

Cultura
Acadêmica



NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP ARTIGOS 2010 VOLUME 5 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

unesp

Pró-reitoria de Graduação / UNESP

prograd

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP ARTIGOS 2010

VOLUME 5 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Organizadores

Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

unesp 

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd 

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

**ARTIGOS DOS PROJETOS
REALIZADOS EM 2010**

VOLUME 5 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ORGANIZADORES

**SHEILA ZAMBELLO DE PINHO
JOSÉ BRÁS BARRETO DE OLIVEIRA**

São Paulo

2012

Ficha Técnica

2012 @ Cultura Acadêmica Editora

Pró-Reitoria de Graduação da Unesp

N964	<p>Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos 2010 / Sheila Zambello de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira (Organizadores). – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012</p> <p>Requisitos do sistema : Adobe Acrobat Reader Modo de acesso : World Wide Web Disponível em : http://www.unesp.