afins, com os pais e a família.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho foi identificar estratégias pedagógicas no ensino da Arte para a inclusão escolar adequada aos alunos portadores de SA e em como a Arte Visual pode ser direcionada como um meio de promover a inclusão e socialização desses alunos, auxiliando-os em seus processos de aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa feita para elaboração desse trabalho foi bibliográfica, e foi desenvolvida com base em materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses, sendo feita de forma independente e como forma de realizar uma busca descritiva ou experimental. De acordo com Cervo, Bervian e da Silva (2007, p. 61), "a pesquisa bibliográfica constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema", ou seja, é a construção da base para a elaboração e desenvolvimento do trabalho em questão.

Foi buscado pelo Google Acadêmico teses, artigos e revistas que pudessem complementar o trabalho, junto de livros adquiridos na Biblioteca Pearson para abranger especificamente o tema abordado. Dessa maneira, os materiais recolhidos serão utilizados conforme o decorrer dos temas e subtemas, incluindo abordagens pessoais para analisar o que foi estudado pelos autores.

Os materiais coletados focam em todo o ambiente escolar e familiar em que possuem o TEA (Transtorno do Espectro Autista) onde se encontram e apontam algumas lacunas para que o tratamento do mesmo seja conforme suas limitações e a taxa de prevalência de cada um.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O comportamento no âmbito social da criança com SA é deficitário e, por essa razão, é preciso que lhe seja instruído um código de conduta social, uma vez que os portadores da síndrome têm dificuldade de entender as regras sociais e de compreender os sinais de quem conversa com elas, como mentira, sarcasmo e expressões faciais – tendo casos de interrupção de conversas alheias sem que entenda o que é certo e errado nesse quesito (ATTWOOD, 2006 apud GOMES, 2012).

Os portadores de SA aparentam ignorar emoções alheias, não retribuindo quaisquer demonstrações de afeto ou emoção, mas não por falta de empatia, e sim por não compreenderem as emoções alheias, não conseguindo expressarem as próprias emoções (ATTWOOD, 2006 apud GOMES, 2012).

Ao analisarmos as informações adquiridas nessa pesquisa, observa-se que a SA demonstra o desafio quando se fala em inclusão no ensino regular por serem recentes as leis que amparam o direito da inclusão de crianças NEE nas escolas não voltadas somente aos alunos especiais.

O período escolar inicial, sendo conhecido como Ensino Fundamental ou Ensino Regular, como o nome já diz, é fundamental na vida das crianças, bem como para os portadores de SA, uma vez que terão contato com inúmeras áreas as quais auxiliarão em seu desenvolvimento (RODRIGUES, 2015).

Os SA, no âmbito escolar, apresentam comportamentos característicos da síndrome, descritos como alunos com dificuldades interativas, demonstrando resistência para seguir instruções e ordens para executar as atividades pedagógicas como os demais colegas de classe mesmo com esforços dos profissionais, apenas seguindo seus próprios interesses (RODRIGUES, 2015).

Dessa forma, os docentes precisam fazer com que o aluno portador de SA aprenda e se interesse pela função de cada objeto e as formas de manuseio. No entanto, as estereotípias causam atraso no desenvolvimento psicomotor e, a partir dessa geração de interesses, todas as atividades, utilidades e habilidades começam a ter valor pedagógico fundamental à vida, ou seja, o profissional educador pode aproveitar a oportunidade de demonstração de interesse do SA e ensinar como é utilizado cada elemento escolar (RODRIGUES, 2015).

O professor pode desenvolver métodos e materiais adaptados para cada indivíduo devido à forma com que cada criança age. Portanto, as estratégias de assistência que desenvolvam uma ciência geral devem ser incluídas no plano educacional (FARIAS, 2013).

Observando os testes feitos por Rodrigues (2012), concluiu-se que as estratégias pedagógicas funcionam quando se tem um aluno portador de SA, porém foram poucos os artigos encontrados com testes feitos exclusivamente com o aluno SA, sendo que a maioria das referências bibliográficas, quando tratadas sobre estratégias pedagógicas de inclusão, é ampliada aos TGD/TEA.

Foram encontrados apenas 7 (sete) estudos que correspondessem ao objetivo da pesquisa bibliográfica. Os estudos foram executados entre os anos de 2008 e 2016, sendo que um deles é de Portugal e o restante do Brasil. Os autores são universitários e estudiosos que publicaram em sites da internet e revistas sobre saúde.

Foi possível notar de acordo com as datas das publicações a recente procura sobre a inclusão e as possíveis formas de inclusão de alunos SA na escola. Mesmo sendo um número pequeno de pesquisadores, é um bom sinal que os estudos sobre o assunto venham crescendo, denotando o aumento de interesse – o que pode ser muito relevante aos portadores da síndrome.

A SA é um transtorno pouco estudado no âmbito educacional, e em razão desse déficit de documentos ligados ao transtorno em questão, o desenvolvimento desse trabalho oferece um conhecimento além dos poucos escritos sobre a SA, como forma de auxiliar os professores de arte a desenvolverem técnicas e estratégias pedagógicas para lidar melhor com a inclusão de alunos NEE com os alunos comuns no ensino regular.

A arte pode ser muito utilizada como ferramenta de conhecimento na educação inclusiva, visto como motivo de complemento nas variadas formas de formar conhecimento nas diferentes áreas de aprendizagem. Partimos dessa premissa e de observações do cotidiano escolar para buscarmos compreender como as artes visuais podem contribuir para a construção de conhecimentos significativos na Educação Inclusiva como no ensino regular comum. Para essa compreensão em relação à educação, responsável pelo desenvolvimento social e cognitivo da criança, a arte pode ser utilizada para auxiliar nesse processo. A arte-educação contribui na construção do conhecimento, onde oportuniza à criança o domínio das diversas linguagens.

Por fim, além das estratégias propostas por Rodrigues (2012) que podem ser utilizadas pela arte inclusiva para que possa tanto incluir os alunos portadores de SA quanto ajudá-los a se desenvolverem no âmbito social e em suas habilidades motoras, ressalta-se a importância dos pais e a escola.

O posicionamento da família é imprescindível para que se concretize a inclusão do SA, reforçando o tratamento para o progresso no desenvolvimento de suas dificuldades obtenham resultados positivos, é de enorme relevância que esses pais encarem as necessidades dos filhos para que possa criar condições e bases sólidas para criação de recursos e estratégias dos profissionais e familiares envolvidos (ATTWOOD, 2006 apud GOMES, 2012).

O grupo familiar e a instituição escolar são os contextos primordiais para os estímulos na parte do desenvolvimento educacional e, principalmente, social das crianças. Ao compreender a dinâmica dentro das relações familiares, é possível identificar quais as peculiaridades da criança SA, colaborando com as possíveis propostas pedagógicas e clínicas – um trabalho paralelo entre os profissionais e familiares, acostumando as crianças com as respostas sociais (ACOSTA; MACHADO; MARTINS, 2016). Nesse sentido, esse alicerce no início da sua integração social pode gerar reflexos positivos na vida adulta da criança com SA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações acerca das diferentes compreensões do espectro autista ao longo da história e os transtornos que compõem o TGD/TEA trouxeram muito o que refletir. Porém, ao fixar na SA, pode-se visualizar melhor quais as características específicas da síndrome e os comportamentos que levam ao diagnóstico do transtorno. Além disso, é possível visualizar melhor as grandes possibilidades em relação à síndrome e quais as complexidades da inclusão do aluno com o transtorno no âmbito escolar e a importância da participação do mesmo na escola.

Ao falar sobre a inclusão de um aluno NEE na escola regular, são várias as discussões que se abrem em torno do assunto, como família, leis protetoras, instituições preparadas e corpo docente capacitado para acolher crianças especiais. Por esse ângulo, é necessário captar quais as habilidades que cada ambiente apresenta para que passe a formar um âmbito que garanta o desenvolvimento social e dos demais déficits da criança.

Ao falarmos da forma de aprendizado dos alunos SA, é necessária uma avaliação de suas peculiaridades individuais considerando todos os aspectos, incluindo a forma com que aprendem e quais os seus interesses por determinados assuntos. Uma mudança pedagógica no sistema regular pode permitir ao aluno especial uma experiência escolar positiva e com grandes evoluções, pois é na escola que se aprende a convivência social – onde o contato com várias personalidades e opiniões faz com que o desenvolvimento social aconteça de maneira natural.

A contribuição da família para esse cenário torna-se muito necessária pelo fato de que a família é o primeiro contato e ligação social que a criança tem desde que chega ao mundo, e conforme seu desenvolvimento, a contribuição dessa ligação só tende a aumentar.

A arte relacionada como ferramenta para a inclusão do aluno SA é crucial devido às abordagens em diferentes linguagens, potencializando os inúmeros canais de compreensão sensorial da criança, possibilitando a expansão de suas habilidades de aprendizagem e da adaptação ao mundo. A possibilidade da criança com SA poder se expressar através de determinada linguagem artística significa uma grande contribuição no aumento de sua autoestima e isso pode auxiliá-la na aprendizagem das demais disciplinas.

Ao descrever os benefícios que a arte traz para a educação inclusiva, conclui-se que a disciplina pode atuar como possibilitadora do processo de aprendizagem, favorecendo a abertura de espaço para a desenvoltura nas relações sociais. A arte se revela como ferramenta fundamental para a formação da personalidade do indivíduo, tendo ele condições especiais ou não, e tem como propósito construir gerações de indivíduos independentes, críticos e que são capazes de modificar sua realidade.

Quando se trata do contexto escolar principalmente, a disciplina arte com seus recursos pedagógicos tem se mostrado como objeto poderoso para alunos especiais, visto que a arte traz a possibilidade ao indivíduo de participar de forma frequente às propostas que desenvolvem suas potencialidades. A arte pode ser muito utilizada como ferramenta de conhecimento na educação inclusiva, visto como motivo de complemento nas variadas formas de formar conhecimento nas diferentes áreas de aprendizagem.

A disciplina é considerada interdisciplinar, já que se trata de um consenso entre as demais disciplinas com o objetivo de solidificar as experiências escolares através de diferentes formas de compreender os conteúdos acadêmicos. Por esse motivo, a arte para a educação das crianças NEE se faz necessário para benefício dos mesmos acerca da sua inclusão no meio social (FREITAS, apud GOULART, 2012).

Por fim, conclui-se que, para que se possa criar um ambiente tanto na escola quanto familiar propício para o portador de SA, é necessário contar com o engajamento e a participação ativa de todos os envolvidos no cenário da criança: pais, irmãos, instituição, corpo docente, profissionais externos e internos junto à sociedade de modo geral.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, P.C; MACHADO, G.; MARTINS, M. F.A. **A Parceria entre Escola e Família de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, MS, 2016.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de abr. de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Lei Berenice Piana. Brasília, dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRITES, C. **Síndrome de Asperger**: Histórico, sintomas, diagnóstico, tratamento e tudo mais que você precisa saber Sobre ela. 1. ed. [S.l.: s.n.], 2015. 29 p.

CUNHA, I.A.M; ZINO, N.M.A.; MARTIM, R.C.O. **A Inclusão de Crianças com Espectro Autista**: a percepção do professor. 2015. 77 f. Psicologia - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium Curso de Psicologia, UNISALESIANO, Lins, SP, 2015.

FARIAS, S. **O Uso da Arteterapia no Trabalho de Inclusão**. Ago. 2013. Disponível em:

<<https://pedagogiaaopedaletra.com/o-uso-da-arteterapia-no-trabalho-de-inclusao/>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

GOMES, M. G. P. B. N. **A Inclusão de Crianças com Asperger no Ensino Regular**. 2012. 112 p. Monografia (Educação Especial) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, POR, 2012.

GOULART, A. R. A Contribuição da Arte na Educação Inclusiva. Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) - Licenciatura em Artes Visuais (ART0079). **Maiêutica**, Curso de Artes Visuais, Blumenau - SC, p. 7-14, jul. 2012.

OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. **Estado da Arte Sobre Inclusão Escolar de Alunos com Transtornos do Espectro do Autismo no Brasil**. 2012. 53 a 65 p. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento - Universidade Presbiteriana Mackenzie, UPM, São Paulo, SP, 2012. 12.

RODRIGUES, E. B. S. **Síndrome de Asperger: percursos na educação**. 63 p., Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo-SP, 2015.

Práticas Inclusivas de Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida no espaço escolar: dos desafios às oportunidades

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues

Doutora em Educação

Universidade do Estado de Minas Gerais

fernanda.rodrigues@uemg.br

Amanda Fernandes dos Santos Rodrigues

Doutoranda em Educação

Universidade Federal de Uberlândia

amandafsrodrigues@hotmail.com

Boscolli Barbosa Pereira

Doutor em Genética

Universidade Federal de Uberlândia

boscolli@ufu.br

RESUMO: Ainda que as políticas públicas avançaram, em tese, no sentido de considerarem a integralidade do sujeito, na prática, o currículo, atividades propostas e o ambiente escolar ainda privilegiam estratégias didáticas pouco inclusivas, desconsiderando a diversidade (e portanto as necessidades individuais) dos alunos. Nesse sentido, a inclusão de alunos com deficiência requer abordagens de educação e saúde capazes de garantir igualdade de direitos e oportunidades, autonomia pessoal e dignidade. Assim, as atividades educativas promotoras de saúde na escola devem representar possibilidades concretas de produção de impacto sobre a saúde e a autoestima das crianças. No presente texto, objetivamos apresentar e discutir para discussão de políticas e programas de saúde e nutrição escolar inclusivos para as crianças com deficiência. Para tanto, resgatamos referências legais e acadêmicas a fim de subsidiar os argumentos apresentados. Além disso, trouxemos exemplos de como o atendimento às necessidades de crianças com deficiência pode abandonar o posto de 'desafio' e ocupar o lugar de 'oportunidade'.

Palavras-chave: Promoção da Saúde; Vulnerabilidade;

Como citar este trabalho:

RODRIGUES, F.F.S.; RODRIGUES, A.F.S.; PEREIRA, B.B. Práticas Inclusivas de Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida no espaço escolar: dos desafios às oportunidades. In: RODRIGUES, F.F.S. **Educação inclusiva: saberes e práticas**. 1Ed. Editora Colab, 2020. p.20-33.

INTRODUÇÃO

Os desafios da Educação e da Ciência, no que tange ao aprendizado efetivo e significativo de aspectos relacionados à saúde e a qualidade de vida, estão cada vez mais presentes na realidade escolar. Em pauta, o debate atual acerca das práticas de nutrição, saúde e qualidade de vida voltadas à promoção da saúde, tem considerado desde os requisitos para formação de professores, até as condições didático-político-pedagógicas necessárias para o sucesso dessas intervenções no âmbito da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CERVATO-MANCUSO et al., 2016).

De acordo com Machado et al. (2007) e Oliveira (2009), no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a proposição de práticas de saúde e qualidade de vida como processo pedagógico é crucial, mas seu sucesso depende de um processo contínuo de fomento às ações realizadas, com incentivo a abordagens que permitam tratar a temática de forma participativa, crítica, ampliada e, sobretudo, inclusiva.

Há, portanto, como apontam Marin et al. (2009) e Juzwiak et al., (2013) um entendimento difuso de que essas práticas (de nutrição, saúde e qualidade de vida) devem estar fundamentadas numa práxis educativa que promova (e ofereça possibilidades) de mudanças a partir de um processo reflexivo, que respeite e compreenda a realidade de cada criança, considerando a escola e a Educação Infantil/Fundamental como espaço e momentos oportunos para construção da autonomia dos alunos, respectivamente.

Contudo, além de compreender o ambiente escolar como local favorável para realização de práticas pedagógicas necessárias para o processo de aprendizagem e melhoria da qualidade de vida, também é necessário um entendimento claro de que a promoção dessas mudanças carrega uma carga de

complexidade significativa, que só pode ser acessada por meio do estudo dos determinantes e condicionantes envolvidos nas iniquidades de acesso a essas práticas (FIORATI; ELUI, 2015).

De forma mais pontual, do ponto de vista das práticas nutricionais, é relevante destacar a publicação da Lei nº 13.666/2018 (BRASIL, 2018), que atualizou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelecendo que os currículos escolares deveriam incluir o assunto educação alimentar e nutricional nas disciplinas desde novembro de 2018. No entanto, ao investigarmos as tendências de ações que norteiam as práticas de educação nutricional e de saúde, percebemos o cenário empobrecido de oferta de referencial teórico, metodológico e operacional para a abordagem dessa temática. Assim, embora os textos de leis e políticas tenham avançado na perspectiva de considerarem a integralidade do sujeito, na realidade, as atividades ainda favorecem a aglutinação conceitual, não dialogando, portanto, com o cotidiano, nem a diversidade dos alunos.

Considerando esse cenário, as demandas atuais indicam a necessidade de refletir formas diferenciadas de ensinar saúde na direção da melhoria da qualidade de vida, sobretudo, a partir da inclusão. Assim, as atividades educativas promotoras de saúde na escola devem representar possibilidades concretas de produção de impacto sobre a saúde e a autoestima das crianças. Afinal, nenhuma agenda que tenha por objetivo o desenvolvimento (humano, social e econômico) pode ignorar que a busca pela equidade é prioritária.

Nesse sentido, a inclusão dos alunos requer abordagens de educação e saúde capazes de garantir igualdade de direitos e oportunidades, autonomia pessoal e dignidade para todas as crianças, independentemente de sua posição social, sexo, orientação sexual, idade, condição física ou mental, cor, país de origem ou religião.

No presente texto, objetivamos apresentar e discutir elementos importantes ao debate que, como esperamos, seja impulsionador de políticas e programas de saúde e nutrição escolar inclusivos para as crianças. Para tanto, resgatamos referências legais e acadêmicas a fim de subsidiar os argumentos apresentados. Além disso, trouxemos exemplos de como o atendimento às necessidades de crianças com deficiência pode abandonar o posto de 'desafio' e ocupar o lugar de 'oportunidade'.

DESENVOLVIMENTO

Quais são os desafios/oportunidades para promover práticas inclusivas no espaço escolar?

Como bases teóricas/técnicas para emprendermos nossa discussão, resgatamos aspectos elencados pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2011; 2012) como essenciais ao enfrentamento das barreiras de inclusão no que diz respeito às práticas de nutrição, saúde e qualidade de vida na escola. Assim, organizamos esses elementos de análise e discussão de forma a apresentá-los numa perspectiva de dualidade de sentidos, quer sejam como desafios ou oportunidades para promover práticas inclusivas no espaço escolar. Além disso, com o intuito de oferecer ferramentas adicionais para gestores e profissionais da Educação e Saúde, também sugerimos questionamentos norteadores, que podem contribuir para o levantamento de demandas e definição de estratégias de inclusão dos alunos com deficiências.

No Quadro 1, apresentamos os conjuntos (desafios, oportunidades e questões norteadoras) de elementos de análise discutidos no presente trabalho.

Quadro 1. Desafios, oportunidades e questões norteadoras para definição de estratégias de inclusão dos alunos com deficiências.

DESAFIOS	OPORTUNIDADES	QUESTÕES NORTEADORAS
Gestão da Informação	Organizar e compartilhar informações intersetoriais; Oferecer oportunidade para que crianças com deficiência possam ter acesso equânime à escola, às atividades e espaços de interação e aprendizagem.	Qual é o número de alunos com deficiência? Quais são as características e necessidades de cada aluno?
Espaço físico	Reduzir desigualdades de acesso e permanência das crianças com deficiência, oferecendo possibilidades mais equânimes de desenvolvimento social, físico e intelectual.	A escola é acessível? O que é possível/necessário fazer?
Currículo escolar e formação/atuação de professores	Priorizar metodologias participativas e inclusivas; Contribuir para formação continuada de profissionais, com foco no desenvolvimento de saberes e práticas voltadas para inclusão.	O conteúdo curricular é trabalhado de forma inclusiva e participativa? Os profissionais estão preparados para trabalharem nessa perspectiva?
Práticas de Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida	Reconhecer e considerar as necessidades nutricionais e ergonômicas de crianças com deficiência.	As crianças com deficiência têm necessidades nutricionais específicas? Como a escola pode tornar a alimentação inclusiva dos pontos de vista nutricional e interacional?
Aspectos atitudinais	Oferecer acomodações e alimentação para que as famílias sintam-se seguras em enviar suas crianças com deficiência para a escola.	A escola dispõe de espaços acessíveis e ambiente inclusivo para alimentação?

Gestão da informação

Pontuamos a questão da gestão da informação como primeiro elemento de análise por considerarmos que a 'invisibilidade' das crianças com deficiência pode ser consequência da falta de dados sobre o número, características e necessidades de cada aluno. Assim, se de um lado a escassez de informação se estabelece como um desafio às práticas inclusivas, por outro, a organização e compartilhamento de informações intersetoriais (das áreas administrativas da saúde, educação e serviço social) oferece oportunidade para que crianças com deficiência possam ter acesso equânime à escola e às atividades e espaços de interação e aprendizagem.

Espaço Físico

O acesso dificultado às instalações da escola é, frequentemente, relatado em diversos estudos como sendo fator de desmotivação para alunos com deficiência. Nem a deficiência, nem a falta de acessibilidade podem representar motivos para que a criança deixe de ir à escola. A falta de adequação do espaço físico escolar consiste em um desafio adicional ao aluno com deficiência. Como consequência, os pais e responsáveis reagem a essa barreira mantendo os filhos em casa. Por outro lado, a apropriação do espaço escolar pelas crianças com deficiência reduz as desigualdades de acesso e permanência, oferecendo possibilidades mais equânimes de desenvolvimento social, físico e intelectual.

Currículo escolar e Formação/atuação de professores

No ambiente escolar, a criança com deficiência pode enfrentar um cenário muito desafiador quando currículo, projeto pedagógico e professores não atendem às expectativas e necessidades desses alunos. Geralmente, a escola se adapta à chegada de alunos com deficiência, corrigindo problemas e contornando barreiras.

Do ponto de vista curricular, não há garantias de material e recursos didáticos adequados. E no que diz respeito aos docentes, os cursos de formação inicial e continuada não contemplam saberes e práticas voltadas para inclusão, mantendo o foco nos conteúdos em detrimento das metodologias participativas e inclusivas (MACEDO et al., 2018).

Práticas de Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida

A aprendizagem e o desenvolvimento educacional dependem intimamente de práticas escolares de nutrição e saúde com vistas à promoção da qualidade de vida das crianças com deficiência (MALTA et al., 2014). Aqui vale reforçar o entendimento de que, por exemplo, deficiências e incapacidades podem ser causa ou consequência da falta de acesso à alimentação e serviços de saúde adequados.

Em ambas as direções, a qualidade de vida é comprometida, pois há limitação de oportunidades de desenvolvimento. Assim, reconhecer e considerar as necessidades nutricionais e ergonômicas, por exemplo, de crianças com deficiência nos programas de alimentação escolar são ações tão importantes quanto garantir nutrição adequada às gestantes para prevenir problemas decorrentes da má-alimentação pré-natal.

Aspectos atitudinais

Além da observação e adequação do ambiente físico, aspectos atitudinais também devem ser considerados, pois podem desempenhar papel adverso ou positivo em relação ao sucesso das práticas de nutrição e saúde. Assim, é importante que a escola esteja preparada para não cometer omissões, nem excessos, como por exemplo, ao fornecer menos ou mais alimentos às crianças com deficiência em relação aos alunos sem deficiências.

Da mesma forma que é importante reconhecer que algumas atitudes são deliberadamente excludentes, também é crucial o entendimento de que a oferta de acomodações (espaços acessíveis e ambiente escolar inclusivo) e alimentação segura pode funcionar como um incentivo tangível para que as famílias enviem suas crianças com deficiência para a escola.

Como garantir acessibilidade à informação sobre saúde e nutrição?

Fornecer acesso às informações relacionadas à saúde e nutrição para crianças com deficiência é crucial para promover a autoestima, o autocuidado e prevenir a ocorrência de doenças. Na mesma perspectiva, garantir a acessibilidade às informações de forma a incluir todas as crianças significa empreender esforços que estão ao alcance das instituições de ensino, mas podem ainda não ser reconhecidos/considerados pelos gestores e profissionais envolvidos nas práticas educativas.

Assim, com a finalidade de exemplificar e, ao mesmo tempo, reforçar algumas práticas inclusivas de comunicação, destacamos algumas ações importantes no Quadro 2.

A partir de iniciativas como as destacadas no quadro 2, o acesso às informações e aos materiais e veículos de comunicação favorece a autonomia dos alunos com deficiência, o que contribui diretamente para o bem-estar e à melhoria da qualidade de vida das crianças.

Quadro 2. Informações e requisitos importantes para estratégias de comunicação inclusivas no espaço escolar.

Deficiência/limitações/barreiras	Estratégia inclusivas
Visual	Incluir o braile como sistema de escrita alternativo e complementar, fornecer impressões com fontes grandes e gravações de áudio para materiais impressos.
Auditiva	Incluir a Língua Brasileira de Sinais concomitantemente à Língua Portuguesa nos currículos.
Intelectual	Adotar linguagem simples, figuras e símbolos para tornar as informações mais acessíveis. Esta estratégia também beneficiaria aqueles com outros tipos de deficiências que podem ter compreensão limitada.
Linguísticas	Incluir legendas em material de vídeo para barreiras linguísticas.
Social	Incluir crianças, adolescentes e adultos com deficiências em todos os materiais gráficos e campanhas (integrados como parte da população, para evitar o reforço da estigmatização), para que os estudantes se vejam refletidos como parte do público-alvo da mensagem.

Como enfrentar as barreiras sociais de acesso às práticas inclusivas na saúde e educação?

As crianças com deficiência encontram diferentes formas de exclusão, que impõem barreiras estruturais ao acesso aos serviços de saúde e educação, colocando-as em uma posição de maior vulnerabilidade social (FIORATI et al., 2014).

Se o ambiente escolar, bem como os profissionais envolvidos nos processos educacionais, não estiverem bem preparados para atender às necessidades de apoio de alunos com deficiências ou tiverem baixas expectativas sobre suas possibilidades de desenvolvimento, essas barreiras serão cada vez maiores, acentuando os níveis de exclusão e vulnerabilidade.

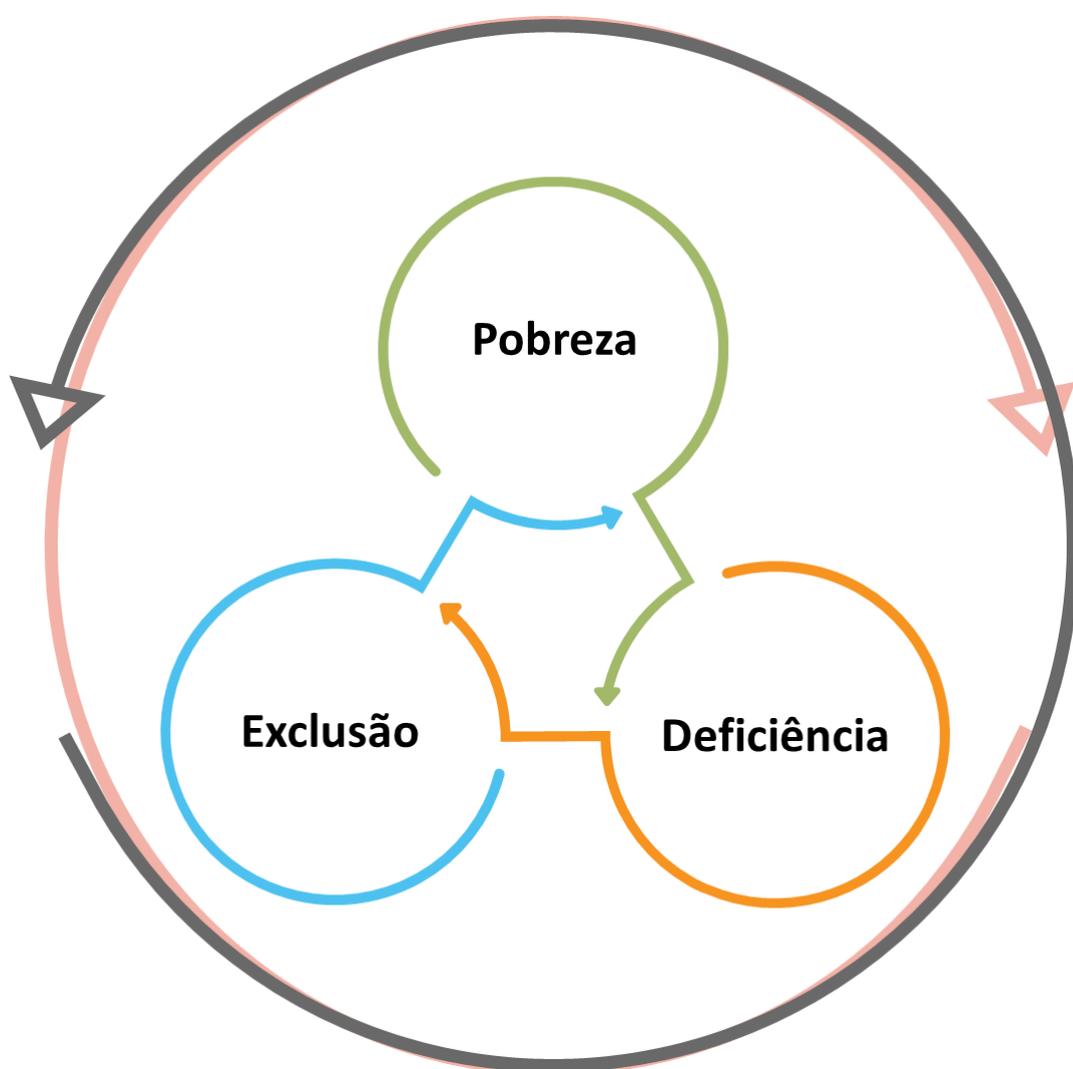
Crianças com deficiência tendem a receber relativamente pouca educação e, portanto, enfrentam enormes obstáculos para alcançar seu potencial de desenvolvimento. A UNESCO (2008) estima que um terço dos 75 milhões de crianças em todo o mundo que não estão na escola tem deficiências. Ainda de acordo com a UNESCO, uma criança com deficiência tem, em média, metade da probabilidade de estar na escola quando comparada a uma criança sem deficiência.

Há muito a OMS (2011) já alerta que o ambiente social determina firmemente o escopo de incapacidade. E, nesse sentido, entendemos que a inacessibilidade dos serviços de saúde e educação para crianças com deficiência é um fenômeno totalmente desnecessário, injustificável e evitável, configurando-se como um misto de iniquidade e injustiça social.

Nesse cenário, a pobreza e a deficiência interagem num ciclo vicioso que produz ainda mais desigualdade e exclusão. A vulnerabilidade social leva à pobreza, que pode causar incapacidades pela carência nutricional, de cuidados de saúde e de informações. Estudos de caso em países em desenvolvimento mostram que altas taxas de prevalência de incapacidades são correlacionadas às taxas mais altas de analfabetismo, má nutrição, menor cobertura vacinal, baixo peso ao nascer, maiores índices de desemprego e subemprego, e menor mobilidade ocupacional/social. Mas o ciclo 'pobreza – deficiência – exclusão' gira perversamente para o outro lado também, pois a falta de inclusão (na escola, na sociedade, nas decisões políticas) impede a plena participação das pessoas com deficiência nas atividades econômicas.

Ao compreendermos que o custo desse cenário de exclusão será sempre crescente, investir na inclusão melhorará os serviços e intervenções não apenas para crianças com deficiência mas para todas as crianças. Afinal, todas as crianças têm direito integral à imunização; segurança alimentar e nutricional; educação em saúde e tratamento de problemas de saúde.

Figura 1. Ciclo vicioso (bidirecional) de 'pobreza – deficiência – exclusão'.



Fonte: Os autores.

Dessa forma, programas de atividades e práticas inclusivas de saúde, nutrição e qualidade de vida no ambiente escolar não somente representam mais acessibilidade à educação, mas podem, quando bem planejadas, reduzir desigualdades em outros níveis de atenção. De maneira oportuna, gostaríamos de destacar aqui, inclusive, que é possível identificar e incluir crianças que apresentam deficiências/limitações visuais ou auditivas – que representam a maioria das crianças com deficiência - sem adotar medidas que empreendam gastos adicionais para tornar o aprendizado acessível a elas. Nesses casos, geralmente, a acessibilidade pode ser resolvida simplesmente por equidade, por exemplo, mantendo as crianças com deficiências mais próximas do professor.

Existem muitos argumentos importantes para justificar a importância das práticas inclusivas, especialmente no que diz respeito aos aspectos nutricionais, de saúde e qualidade de vida, mas gostaríamos de encerrar o presente texto robustecendo que escolas inclusivas são viáveis socioeconomicamente, pois ao receber e atender a todas as crianças juntas, formam a base para uma sociedade justa e não discriminatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília, 2018.

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

CERVATO-MANCUSO, A.M.; VINCHA, K.R.R.; SANTIAGO, D.A. Educação Alimentar e Nutricional como prática de intervenção: reflexão e possibilidades de fortalecimento. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v.26, n.1. p.225-249. 2016. Acesso em 24/07/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312016000100013>

FIORATI, R.; ELUI, V.M.C. Social determinants of health, inequality and social inclusion among people with disabilities. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 329-336, 2015.

FIORATI, R.C.; CARRETTA, R.Y.D.; PANÚNCIO-PINTO, M.P.; LOBATO, B.C.; KEBBE, L.M. População em vulnerabilidade, intersetorialidade e cidadania: articulando saberes e ações. **Saúde e Sociedade**, v.23, n.4, p.1458-1470. 2014. Acesso em 24/07/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000400027>

JUZWIAK, C. R.; CASTRO, P. M.; BATISTA, S. H. S. S. A experiência da Oficina Permanente de Educação Alimentar e em Saúde (OPEAS): formação de profissionais para a promoção da alimentação saudável nas escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro - RJ, v.18, n.4, p.1009-1018, 2013.

MACEDO, K.D.S.; ACOSTA, B.S.; SILVA, E.B.; SOUZA, N.S.; BECK, C.L.C.; SILVA, K.K.D. Active learning methodologies: possible paths to innovation in health teaching. **Escola Anna Nery**, v.22, n.3, e20170435. 2018. Acesso em 24/07/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0435>

MACHADO, M. F. A. S., et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS - uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 335- 342, 2007.

MALTA, D.C.; SILVA, M.M.A.; ALBUQUERQUE, G.M.; LIMA, C.M.; CAVALCANTE, T.; JAIME, P.C.; SILVA JÚNIOR, J.B. A implementação das prioridades da Política Nacional de Promoção da Saúde, um balanço, 2006 a 2014. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.19, n.11, 4301-4312. 2014. Acesso em 24/07/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320141911.07732014>

MARIN, T.; BERTON, P.; SANTO, L.K.R.E. Educação nutricional e alimentar: Por uma correta formação dos hábitos alimentares. **Revista F@pciência**, Apucarana-PR, v.3, n. 7, p. 72 – 78, 2009.

OLIVEIRA, C. B. As ações de educação em saúde para crianças e adolescentes nas unidades básicas da região de Maruípe no município de Vitória. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n. 2, p. 635-644, 2009.

UNESCO. **Global Monitoring Report on Education for All**. Study of 20 developing countries. 2008

WORLD HEALTH ORGANIZATION **World Report on Disability**. Geneva: WHO/World Bank, p. 36. 2011. Acesso em 24/07/2020. Disponível em: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Visual impairment and blindness**. Fact Sheet No 282. Geneva: WHO. 2012. Acesso em 24/07/2020. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/index.html>

Citologia em braile e um modelo didático para alunos com deficiência visual

Leidiane Rocha de Oliveira

Licenciada em Ciências Biológicas
UNIFUCAMP

leidianerochaoliveira011@gmail.com

Edimar Olegário de Campos Júnior

Doutor em Genética
Universidade Federal de Uberlândia
edimarcampos@yahoo.com.br

RESUMO: A visão é um sentido importante do corpo humano, e é através deste mecanismo que são captadas energias diversas que possibilitam a identificação de cores, tamanhos, formas, distância, posição ou movimento e texturas. Os alunos com deficiência visual apresentam dificuldades na escola, devido a uma ausência de fundamentação teórica suficiente que provoque uma reflexão sobre a forma como o estudante cego compreende o conteúdo. Tal situação poderia ser resolvida com a criação de metodologias de ensino adaptadas para deficientes visuais. No entanto, verifica-se ausência de materiais adaptados nas escolas, dificultando o processo de aprendizagem. O presente estudo tem como objetivo descrever o conteúdo de Citologia dos anos finais do Ensino Fundamental em braile para alunos deficientes visuais, e construir um modelo didático de célula animal para ser utilizado em aulas de Ciências por alunos com deficiência visual. A confecção do modelo didático da célula animal teve a finalidade de complementar o conteúdo transcrito. Após a confecção do modelo, foi possível concluir que o material didático é capaz de melhorar o desempenho dos alunos com deficiência visual, assim como também, facilitar as metodologias utilizadas para o ensino destes alunos e provocar a dinamização das aulas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Modelo Didático; Ensino de Citologia.

Como citar este trabalho:

OLIVEIRA, L.R.; CAMPOS JÚNIOR, E.O. Citologia em braile e um modelo didático para alunos com deficiência visual. In: RODRIGUES, F.F.S. **Educação inclusiva: saberes e práticas**. 1Ed. Editora Colab, 2020. p.34-44.

INTRODUÇÃO

A visão é um sentido importante do corpo humano, e é através dela que serão captadas imagens que possibilitam a identificação de cores, tamanhos, formas, distância, posição ou movimento e texturas. Desde os primeiros instantes da vida, uma pessoa tende a ter uma percepção visual do que está ao seu redor (SÁ, 2006). No entanto, algumas pessoas nascem ou adquirem ao longo da vida problemas que acometem a visão, que pode resultar na perda parcial ou total da função desse sentido (DOURADO; COSTA, 2006).

Dentre as doenças que acometem a visão, destaca-se a retinopatia da prematuridade, que se enquadra nas principais causas de cegueira infantil. As causas mais frequentes são: o glaucoma congênito, a retinopatia, a rubéola, a catarata congênita e a toxoplasmose. O glaucoma, a retinopatia da prematuridade e a rubéola podem ser prevenidos ou mesmo tratados. A cegueira pode também ocorrer por algum trauma, decorrente de acidentes domésticos ou automobilísticos, ou ainda ser hereditária (BRITO; VEITZMAN, 2000).

Os alunos com deficiência visual apresentam dificuldades na escola, devido a ausência de fundamentação teórica suficiente que provoque uma reflexão sobre a forma como o estudante cego compreende o conteúdo (DICKMAN; FERREIRA, 2008).

Rossato (2009) assegura que a condição para que haja o processo de inclusão do escolar com deficiência visual no ensino é a criação da sala de recursos, com professor especializado na área da deficiência visual e de ambientes educacionais contendo materiais e equipamentos específicos disponíveis para a educação dessas crianças.

No âmbito escolar percebe-se a escassez de materiais para apoio aos deficientes visuais. Além disso, os professores precisam usufruir de técnicas adequadas para que não deixem o aluno confuso, e nem que ele se sinta diferente dos outros. Segundo Montilha e colaboradores (2009), os profissionais que atuam na educação e na reabilitação de indivíduos deficientes visuais precisam deter conhecimentos sobre as limitações desses indivíduos.

Os alunos com deficiência visual têm direito de participar do processo de escolarização como as demais pessoas. De acordo com a Lei Federal nº 10.845, de 5 de março de 2004, deve ser instituído no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), com os objetivos de garantir a universalização do atendimento especializado dos alunos com deficiência, cuja situação permita a integração em classes comuns de ensino regular e de garantir a inserção destes educandos nessas classes (CARVALHO, 2017).

Diante dos desafios enfrentados por docentes e discentes, tem sido aplicado o uso do Braille (sistema de escritas tátil) como instrumento de aprendizagem para comunicação, assim como descrito a seguir:

A partir do desenvolvimento de um sistema de leitura e escrita próprio, as pessoas cegas tiveram o acesso à comunicação escrita, representando um grande passo na luta por seus direitos, pela igualdade de condições, pela independência e autonomia e pelo exercício da cidadania (Viginheski et al., 2014, p. 907).

É importante destacar ainda o Instituto Benjamin Constant, fundado em 1854, que tem como finalidade educar e/ou auxiliar a formação de pessoas com deficiência visual. No ano de 1863 foi criada a primeira impressora Braille, em que foram produzidos os primeiros cadernos para alunos com deficiência visual.

Atualmente, a oficina produz livros didáticos e técnicos, os quais são distribuídos nas escolas e instituições no país. A imprensa também edita e distribui duas revistas: “Pontinhos” e “Revista Brasileira para cegos”, ambas informativas e destinadas ao público infantil (CAIADO, 2002).

Diante de todas as informações, é possível elencar os desafios do professor ao se deparar com alunos com deficiência visual, pois, eles não recebem em seus currículos formação adequada para trabalhar com alunos especiais, portanto, se sentem despreparados. Neste cenário, os docentes seguem carentes de informações sobre a capacidade e necessidades do aluno com cegueira e de materiais didáticos, para que possam trabalhar com o aluno de forma eficiente (GASPARETTO et al., 2001).

O presente estudo tem como objetivo descrever o conteúdo de Citologia dos anos finais do Ensino Fundamental em Braille e construir um modelo didático de célula animal para ser utilizado em aulas de Ciências por alunos com deficiência visual.

METODOLOGIA

O presente trabalho teve abordagem qualitativa. Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa utiliza ambientes naturais como fonte de pesquisa e coleta de dados. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo, traduzir e interpretar fenômenos do mundo social.

A finalidade do trabalho é produzir materiais do conteúdo de Citologia, à saber: transcrição de conteúdo para Braille¹ (Apêndice I); produção de modelo didático de célula animal.

¹ A transcrição do conteúdo para Braille foi realizada por uma professora colaboradora do estudo.

O conteúdo escolhido para transcrição contemplou os seguintes tópicos: (i) a importância do estudo das células; (ii) o conceito de célula; (iii) tipos de células; (iv) classificação dos seres vivos quanto ao número e tipo de células; (v) a composição das células animais.

Para elaboração do conteúdo transcrito foram utilizados materiais didáticos de Ciências e Biologia adotados por escolas públicas. A confecção dos modelos didáticos da célula animal teve a finalidade de complementar o conteúdo transcrito. Os materiais utilizados na produção do modelo didático foram elementos com diferentes texturas e de baixo custo, objetivando facilitar a distinção das estruturas pelos deficientes visuais.

Os materiais produzidos nesse trabalho não foram aplicados, mas foram disponibilizados para uma escola da rede municipal do estado de Minas Gerais, na cidade de Monte Carmelo - MG.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A confecção do material partiu da necessidade de elaboração de recursos didáticos para a inclusão de pessoas com deficiência visual nas escolas, visto que a falta dos mesmos pode acarretar problemas na aprendizagem. Aliado a isso, apresenta-se ainda um dos grandes obstáculos encontrados nas escolas, a falta de preparo dos docentes e das instituições para lidar com alunos cegos, seja pela falta espaço físico adaptado, ou mesmo pela ausência de materiais e metodologias que possibilitem a inclusão dos alunos em questão.

Para Crochik et al. (2011, p. 567), as escolas precisam se modificar para atender aos alunos, para que não haja afastamento dos mesmos, sendo assim, neste sentido, seria possível oferecer metodologias e conteúdos exclusivos para estas instituições, de forma a unificar uma sala especial com uma sala convencional.

Na literatura científica, percebe-se a escassez de materiais táteis e livros em Braille. Diante disso, foi idealizado o projeto de confecção de um modelo didático tátil e seu conteúdo associado em Braille. De acordo com Fávero et al. (2009), p. 178, o desafio de aprendizagem para alunos deficientes é imenso:

(...) a luta para que essas pessoas sejam reconhecidas por suas potencialidades, e não em função de um dever caritativo que muitos acreditam lhes deverem, continua em processo, e se mantém em discussão a investigação de como aprendem, qual o melhor método e qual o tipo de escola mais favorável para o seu aprendizado e para o desenvolvimento de suas habilidades.

O assunto escolhido para este trabalho foi o tema de Citologia, sendo que a ideia baseou-se na construção de um material adaptado para os alunos que estão nos anos finais no Ensino Fundamental.

A escolha foi idealizada na própria dinâmica de ensino deste tema, que geralmente desperta nos professores a elaboração de elementos lúdicos, como modelos didáticos ou abordagem em outras modalidades de ensino que permitam a melhor visualização de organelas e outras estruturas celulares. Entretanto, quase não existem modelos adaptados para alunos cegos.

Assim, foi executado a confecção de uma célula animal com o intuito de incrementar mais recursos nas aulas de ciências. Sendo assim, com os materiais confeccionados, é possível que o aluno reconheça e sinta (habilidade tátil) como são as estruturas das células e suas organelas, e possa abstraí-las de forma lúdica. Foram utilizadas várias texturas para facilitar a identificação das estruturas e individualizar o material de cada organela.

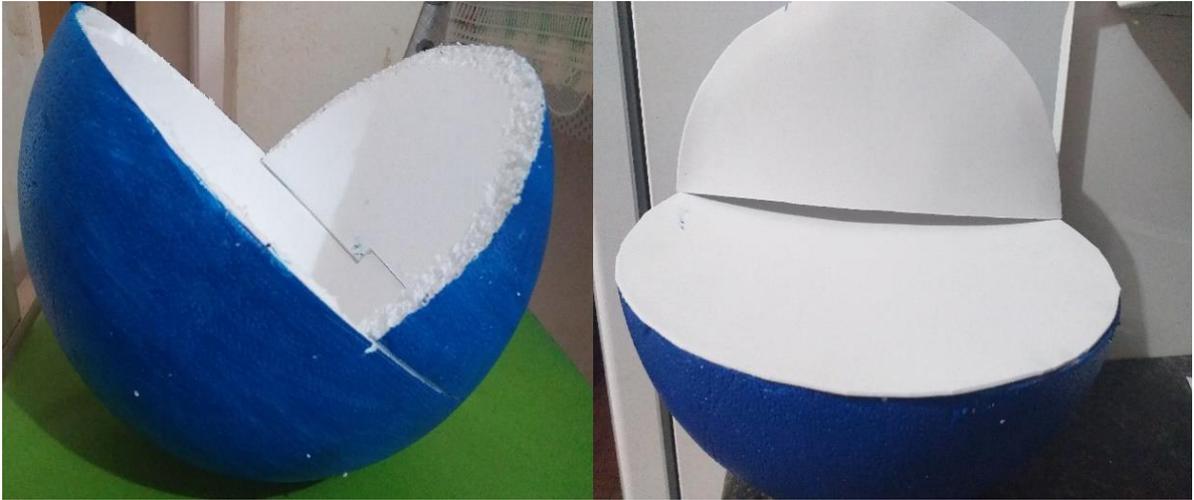
Para a construção, foram utilizados os seguintes materiais, representando as estruturas citadas:

- Bola de isopor de tamanho grande, para representar a estrutura da célula;
- Elástico: complexo de Golgi;
- E.V.A: mitocôndria, e base da célula
- Massinha de modelar: retículos
- Pedrinhas peroladas: ribossomos
- Bola de plástico e cordão: núcleo
- Bola de isopor pequena e farinha: nucléolo
- Algodão: citoplasma;
- Tachas: peroxissomos;
- Botões: lisossomos;
- Palitos de dentes e miçangas: camada fosfolipídica.

As Figuras 1, 2 e 3 indicam o processo de montagem, baseado na representação celular e implementação dos materiais selecionados, de forma a indicar a célula final obtida (Figura 3), a qual foi utilizada com a descrição do material por uma legenda em Braille.

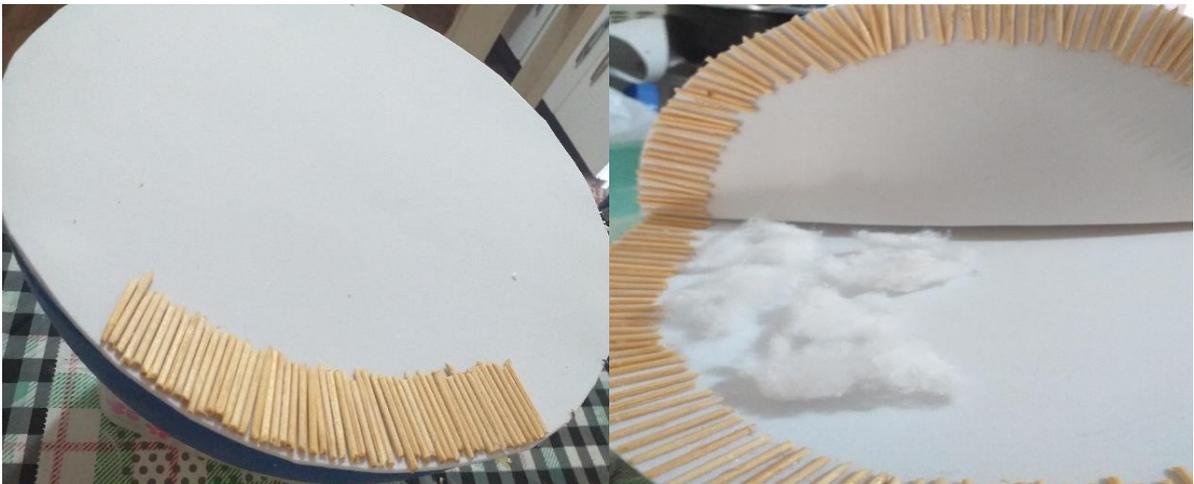
É importante salientar que esse modelo não foi testado por alunos cegos, pois a pesquisa objetivava apenas a elaboração do material, mas tal proposição pode ser aplicada em qualquer momento com os ajustes necessários, otimizando a proposição do modelo nas aulas de Citologia, e flexibilizando essa alternativa para o processo ensino-aprendizagem de outros assuntos.

Figuras 1. Etapa de produção da base da célula animal, onde foi feita a pintura da bola de isopor e posteriormente cobriu sua superfície com E.V.A.



Fonte: Os autores.

Figura 2. Etapa de colagem de palitos, simbolizando a camada fosfolipídica.



Fonte: Os autores

Figuras 3. Resultado do modelo didático de célula animal.



Fonte: Os autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como finalidade apontar as dificuldades dos alunos deficientes visuais, no âmbito escolar, ressaltando também os obstáculos que as escolas e os professores enfrentam por receber alunos com deficiência visual.

Os modelos didáticos são essenciais para mediar o mecanismo ensino-aprendizagem, sendo importante para a permanência dos alunos nas escolas, e para o aprendizado significativo. Além de contribuir para a atividade didática, a construção do recurso didático proposto na área de citologia foi validado com a utilização de materiais simples, de baixo custo, tornando esta alternativa viável não só para o ensino de ciências, como também para qualquer outra disciplina.

Com a confecção deste modelo e material traduzido para Braille, é possível sugerir que as escolas adotem materiais adaptados para melhorar o desempenho dos alunos com deficiência visual, assim como também, facilitar as metodologias utilizadas para o ensino destes alunos e provocar a dinamização das aulas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa / elaboração:** CERQUEIRA Jonir Bechara *et al.* Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006.
- BRITO, Patrícia CR.; VEITZMAN, Silvia; **Causas de cegueira e baixa visão em crianças.** Fevereiro, 2000.
- CAIADO, Katia Regina Moreno. **Cegueira: Concepções de aprendizagem e de ensino reveladas em artigos publicados na revista Benjamin Constant.** Marília, 2002.
- CARVALHO, Ananda dos Santos. **Educação Inclusiva: Práticas docentes frente à deficiência auditiva.** Guarulhos, 2007.
- DICKMAN, Adriana G.; FERREIRA, Amauri M.; **Física a estudantes com deficiência visual. Desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** Betim, Vol. 8, N ° 2, jun./ago, 2008.
- DOURADO, Jurema. S.; COSTA, Luize D.C.; **Perda de visão e enfrentamento: Um estudo sobre os aspectos psicológicos da deficiência visual adquirida.** Salvador, 2006.
- GASPARETTO, Maria Elisabete R. F. *et al.* **O aluno portador de visão escola regular: desafios para o professor.** São Paulo, 2001.
- LEONARDO, Nilza S.T, BRAY, Cristiane T; ROSSATO, Solange P. M, Inclusão escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. bras. educ. espec. vol.15 nº 2, Marília Mai/Ago. 2009.**
- MONTILHA. Rita de Cássia. L. *et al.* **Percepções de escolares com deficiência visual, em relação ao seu processo de escolarização.** São Paulo, 2009.
- SÁ, Elisabet D.; CAMPOS, Izilda M.; SILVA; Myriam B.C. **Atendimento Educacional Especializado.** Brasília, 2007.
- VIGINHESK, Lúcia V.M. *et al.* **O sistema Braille e o ensino de matemática para pessoas cegas.** Bauru, 2014.

APÊNDICE 1 – MATERIAL TRANSCRITO PARA BRAILLE

PLANO DE AULA – CITOLOGIA DOS EUKARIONTES

APRESENTAÇÃO

Uma célula viva é um compartimento microscópico, isolado do ambiente por pelo menos uma barreira: a membrana plasmática. Mas para facilitar a aprendizagem será apresentado um modelo didático ampliado. As células eucariontes são mais complexas. Essas possuem carioteca individualizando o núcleo, além de vários tipos de organelas. Como exemplos de células eucariontes estão as células animais e as células vegetais. As células eucariontes apresentam TRÊS partes morfológicas diferenciadas. As partes principais da célula são: membrana plasmática, citoplasma e núcleo celular.

ESTRUTURA DE UMA CÉLULA ANIMAL

Membrana Plasmática

A membrana plasmática ou membrana celular é uma estrutura celular fina e porosa. Ela possui a função de proteger as estruturas celulares ao servir de envoltório para todas as células. A membrana plasmática atua como um filtro, permitindo a passagem de substâncias de acordo com sua necessidade (permeabilidade seletiva), utilizando vias de entrada diferentes.

Citoplasma

O citoplasma é a porção mais volumosa da célula, onde são encontradas as organelas celulares. O citoplasma das células eucariontes e procariontes é preenchido por uma matriz viscosa e semitransparente, o hialoplasma ou citosol. As organelas são pequenas estruturas da célula, e cada uma delas desempenha uma função diferente.

Tipos de organelas celulares e suas funções:

- **Mitocôndrias:** Sua função é realizar a respiração celular, que produz a maior parte da energia utilizada nas funções celulares.
- **Retículo Endoplasmático:** Existem 2 tipos de retículo endoplasmático, o liso e o rugoso.
 - O retículo endoplasmático liso é responsável pela produção de lipídios que irão compor as membranas celulares.
 - O retículo endoplasmático rugoso tem como função realizar a síntese proteica.
- **Complexo de Golgi:** As principais funções do complexo de golgi são modificar, armazenar e exportar proteínas sintetizadas no retículo endoplasmático rugoso. Ele também origina os lisossomos e os acossomos dos espermatozoides.
- **Lisossomos:** São responsáveis pela digestão intracelular. Essas organelas atuam como sacos de enzimas digestivas, digerindo nutrientes e destruindo substâncias não desejadas.
- **Ribossomos:** A função dos ribossomos é auxiliar a síntese de proteínas nas células.
- **Peroxisossomos:** A função dos peroxissomos é a oxidação de ácidos graxos para a síntese de colesterol e respiração celular.

Núcleo Celular

O núcleo celular representa a região de comando das atividades celulares. No núcleo encontra-se o material genético do organismo, o DNA. É no núcleo que ocorre a divisão celular, um processo importante para o crescimento e reprodução das células.

A Formação de Professores na perspectiva da Inclusão Escolar: um estudo de caso sobre currículos de Licenciaturas

Yasmin Belmiro Rezende

Licenciada em Ciências Biológicas
UNIFUCAMP
yasmiinbelmiro.yb@gmail.com

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues

Doutora em Educação
Universidade do Estado de Minas Gerais
fernanda.rodrigues@uemg.br

Edimar Olegário de Campos Júnior

Doutor em Genética
Universidade Federal de Uberlândia
edimarcampos@yahoo.com.br

RESUMO: A formação inicial de professores deve contemplar disciplinas que abordem o processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência, afim de instrumentalizar os futuros docentes com didáticas, metodologias e recursos eficientes no trabalho, atendendo a demanda e necessidade de todos os alunos. O presente trabalho teve abordagem qualitativa e é caracterizado como um estudo de caso. Os documentos foram coletados em um Centro Universitário, localizado em Monte Carmelo-MG. Foi evidenciado que as disciplinas e ementas recomendadas para os alunos dos cursos de licenciatura podem se estruturar melhor e se tornarem mais dinâmicas e apropriadas. A reformulação, neste caso, possibilitaria formar um professor apto a lidar com alunos deficientes em sala de aula. O curso de Pedagogia se mostrou mais adaptado à fundamentação da temática inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Pesquisa de ementário; Educação na Licenciatura.

Como citar este trabalho:

REZENDE, Y.B.; RODRIGUES, F.F.S.; CAMPOS JÚNIOR, E.O. A Formação de Professores na perspectiva da Inclusão Escolar: um estudo de caso sobre currículos de Licenciaturas. In: RODRIGUES, F.F.S. **Educação inclusiva: saberes e práticas**. 1Ed. Editora Colab, 2020. p.45-56.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema que ganha espaço no ambiente escolar. É notável a preocupação de instituições de ensino em busca por formação de professores e adequação da estrutura física para atender a todos os alunos.

Dados do Censo Escolar de 2010 indicam 702.603 matrículas efetivadas nas escolas públicas de alunos com alguma deficiência, sendo 218.271 matriculados em classe de Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e 484.332 matriculados em classes comuns (BRASIL, 2010).

A história da sociedade retrata a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas/rejeitadas e até mesmo condenadas à morte, isso porque a população acreditava ser uma condição causada pela presença de maus espíritos ou pecados cometidos em vidas anteriores. A partir dos séculos XVI e XVII, a defesa da necessidade de atitudes caridosas para a salvação da alma, impostas pela doutrina cristã, induziu ao direcionamento destas pessoas às instituições especiais, que garantiam a sua sobrevivência, pois antes, estavam segregadas da sociedade e ainda sem acesso a um sistema educacional. Apenas no século XX, ações políticas pontuais de aceitação dessa população na sociedade foram estabelecidas, influenciadas por movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e por interesses neoliberais, caminhando para a legalização de um ideal inclusivo, que defendeu a aceitação da pessoa com deficiência como cidadã (SILVA, 1987; BIANCHETTI, 1995; STAINBACK; STAINBACK, 1999; JANNUZZI, 2006; MENDES, 2006).

Para a realização desse trabalho, partimos da compreensão de que pessoas deficientes são aquelas que "têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, p. 397).

A inclusão educacional foi oficializada no Brasil com a Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996, dispositivos estes que definiram que a educação especial deixaria de ser oferecida em instituições especiais, para ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Com a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas brasileiras percebeu-se a necessidade e a dificuldade em relação ao processo ensino-aprendizagem desses alunos, e foram observadas necessidades de mudanças metodológicas, didáticas e físicas no espaço escolar e na formação de professores. A escola, desde a sua estrutura física, e toda equipe escolar deve se adequar para receber e fazer com que o aluno se sinta inserido no grupo, na escola e na sociedade (PACHECO, 2007).

Para Barreto e Barreto (2016, p. 2), o papel do professor é fundamental para inclusão escolar, mas, para isso, sua formação docente deve oportunizar que tais profissionais extrapolem seus conhecimentos, para entenderem melhor o que é inclusão e como devem trabalhar nessa perspectiva. Assim, faz-se importante formar professores que sejam capazes de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e que estejam abertos às práticas inovadoras, planejando aulas de acordo com as necessidades dos alunos. Deste modo, o professor deve refletir sobre o seu papel em relação à inclusão, para que possa desenvolver da melhor forma possível o processo inclusivo.

A formação inicial de professores deve contemplar disciplinas que abordem o processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência, afim de instrumentalizar os futuros docentes com didáticas, metodologias e recursos eficientes no trabalho, atendendo a demanda e necessidades de todos os alunos (LIMA; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Diante da necessidade de adequações nos cursos de formação inicial de professores, o presente trabalho objetivou analisar o Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciatura de um Centro Universitário de Ensino Superior – Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia – com o intuito de identificar disciplinas, além de conteúdos que abordem a inclusão escolar.

METODOLOGIA

O presente trabalho teve abordagem qualitativa, sendo um Estudo de Caso. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto.

O Centro Universitário, campo da presente investigação, está localizado em Monte Carmelo – MG e possui 15 cursos universitários, dentre eles, faz-se destaque para os cursos analisados para realização do presente trabalho: Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas. O Centro Universitário também oferece cursos de pós-graduação, como MBA em Gerenciamento de Obras e Tecnologia da Construção e Segurança do Trabalho.

Para Schmidt (1995), a pesquisa qualitativa ocupa um lugar de destaque entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

O estudo de caso consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2002). De acordo com Oliveira (2008), a principal preocupação desse tipo de pesquisa é retratar uma situação em particular e focar em seu problema sob uma perspectiva integrada.

Para coleta das informações referentes aos cursos de licenciatura (Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia) do Centro Universitário em questão, foi realizada análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPC) de cada curso-alvo da pesquisa. Estes documentos são públicos, e foram acessados e analisados no próprio site da instituição.

Os documentos foram avaliados com prévia identificação dos títulos das disciplinas, e após isso, os ementários foram avaliados minuciosamente. Além disso, foram pesquisados e estudados objetivos, conteúdos e referências das disciplinas, para identificar se estavam relacionadas à temática de inclusão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do PPC resultou na elaboração do Quadro 1, que evidencia todas as disciplinas oferecidas pelos cursos de licenciatura da instituição pesquisada correlatas à educação inclusiva, com destaque para o curso de Pedagogia.

Quadro 1. Disciplinas oferecidas nos cursos de Licenciatura avaliados.

CURSO	DISCIPLINA	PERÍODO
Biologia	Psicologia da Educação	2º
Biologia	Sociologia e Antropologia	2º
Biologia	Metodologia e prática do ensino de Ciências	5º
Biologia	Didática geral	6º
Biologia	Metodologia e Prática do ensino de Biologia	6º
Biologia	Língua brasileira de sinais - LIBRAS	7º
Letras	Psicologia da Educação	1º
Letras	Didática e prática no ensino fundamental	1º
Letras	Didática e prática no ensino médio	2º
Letras	Língua brasileira de sinais - LIBRAS	6º
Pedagogia	Alfabetização e letramento	3º
Pedagogia	Fundamentos da educação especial inclusiva I	3º
Pedagogia	Ética, cidadania e diversidade	3º
Pedagogia	Fundamentos da educação especial inclusiva II	4º
Pedagogia	Pesquisa e prática pedagógica IV	4º
Pedagogia	Fundamentos da Psicopedagogia	5º
Pedagogia	Língua brasileira de sinais - LIBRAS	7º

Com a análise final dos três PPCs, primeiramente concluímos que o curso de Pedagogia se mostrou mais adaptado à fundamentação da temática inclusão escolar. Todos os dados foram organizados de maneira mais aprofundada no Apêndice A, que retrata informações sobre as ementas e objetivos de cada disciplina.

A disciplina de Língua brasileira de sinais – LIBRAS é a única disciplina focada diretamente em uma determinada deficiência e está presente em ambos os cursos avaliados, já que o Decreto nº 5626 (Brasil, 2005) regulamenta a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura do Brasil, conforme afirma o artigo terceiro:

Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1).

Além da disciplina de LIBRAS, uma outra focada diretamente para a educação inclusiva foi a que está identificada como Fundamentos da educação especial inclusiva I e II, do curso de Pedagogia, de forma que as demais disciplinas se mostraram correlatas à educação inclusiva por apresentarem fragmentos ou elementos de ensino – indiretos - sobre esta temática.

Analisando os resultados e como os cursos de licenciatura estão preparando os seus futuros profissionais, é notável a importância de implementação de outros recursos e métodos na formação dos professores, já que é essa formação que irá garantir ao aluno uma educação de qualidade e evitará, assim, a exclusão escolar.

A implementação de cursos e palestras durante o processo de formação do professor seria uma opção para causar interesse nos alunos sobre o assunto e, apesar de não serem suficientes para preparar o profissional a lidar com a inclusão escolar, indicar a importância da inclusão é de suma importância para que isso se torne uma preocupação dos professores antes de terem que lidar com essa situação na prática.

A realização dessa pesquisa e a análise dos documentos evidenciou que a formação de professores em relação à perspectiva da educação inclusiva tem se mostrado defasada e não tem sido levada em consideração, de acordo com a sua importância. Tal fato vai contra as estatísticas de matriculados com deficiência nas escolas públicas, pois tal número cresce exponencialmente, enquanto a preparação dos professores para lidar com tais alunos segue estagnada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi evidenciado que as disciplinas oferecidas para os alunos dos cursos de licenciatura podem se estruturar melhor, e tal preparação pode ser capaz de tornar o docente apto a lidar com alunos deficientes em sala de aula. O curso de Pedagogia, comparado aos cursos de letras e Ciências Biológicas, se mostrou mais adaptado à fundamentação da temática de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, K.; BARRETO, W. 2016. **A formação dos professores e a inclusão escolar**. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/211/124>> Acesso em: 03 abril 2019.
- BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da educação especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, São Carlos, v.2, n.3, p. 07-19, abr./jun., 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.
- BRASIL. 2005. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2019.
- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília 2015. P. 55-56. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>>. Acesso em: 01 abril 2019.
- GOLDENBERG M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record; 1997.
- GIL, AC. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995:58.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2010**. Resumo Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179>. Acesso em: 01 abril 2019.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.
- LÜDKE M.; ANDRÉ, M.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E. G. A. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.**

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

OLIVEIRA L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:**

tipos, técnicas e características. Disponível em: <

http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:VKICTV95EkIJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&scioq=lessa+de+oliveira> Acesso em: 15 abril 2019.

PACHECO, 2007. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L.; Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educação em revista**, n.41, pp.41-60. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>> Acesso em: 25 março 2019.

SCHMIDT, A. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

SILVA, O. M. **Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

APÊNDICE A – QUADRO DAS DISCIPLINAS

Quadro 1. Disciplinas das Licenciaturas da IES campo de investigação relacionadas à inclusão escolar

Curso: Ciências Biológicas		
PERÍODO	DISCIPLINA	EMENTA
2º	Psicologia da Educação	A contribuição da Psicologia para que o aluno possa compreender o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente analisando criticamente os modelos teóricos e práticos, tendo em vista a realidade sociocultural e as questões pedagógicas.
2º	Sociologia e Antropologia	Introdução aos conceitos de: homem, cultura, educação, diversidade cultural, etnocentrismo e multiculturalismo. Identidade e diferença na escola: família, etnia, religião e gênero. Estudo das diversidades e singularidades dos grupos humanos e das minorias, enquanto processos, práticas e valores. Contribuições da antropologia para a educação, para estudo das instituições.
5º	Metodologia e prática do ensino de Ciências	Análise e discussão das propostas curriculares para o ensino de ciências no ensino fundamental. A importância da elaboração de planejamentos e planos de atividades. Seleção e utilização de modalidades e recursos didáticos coerentes com os objetivos propostos para o ensino de ciências. Planejamento e desenvolvimento de atividades em espaços não formais. Utilização de instrumentos adequados para a avaliação no ensino de ciências. Instrumentalização para construção de recursos didáticos voltados para o Ensino de Ciências.
6º	Didática geral	Fundamentos da Didática e sua aplicação à realidade da Educação Básica: conceituação, histórico, teorias e concepções pedagógicas. Os processos de ensino e aprendizagem: o ensino como prática humana e prática social; compreensão e análise do processo de ensino. Organização do trabalho docente: planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino. Relações Pedagógicas. Posicionamento crítico e contextualizado da prática educativa e do papel do educador na sociedade brasileira.
6º	Metodologia e Prática do ensino de Biologia	Análise e discussão das propostas curriculares para o ensino de biologia no ensino médio: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Conteúdos Básicos Comuns (CBC), conceitos, procedimentos, atitudes e valores no currículo do ensino de biologia, abordagens de conteúdos voltados para interdisciplinaridade, novas propostas para o ensino de biologia. A importância da elaboração de planejamento e planos de atividades. Seleção e utilização de modalidades (aulas expositivas dialogadas, debates, dramatização, excursões, projetos) e recursos (textos científicos, livro didático, músicas, vídeos, internet, mídia, mapas conceituais) didáticos coerentes com os objetivos propostos para o ensino de biologia. Utilização do laboratório de biologia nas escolas de ensino médio.
7º	LIBRAS	Introdução à Língua de Sinais. Conceituação e concepções de surdez e dos sujeitos surdos. Histórico da educação de surdos e da Língua de Sinais. Identidades surdas e cultura surda. Fundamentos da educação de surdos: Legislação. Educação bilíngue para surdos: os novos desafios das escolas inclusivas. Formação de professores para atuar na educação de alunos surdos. O papel do tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa

Curso: **Letras (Português-Inglês)**

PERÍODO	DISCIPLINA	EMENTA
1º	Psicologia da Educação	A contribuição da Psicologia para que o aluno possa compreender o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente analisando criticamente os modelos teóricos e práticos, tendo em vista a realidade sociocultural e as questões pedagógicas.
1º	Didática e prática no ensino fundamental	Principais enfoques da Educação, ensino, aprendizagem, pedagogia e didática; a realidade educacional brasileira; o papel da escola e do professor na educação do século XXI; instrumentos relativos a uma didática do ensino fundamental que expresse a relação teoria e prática, com foco nas condições de ensino e aprendizagem de língua materna no Ensino Fundamental.
2º	Didática e prática no ensino médio	Ato Didático numa leitura reflexiva e resignificativa dos conceitos educacionais e da prática docente, em suas variáveis humana, filosófica, social, histórica e cultural: um espaço de reflexão, ação e integração discente/docente. Inserção da Didática neste contexto: caracterização, problematização e posicionamento quanto às práxis pedagógicas. As abordagens didáticas, as concepções adotadas e seus reflexos na formação do aluno, como no da sociedade. A instituição escolar, a sala de aula do Ensino Médio, os saberes docentes e o educador/educando agentes – meios de se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, numa ação transformadora, de integração social.
6º	Língua brasileira de sinais - LIBRAS	Introdução: aspectos clínicos, educacionais e sócio antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar LIBRAS: desenvolver a expressão visual-espacial.

Curso: **Pedagogia**

PERÍODO	DISCIPLINA	EMENTA
3º	Alfabetização e Letramento	Os conceitos de alfabetização e letramento. Principais processos envolvidos no ensino da língua escrita. Métodos de Alfabetização. Modos de organização do trabalho de alfabetização. Elaboração de material didático.
3º	Fundamentos da Educação Especial Inclusiva I	A realidade da educação especial e da inclusão escolar inserida dentro de um contexto maior de integração dos grupos minoritários dentro da sociedade traz a necessidade que o educador conheça, dentro de sua formação a evolução e como se dá atualmente este processo. Deve-se buscar desenvolver uma visão crítica sobre o tema inclusão conhecendo a realidade do portador de necessidades especiais sendo que para isto é de fundamental importância compreender quem são, como vivem e quais são as suas características desta forma rompe-se barreiras e diminui os preconceitos.
3º	Ética, Cidadania e Diversidade	O estudo de questões ligadas a Ética, Cidadania, Pluralidade Cultural e Direitos Humanos, e a vinculação de todos esses temas à Educação. O estudo dos valores que formam a consciência para a Cidadania e que são veiculados através da atividade educacional. Os diversos paradigmas éticos e políticos que nortearam a Pedagogia em sua tarefa de formação para a Cidadania ao longo da história da civilização ocidental.

4º	Fundamentos da Educação Especial Inclusiva II	A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos. Possibilidades, limites, aprendizagem e autonomia do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Habilidades didático-pedagógicas e metodológicas para a educação especial procurando definir perfis e características de desenvolvimento, bem como ações de intervenção.
4º	Pesquisa e Prática Pedagógica IV (Educação Especial)	Planejamento, desenvolvimento, controle e avaliação de projetos de ensino envolvendo a prática da Educação Especial articulado à metodologia, constituindo espaço para interdisciplinaridade e contextualização.
5º	Fndamentos da Psicopedagogia	A disciplina contempla o estudo das dificuldades de aprendizagem e a intervenção psicopedagógica como função preventiva, identificatória e ressignificativa dos fatores cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, sensoriais e perceptivos das dificuldades de aprendizagem que causam a repetência, (multi) repetência e/ou evasão escolar.
7º	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	A Instituição deverá prever o aproveitamento de conhecimentos adquiridos, pelo aluno, em estudos e práticas independentes incluindo a introdução ao estudo da Língua Brasileira de Sinais, legislação específica e aspectos linguísticos da LIBRAS.

Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: um prisma que precisa ser desvelado

Lorrane Stéfane Silva

Mestranda em Educação
Universidade Federal de Uberlândia
silva.lorranestefane@gmail.com

Maria Clementina de Jesus

Mestranda em Educação
Universidade Federal de Uberlândia
mclementinaj.19@gmail.com

RESUMO: O artigo trata-se de um estudo de revisão bibliográfica acerca do trabalho do/a docente universitário/a e de análise documental com base em legislações que dizem respeito à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Este tem como objetivo geral (res)significar o sentido de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior e, como objetivos específicos: a) analisar políticas públicas de acessibilidade nas IES; b) refletir sobre os impactos dessas políticas públicas para o ingresso das pessoas com deficiência na Educação Superior; c) discutir acerca de práticas de docentes universitários/as na perspectiva inclusiva. Usamos as seguintes questões basilares como ponto de partida deste estudo: como é realizada a democratização da Educação Superior de modo a atender às especificidades das pessoas com deficiência? Quais são as ações governamentais para acessibilizar a Educação Superior à pessoa com deficiência? Quais são os saberes necessários à docência para a inclusão de pessoas com deficiência? Pudemos apreender por meio deste que a inclusão de pessoas com deficiência ainda é um tema que precisa muito ser discutido e pesquisado, tendo em vista que as políticas públicas de acesso à Educação Superior por pessoas com deficiência ainda são recentes e, necessitam de ações afirmativas para se consolidarem e expandirem. Este cenário, portanto, configura um desafio para os/as docentes universitários/as que por vezes não são formados/as para exercer a profissão da docência e, portanto, carecem de formação didático-pedagógica. Assim, precisam desenvolver os saberes sobre a inclusão de pessoas com deficiência bem como os saberes necessários à docência. Apesar de ser desafiante, é importante que as pessoas com deficiência tenham esse espaço para que a comunidade acadêmica perceba que a universidade é um espaço para todos/as.

Palavras-chave: Docência universitária; Inclusão; Pessoas com deficiência.

Como citar este trabalho:

SILVA, L.S.; JESUS, M.C. Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: um prisma que precisa ser desvelado In: RODRIGUES, F.F.S. **Educação inclusiva: saberes e práticas**. 1Ed. Editora Colab, 2020. p.57-78.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um estudo de revisão bibliográfica sobre o trabalho docente numa perspectiva de educação inclusiva e de análise documental, com olhar voltado para as políticas públicas de acessibilidade em Instituições de Educação Superior (IES). Este trabalho tem como objetivo geral: (res)significar o sentido de inclusão de pessoas com deficiência nas IES. E, como objetivos específicos: a) analisar políticas públicas de acessibilidade nas IES; b) refletir sobre os impactos dessas políticas públicas para o ingresso das pessoas com deficiência na Educação Superior; c) discutir acerca de práticas de docentes universitários/as na perspectiva inclusiva.

Para realizar este estudo, usamos como pano de fundo as seguintes problemáticas: como é realizada a democratização da Educação Superior de modo a atender às especificidades das pessoas com deficiência? Quais são as ações governamentais para acessibilizar a Educação Superior à pessoa com deficiência? Quais são os saberes necessários à docência para a inclusão de pessoas com deficiência?

Para tanto, vamos analisar alguns documentos legais, os quais podemos mencionar a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência dentre outros. Como aporte teórico nos apoiamos em Alencar (2001), Brandão (2007), Freire (1996) e Imbernón (2000) para construirmos nossa discussão sobre educação. Sobre o trabalho docente, podemos mencionar os/as seguintes autores: Imbernón (2012), Pimenta (2013), Pimenta e Anastasiou (2002), Zabalza (2007).

O texto está estruturado em três seções: na primeira, discutimos acerca da educação na perspectiva da educação para todos/as; na segunda, dissertamos sobre a docência universitária e, na terceira, sobre as práticas educativas inclusivas. No transcorrer do estudo, apresentamos questões balizadoras para uma reflexão crítica sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

A Educação Superior na perspectiva da educação inclusiva precisa ser constantemente debatida, discutida e pesquisada. Isto porque as pessoas com deficiência são historicamente segregadas socialmente, pois são consideradas como seres incapazes, dependentes, doentes. A universidade tem, portanto, uma importante função para desmistificar isso e incluir as pessoas com deficiência para possibilitar a construção de sua autonomia e para contribuir para sua emancipação e promoção da justiça social.

Logo, é importante ponderar sobre o que vem a ser educação inclusiva, assim como pensar nas práticas educativas dos/as docentes universitários, que são os/as responsáveis por mediar os processos de inclusão e de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência na universidade.

A educação que humaniza

A educação é uma prática social concreta que corrobora para o processo de humanização. Isto porque “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 2007, p.7). Assim, a educação é imprescindível para a condição humana.

Em linhas gerais, desde sua concepção, o sujeito tem relações sociais, e essas relações vão se difundindo no transcorrer da vida uma vez que elas transcenderão o seio familiar e serão expandidas para relações na escola, no trabalho e assim por diante.

Este é o ciclo da existência humana, o viver em sociedade. Portanto, ser humanizado é muito importante para essa convivência em sociedade. E essa humanização advém da educação, como predizemos.

Vale salientar que “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p.8), ou seja, a educação não se restringe à educação escolar ou formal, a educação também diz respeito à construção de sentidos no seio familiar, de valores éticos e morais, de preceitos religiosos e/ou ideológicos, de costumes culturais, de valores artísticos e da educação não-formal. Deste modo, o sujeito é educado em seu seio familiar e na escola.

Neste sentido, devemos ter a clareza que a educação escolar e a educação do seio familiar não se desvinculam, mas se completam. Tanto que na Constituição Federal (CF/88) a educação é tida como dever do Estado e da família: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988) Analisemos, pois, minuciosamente este artigo da CF/88:

1. A educação, direito de todos – impreterivelmente, a educação tem que ser assegurada a todos/as, independentemente de questões étnico-raciais, socioeconômicas, de gênero, de orientação sexual, de credo religioso e/ou ideológico e, se a pessoa possui ou não deficiência.

2. e dever do Estado e da família – os entes federados têm por obrigação promover o ensino escolar, sendo responsável por monitorar a qualidade; definir parâmetros curriculares segundo cada nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior); assegurar o acesso e a permanência dos/das educandos/as nas instituições de ensino; garantir e subsidiar ensino público gratuito e de qualidade. Todas essas obrigações compõem o sistema educacional do país, ressaltando que pela CF/88 podem existir instituições de ensino privadas e/ou públicas. No que diz respeito ao dever da família, além da educação não formal, a família ainda tem a obrigação de assegurar matrícula em uma instituição de

ensino, seja privada ou pública; acompanhar o desenvolvimento escolar; garantir a frequência escolar; certificar que a criança e/ou jovem têm todos os materiais escolares que necessita no processo de ensino-aprendizagem².

3. será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade

– Convém que a instituição escolar atenda às especificidades da comunidade ao qual está inserida e, para que isto ocorra, é imprescindível a colaboração desta comunidade, de movimentos estudantis, do poder público.

4. seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

– é finalidade da educação. O preparo para o exercício da cidadania implica em gerar uma consciência crítica e política para que os/as educandos/as não fiquem em estado latente de alienação, exijam seus direitos e cumpram com seus deveres. A qualificação para o trabalho implica em construir saberes que permitirão ao sujeito exercer alguma profissão.

Tendo analisado com afinco esse artigo da CF/88, vamos centralizar nossa discussão de agora em diante na educação formal, que compõe um direito fundamental da/o cidadã/o, afinal, “Qualquer que seja a posição ideológica, considerou-se a educação como uma atividade de princípios com a qual se pode promover, entre outras coisas, a justiça, a equidade, a formação de cidadãos democráticos ou a de trabalhadores mais precisos e competentes.” (IMBERNÓN, 2000, p.141). Para tanto, vale a pena pensarmos por quê e para que o sistema educacional segue um determinado padrão e não outro. A CF/88 foi construída segundo preceitos do Banco Mundial e, como qualquer instituição financeira, visa lucratividade. Com isto, a educação brasileira foi moldada com base capitalista.

A ordem capitalista vigente cria uma lógica, uma dinâmica de vida, que se afirma como “natural, definitiva e eterna. Penetra fundo em cada um de nós, moldando nossa maneira de sentir, de pensar, de agir, de ser. Nunca o controle da subjetividade humana pelo sistema foi tão intenso e tão territorialmente espalhado (ALENCAR, 2001, p. 103).

² Neste caso, as famílias que não têm condições para adquirir todos os materiais didático-pedagógicos que as crianças e/ou jovens necessitam no processo de ensino-aprendizagem por questões socioeconômicas, devem recorrer ao Serviço Social porque há programas suplementares de materiais didático-escolares, conforme estabelecem as leis de nº9394/1996 e de nº8069/1990.

Entretanto, se analisarmos a educação com seu real sentido, vamos ao encontro da concepção de Freire (1996): a educação tem que ser uma práxis libertadora, emancipatória e contribuir para a formação crítico-reflexiva dos/das educandos/as e, conseqüentemente, para sua autonomia, deste modo, podemos dizer que a educação é transformadora. E falar em transformação implica em falar de um olhar sensível para as diferenças e peculiaridades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Frente a essas proposições, conflitamos com a lógica capitalista do sistema educativo e, conseqüentemente, questionamos: as políticas de financiamento da educação realmente contempla a/à todos/as? Quais são os reais objetivos da educação? Tais indagações nos inquieta e nos instiga a pensarmos em questões pontuais sobre pessoas que somam uma pequena parcela da população brasileira - estamos nos referindo às pessoas com deficiência. Segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, 6.7% é o equivalente a pessoas que tem algum tipo de deficiência no país. Pensando que na lógica capitalista, a educação tem que ser pensada para suprir as demandas do mercado de trabalho, assim, analisemos o cenário brasileiro de políticas públicas para a educação inclusiva às pessoas com deficiência.

Como supracitamos, a partir da promulgação da CF/88 a educação passa a ser direito garantido a todos/as. No inciso III do artigo 208 é mencionado: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988), portanto, além de ser direito de todos/as, as pessoas com deficiência foram asseguradas do direito atendimento educacional especializado.

No entanto, as discussões sobre escola inclusiva só começaram em 1994 por meio da convenção realizada em Salamanca na Espanha, a qual discutia o direito à educação das pessoas com deficiência, segundo disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ficou conhecida como Declaração de Salamanca.

O princípio fundamental que rege as escolas inclusivas é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas inclusivas devem reconhecer as diferentes necessidades dos seus alunos e a elas responder, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e garantir um ensino de qualidade, por meio de currículo adequado, de boa organização escolar, de utilização criteriosa dos recursos e de parceria com suas comunidades (SALAMANCA, 1994, s/p).

Em paridade com a Declaração de Salamanca, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9394 entrou em vigor. Nesta, o Capítulo V dispõe sobre Educação Especial, em que há atribuições sobre a flexibilidade curricular, igualdade de acesso e especificações da formação docente como alguns pontos em comum com a Declaração de Salamanca. Vale salientar que até então nas redações destes documentos a educação inclusiva era voltada para a Educação Básica.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de nº13.146 passa a vigorar sendo um marco legal, pois a partir de então a pessoa com deficiência passa a ter direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme explicitado no artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Finalmente, em 2016, a Lei nº13.409, que estabelece cotas para o ingresso de pessoas com deficiência em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) é sancionada, expandindo, assim, os horizontes da educação das pessoas com deficiência.

Ao fazer menção do acesso à Educação Superior, chegamos no ponto chave dessa discussão e, para isso, apoiamos em uma das finalidades da Educação Superior expressa no inciso II do artigo 43 da LDB: “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996). Ora, se o sistema educacional brasileiro é fortemente influenciado pelo Banco Mundial, que visa a formação para o mercado de trabalho, como a Educação Superior é articulada para incluir os/as educandos/as com deficiência?

Como expusemos acima, as políticas de acessibilidade na Educação Superior são bem recentes, o que acarretou readequações das Instituições de Educação Superior (IES) para cumprir com as exigências legais. Destacamos que, logicamente, uma fração mínima das pessoas com deficiência tinham acesso à Educação Superior, mas, como essas pessoas eram recebidas nas IES? Elas ficavam a mercê das IES? Como acontecia o processo de ensino-aprendizagem delas? São questões para refletirmos...

Outro aspecto importante que precisamos apontar diz respeito às IFES. Em 2008, foi lançado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) o qual consiste na liberação de recursos para criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES, que basicamente é o espaço de atendimento educacional especializado. Isso significa que até 2007, as IFES ou não tinham núcleo de acessibilidade ou usavam seus recursos próprios para mantê-los, possivelmente funcionando de forma precária.

Esse cenário nos provoca ainda mais e, com isto, surgem mais indagações: Como as IFES que, em tese, deveriam promover a educação de qualidade em diferentes áreas do conhecimento, a justiça social e a inclusão foram esquecidas por tanto tempo das políticas de financiamento da educação especial³? Definitivamente, é uma lástima...

E, ainda tem mais um aspecto importante da acessibilidade nas IFES e diz respeito às cotas para reserva de vagas para pessoas com deficiência que foram estabelecidas em 2016. O cerne da questão é que a Lei nº13.409 alterou a Lei nº 12.711/2012, que previa cotas para reserva de vagas nas IFES para pessoas em condições de vulnerabilidade socioeconômica e para autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas. Ora, se a Lei nº 12.711/2012 visava beneficiar os grupos sociais excluídos, por que somente após quatro anos as pessoas com deficiência foram contempladas? Acaso as pessoas com deficiência não fazem parte do grupo de segregação social?

Conjecturamos que essa discrepância está associada a concepção mercantilista, que visa acima de tudo a lucratividade, e com a concepção neoliberal, que restringe a intervenção estatal na economia, sobretudo se não tiver algum retorno financeiro. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência supostamente não seriam tão eficientes para obtenção de lucro e para dar algum tipo de retorno financeiro. Conjecturamos, ainda, que não querem desalienar as pessoas com deficiência porque poderiam ser alvo de manipulação ideológica e política, afinal, a educação é uma relação de poder, uma questão de manter o *status quo*, pois, em linhas gerais: “o poder é exercido não tanto mediante a força bruta, mas sim por meio de vias nas quais o conhecimento (as regras da razão) constrói os ‘objetos’

³ A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

com os quais organizamos e agimos diante das questões, dos problemas e das práticas da vida diária” (IMBERNÓN, 2000, p.142). Contudo,

A presença desses alunos na universidade coloca (ou deveria colocar) em xeque as concepções estereotipadas de deficiência que tendem a enfatizar os rótulos e implicam na reprodução de relações de poder presentes na sociedade. Que concepções sobre deficiência/ diferença circulam no contexto universitário? Como lidar e discutir sobre esses aspectos no cotidiano da universidade? Tais questionamentos remetem aos preconceitos e estereótipos sobre deficiência que seguem arraigadas no imaginário popular e no senso comum de profissionais da educação, em quaisquer níveis de ensino (MAGALHÃES, 2013, p.53).

Frente a essas discussões questionamos: o que é inclusão? Para responder a essa questão, nos sustentamos na seguinte proposição:

A inclusão se mostra muito mais complexa e, com certeza, transcende um discurso meramente romântico de estarem todos juntos, com os mesmos direitos. É um processo que se mostra em realidades de múltiplos interesses, principalmente quando se intensificam os questionamentos acerca da diversidade humana e das desigualdades sociais, em especial na sociedade brasileira devido ao grande número de excluídos, por razões diversas (classe, gênero, etnia, deficiência...) (BORGMANN, 2016, p. 83).

A realidade da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior ainda necessita de ações afirmativas para se fortalecer e, impreterivelmente, se expandir. Não podemos negligenciar a importância das políticas de acessibilidade na Educação Superior para a democratização da educação, pois

Essa nova realidade demanda o repensar da política institucional com vistas a implementar mudanças efetivas que garantam a esses estudantes os recursos e os meios necessários para participarem das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o máximo de autonomia e sucesso ao longo de sua trajetória acadêmica (MELO; ARAÚJO, 2018, p.58).

Deste modo, cresceu consideravelmente o número de matrículas por pessoas com deficiência na Educação Superior. No ano de 2009, o número de estudantes com deficiência matriculados/as foi de 20.530. Nos anos seguintes, de 2010 a 2015 houve um crescimento de 91,18% no número de matrículas, chegando a 37.986 em 2015. No ano de 2016, houve uma queda de 5,52% e foram matriculados 35.891 estudantes, voltando a crescer no ano de 2017 com 38.272 estudantes matriculados. Em 2010, teve o menor número de alunos matriculados e em 2017 teve o maior número de alunos matriculados⁴.

Esses dados expressam que cada vez mais as pessoas com deficiência têm ocupado o lugar que lhes são de direito e isto nos enche de esperança. Esperança de que as políticas públicas se reafirmarão cada vez mais e que a educação democrática, libertadora, transformadora e inclusiva seja a realidade de todos/as, assim como os dispositivos legais propõem.

Todavia, para que a educação assim seja, não podemos deixar de falar do trabalho docente pois não se dissociam, afinal de contas, o/a docente é o/a responsável pela mediação no processo de ensino-aprendizagem e “[...] é graças a seu trabalho que a escola consegue atingir seus fins; eles estão, assim, no centro das transações entre a organização escolar e seus principais “clientes”, os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.197).

Docência universitária

De antemão, vamos definir o termo docência. Etimologicamente, a palavra docência se originou do latim *docere* que significa ensinar, instruir. Logo, docência é exercer o magistério ou o professorado.

⁴ **Fonte:** Censo da Educação Superior 2017 – INEP / MEC.

No que tange à docência universitária, mencionamos que esta é marcada por paradigmas, pois a universidade, a principal fonte de produção do conhecimento, segue o rigor do cientificismo. A ciência, por sua vez, passou por várias mudanças paradigmáticas: na Idade Média, o paradigma concentrava-se no dogma religioso e no senso comum; na Idade Moderna, passa por várias alterações. Da luta pelo fim do obscurantismo medieval até a adoção do modelo positivista em que a observação é objetiva, mensurável, neutra e constante, sendo a validadora da verdade e constituidora do que viria a ser considerado científico, ao qual definiu os métodos científicos. A contemporaneidade herdou este modelo positivista de fazer pesquisa e, só quase no final da segunda metade do século XX, foi que as ciências humanas foram reconhecidas, de modo que este modelo positivista começou a ser questionado como único capaz de validar o conhecimento. Ante a isso, tem suscitado profundas alterações nos moldes de fazer ciência e, conseqüentemente, na universidade (CUNHA, 2015).

O surgimento das ciências humanas tem possibilitado reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem na universidade. Portanto, o trabalho do/a docente universitário/a tem sido alvo de muitas pesquisas, como podemos mencionar: Imbernón (2012), Pimenta (2013), Pimenta e Anastasiou (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Teixeira e Santos (2010), Zabalza (2007).

Tais estudos partem da premissa da LDB, que regulamenta, conforme o art. 66: "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996). Assim, pesquisadores/as que estão acostumados/as com o rigor da ciência assumem as salas de aulas da universidade sem os saberes necessários à docência.

Mas será difícil introduzir-se na formação docente universitária sem responder a estas perguntas: Qual é a parte substantiva da profissão universitária? A pesquisa? A docência? A gestão? Tudo? Debater sobre a formação em docência universitária não é apenas debater sobre as estruturas acadêmicas necessárias para levar a termo essa formação, ou sobre a metodologia [...] nem apenas nas discussões

mais didáticas. É debater, em seu conjunto, sobre a profissão docente universitária. [...] Lecionar na universidade é realmente uma profissão? Ou talvez a pergunta deveria ser: Um professor universitário se sente um profissional do ensino? (IMBERNÓN, 2012, p. 96-97)

Estes questionamentos de Imbernon vão ao encontro da perspectiva da identidade profissional que se “[...] constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2013, p.165). A identidade profissional vai se constituindo ao longo da carreira e está indissociada com a sua subjetividade. Isto porque o ser humano é um sujeito histórico e herda traços plurais do contexto sociocultural em que pertence, como predizemos na seção anterior. Isto significa que para ser docente, o sujeito tem que se identificar como tal.

Zabalza (2007) menciona que muitos/as docentes universitários/as se identificam como profissionais de sua área de formação (engenheiros/as, economistas, administradores/as etc). Isto porque o sujeito não foi formado para ser docente, formou-se para ser pesquisador/a, mas em virtude da desvalorização e precarização de suas condições de trabalho, optou por ser docente universitário/a para seu próprio subsídio e, por vezes, essencialmente no contexto de universidades públicas, para conseguir fomentos de pesquisa.

Todo esse cenário revela a desvalorização da profissão docente e o quanto permeia a ideia, bastante usual e difundida, de que “ensinar se aprende ensinando”, que reflete essa visão não profissional, ou seja, não é preciso preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e “vocaçãõ” (ZABALZA, 2007, p. 108). Consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da universidade por vezes é fragilizado porque o/a profissional docente depara defronte problemas que emergem do cotidiano acadêmico, em que este/a não está

preparado/a para resolver devido à falta de formação e de saberes necessários à docência.

Um primeiro passo para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior é, portanto, o/a docente se reconhecer como tal. Reconhecer-se docente, por sua vez, exige que o sujeito compreenda que a docência é uma profissão de interações humanas e sociais.

Ou seja, há agentes partícipes do processo educativo, bem como há intercorrências neste processo oriundas do contexto social, político, cultural da instituição de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem tem como foco o/a educando/a. Portanto, deve ser pensado com a finalidade de promover a justiça social, a democratização do ensino, a formação crítica, reflexiva e política do/a educando/a. Isto é o que Paulo Freire define de docência, isto é, "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (1996, p.12).

Nesta direção, o processo de ensino-aprendizagem é uma ação conjunta, é um espaço de trocas, de construção e de reconstrução. Destarte, o/a educando/a é agente ativo no processo de ensino-aprendizagem e o/a educador/a é um/a agente mediador/a deste processo, logo, ambas as partes são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem e, trocam aprendizagens e saberes, cada qual com sua singularidade. Vale salientar que nessa perspectiva o/a educador/a não está em posição superior em relação ao/à educando/a, ou seja, somente suas aprendizagens e seus saberes se diferem. Ainda nas palavras de Freire, o trabalho docente requer ética, amorosidade, respeito aos/às educandos/as e esperança. No contexto universitário, para além de formar um/a profissional, o ensino tem que transformar a realidade.

Quanto aos resultados, o ensino deve propiciar novas elaborações e novas sínteses, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, em relação aos conhecimentos e processos, ampliando dessa forma a herança cultural e propiciando ao aluno a construção de uma apreensão sempre qualitativamente superior dos quadros teóricos e da própria realidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 195).

Essa é a esperança que a educação nos propicia: “Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes, mulheres e homens, ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repetí-lo, ou reproduzi-lo” (FREIRE, 2000, p.55). A reinvenção, por sua vez, só pode ser concreta mediante à constante reflexão do/a docente sobre sua prática e mediante à construção de sentido do processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte do/a docente quanto por parte do/a educando/a.

Isto demanda a formação didático-pedagógica do/a docente universitário. Afinal, o processo de ensino-aprendizagem exige planejamento, método, avaliação, continuidade para atingir os objetivos educativos. Planejamento não é apenas selecionar o material para aula, planejamento é pensar nas especificidades da turma diante da apreensão da realidade dos/as educandos/as. Método não se reduz à aula expositiva, método é pensar em diferentes formas de mediar o processo de ensino-aprendizagem versando o pleno desenvolvimento do/a educando/a. Avaliação não é punição, avaliação é analisar todo o percurso formativo do/a educando/a e assim verificar o progresso, a participação e possíveis dificuldades. Continuidade não é seguir apenas uma ordem proposta pela grade curricular, é partir dos saberes prévios do/a educando/a e fazer a progressão com base no saber científico/específico.

Para Pimenta (2013) há três saberes necessários à docência. Os saberes da experiência implicam nos saberes adquiridos enquanto educandos/as, neste sentido, os cursos de formação inicial ficam incumbidos de auxiliar os/as educandos/as a verem-se como educadores/as; estão associados também às experiências práticas de seu cotidiano, mediatizadas com a reflexão sobre sua prática e da socialização com outros/as educadores/as. Os saberes do conhecimento implicam nos saberes científicos e específicos (matemática, física, linguagens, história, etc.). Os saberes pedagógicos implicam nos saberes pedagógicos e didáticos. Estes, por sua vez, têm que estar atrelados com a reflexão sobre sua prática e com o conhecimento situacional do contexto escolar para possibilitar mudanças na ação educativa.

Gauthier et al. (1998) vão ao encontro dessa perspectiva, de que os/as educadores/as precisam conhecer o contexto histórico-cultural em que exercem sua profissão, pois este contexto é um condicionante de seu trabalho.

Nesse sentido, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. Terá também, como tarefa, contribuir para uma formação para além da reprodução de modelos práticos dominantes, mas como espaço legítimo de investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente (TEIXEIRA, SANTOS, 2010, p. 361).

Compreendemos, então, que a profissão docente é complexa, que docentes universitários/as não são meros/as especialistas que preparam para uma determinada profissão. Ora, ao constatar isso, a dúvida que ainda permeia é: ante todo esse embate, de pesquisadores/as que assumem a docência universitária sem a devida formação, como são as práticas educativas na perspectiva inclusiva de docentes universitários/as?

Práticas educativas na perspectiva inclusiva na universidade

O crescente ingresso de pessoas com deficiência na universidade requisita por parte do espaço acadêmico várias posturas para a eliminação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais ou físicas, que impedem a plena e efetiva participação na comunidade acadêmica. Portanto, a universidade deve promover a acessibilidade, que é a precursora para a inclusão de pessoas com deficiência, pois favorece uma vida autônoma e propicia a condição de equidade de participação em qualquer setor da sociedade.

E, se tratando da universidade, que é uma fonte de produção e disseminação do conhecimento, a acessibilidade deve ser debatida de forma constante para que as pessoas com deficiência obtenham sucesso acadêmico.

Nesta direção, a universidade tem papel fundamental por ser um espaço privilegiado de respostas às lutas oriundas de movimentos sociais que buscam a cidadania e o pertencimento dos grupos que, historicamente, foram excluídos de nossa sociedade como os negros, os pobres, as mulheres, os indígenas e as pessoas com deficiência (BORGSMANN, 2016, p. 21- 22).

Esse espaço privilegiado, que outrora era marcado pela elitização, agora deve garantir que essas pessoas que eram segregadas da sociedade tenham condições favoráveis ao acesso, permanência e conclusão de cursos na Educação Superior. Essas condições traduzem-se no planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos materiais didáticos-pedagógicos e dos sistemas de informação, que devem ser concedidas desde o ato do processo seletivo até às atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, que é a tríplice base da universidade.

É por isso que o trabalho docente está síncrono com o processo de inclusão e de processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência na universidade, afinal, o docente é quem faz a mediação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Por outro lado, apesar de entendermos que o professor é parte fundamental no processo de permanência do aluno, é importante percebê-lo não como o único fator. A instituição deve promover ao professor condições de exercer o seu papel plenamente e oferecer condições de permanência e desenvolvimento dos discentes em suas atividades (OLIVEIRA, 2017, p. 42).

Ou seja, o/a docente media os processos de inclusão e de ensino-aprendizagem do/a educando/a com deficiência e a instituição assegura condições objetivas para isto, o que reforça a concepção de docência como uma profissão de interações humanas e sociais.

Conforme dito anteriormente, há saberes necessários à docência. No entanto, nos processos de inclusão e de ensino-aprendizagem há ainda outros saberes, que para serem desenvolvidos, impreterivelmente, o/a docente universitário/a tem que conhecer o tipo e o grau de deficiência que o educando/a possui. Esses saberes foram categorizados da seguinte maneira:

- Saberes de dilação de prazo: O/a educando/a com deficiência tem direito, se preciso for, de dilação de prazo para a realização de atividades acadêmicas.
- Saberes da adaptação curricular: O/a educando/a com deficiência tem direito de adaptação curricular segundo a especificidade de sua deficiência. Portanto, a lógica conteudista deve ser erradicada e deve ser levada em consideração o desenvolvimento cognitivo segundo o tempo demandado para obtê-lo.
- Saberes da avaliação: Deve-se eleger critérios específicos para avaliar levando em conta o tipo e grau de deficiência que o/a educando/a possui.
- Saberes da comunicação: Deve-se adotar uma linguagem (verbal, corporal) que possibilite diálogo com o/a educando com deficiência. O/a educando/a deve ser compreendido e vice-versa.

- Saberes de promoção de interações com os/as colegas: O/a docente deve observar as interações entre o/a educando/a com deficiência e seus pares e, se preciso for intervir para que as relações interpessoais sejam satisfatórias.
- Saberes de condições objetivas de trabalho do/a educando/a: Implica em saber se o/a educando/a necessita de alguma tecnologia assistiva e/ou outros recursos de acessibilidade. E, em caso de educandos/as surdos, de intérprete de LIBRAS.

Todos esses saberes viabilizam a prática educativa inclusiva. Mas, para que o/a educando/a se sinta totalmente incluído, reivindica do/a docente uma prática humanizadora. Isto é, para além de meros saberes, o/a docente tem que perceber o/a educando/a com deficiência como um sujeito potencialmente capaz de aprender, como um sujeito que tem emoções e sentimentos, como um sujeito que vai fazer a diferença numa sociedade que marginaliza as pessoas com deficiência e tendem a acreditar que são “pobres coitados”. Essa é a função do/a docente: ser humanizador/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos levou a refletir os desafios que tangem à docência universitária, sobretudo, para incluir as pessoas com deficiência. Todavia, apreendemos que a prática educativa na perspectiva inclusiva não é única e exclusivamente do/a docente universitário/a, pois ela envolve a comunidade acadêmica como um todo. Ainda sobre a docência universitária, compreendemos que a falta de formação específica para o exercício da docência no contexto universitário faz com que a qualidade do ensino fique aquém do esperado. Por isso, programas de formação permanente nas IES são necessários e urgentes.

No que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, as políticas públicas têm propiciado um novo tempo no seio da universidade. Tempo de reaprender, de reinventar, readaptar. É tempo de esperar que a educação inclusiva não mais será excludente, tempo de esperar que a educação realmente seja para todos/as.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: ALENCAR, Chico e GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97-118.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 49º Reimpressão. BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

BRASIL. Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 mar. 2020.

BORGMANN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença**: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 173 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3813406. Acesso em: 04 abr. 2020.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca - Espanha: Unesco, 1994. 17 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

EDUCAÇÃO, Diretoria de Estatísticas Educacionais do Ministério da. **Censo da Educação Superior de 2017**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2000.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**: Os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Tradução Ernani Rosa.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. Tradução Silvana Cobucci Leite.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior: reflexões sobre docência universitária. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão no Ensino Superior: Docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: Ed. da UFRN 2013. p. 48-55.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 22, p. 57-66, 2018.

FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018046>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572018000400057&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2020.

OLIVEIRA, Claudeson Vilela de. **Práticas pedagógicas e serviços de apoio na Educação Superior: promovendo a permanência do aluno cego**. 2017. 112 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2017.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7087610. Acesso em: 11 abr. 2019.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor - profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 9. p. 161-178. 2ª Reimpressão.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Tradução de João Batista Kreuch.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo; SANTOS, Patrícia Peixoto dos. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. Ensino em Revista, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 355-376, dez. 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução Ernani Rosa.

SOBRE A ORGANIZADORA E AUTORES

|Organizadora|

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente efetiva do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Ituiutaba. Desenvolve trabalhos na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Ensino de Ciências e Biologia, Estágio Supervisionado, Metodologias e Prática de Ensino, Representações Sociais e Educação Ambiental.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1295100230711899>

|Autores|

Amanda Fernandes dos Santos Rodrigues

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação nos seguintes temas: formação de professores, didática desenvolvimental, intervenção didático-formativa e Educação em Química.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1970067366756382>

Boscolli Barbosa Pereira

Doutor em Genética pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Curso de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Uberlândia. Desenvolve trabalhos de pesquisa, ensino e extensão nas áreas de Genética, Saúde Ambiental e Comunicação em Saúde.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7572289893292971>

Edimar Olegário de Campos Júnior

Doutor em Genética pela Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Genética aplicada e Ensino, com atuação na área de citogenética, Gestão do Território, ecologia aplicada e estudos ambientais. Atuou em estudos práticos de Educação. Orientou pesquisas na área de Ensino de Ciências e trabalha com Gestão Ambiental, com ênfase em monitoramento de ambientes aquáticos e estudo da biota.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2636895040414329>

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente efetiva do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Ituiutaba. Desenvolve trabalhos na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Ensino de Ciências e Biologia, Estágio Supervisionado, Metodologias e Prática de Ensino, Representações Sociais e Educação Ambiental.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1295100230711899>

Jade Moura de Godoy

Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Atua como Arte Educadora no ensino regular da rede pública para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Seus temas de interesse e pesquisa são: Arte Educação, Diversidade Sociocultural, Inclusão e formação docente.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5756547092074214>

Leidiane Rocha de Oliveira

Licenciada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Mário Palmério – UNIFUCAMP. Tem experiência na área de Educação e Biologia celular. Desenvolve estudos práticos sobre educação inclusiva, com ênfase no estudo de citologia e aplicação para alunos com deficiência.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2102511634823770>

Lorrane Stéfane Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Realiza pesquisa acerca de práticas de docentes universitários/as na perspectiva da educação inclusiva.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0324197184130672>

Maria Clementina de Jesus

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisa acerca de práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas públicas de Educação Básica, as quais foram reconhecidas nacionalmente através do Prêmio Professores do Brasil.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2798862137148350>

Yasmin Belmiro Rezende

Licenciada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Mário Palmério – UNIFUCAMP. Tem experiência na área de Educação e Biologia Geral. Realiza pesquisas e atividades de extensão na área de Educação Inclusiva voltada para o ensino de Biologia.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0832298305352059>

ÍNDICE

acessibilidade	28, 30, 34, 63, 69, 70, 72, 78, 79, 80
arte	9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 57
aspectos atitudinais	29
autismo	8
autista	8, 11, 16
autoestima	18, 23, 30
autonomia	22, 24, 30, 40, 59, 64, 67, 72, 83
Braille	40, 41, 43, 44, 46, 47
Ciências	38, 41, 42, 47, 49, 52, 53, 54, 56, 59, 84, 85, 86
comunicação	8, 9, 30, 31, 40, 80
condicionantes	23
currículo	28, 35, 59, 68
deficiência.. 6, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85	
desigualdades	26, 28, 34, 71
determinantes	23
diversidade	23, 52, 54, 59, 71
educação inclusiva	15, 18, 53, 55, 59, 63, 64, 67, 68, 81, 85, 86
Espaço Físico	28
família	12, 16, 17, 59, 65
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	40
Gestão da informação	28
inclusão..... 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 26, 29, 33, 39, 42, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 64, 70, 71, 72, 78, 79, 81, 82, 83	
iniquidades	23
interação social	8, 11
metodologias participativas	26, 29
modelo didático	6, 37, 41, 42, 43, 46, 48
Necessidades Educacionais Especiais	8, 50
nutrição	22, 24, 29, 30, 33, 34
práticas inclusivas	24, 28, 30, 32, 34, 35
Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas	
Portadoras de Deficiência	40
qualidade de vida	22, 23, 24, 29, 31, 34, 35
saúde	15, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36
Síndrome de Asperger	6, 7, 8, 9, 19, 20
socialização	12, 77
Transtorno do Espectro Autista	8, 13, 19
Transtorno Global do Desenvolvimento	8
visão	38, 39, 47, 59, 75
vulnerabilidade	32, 35, 70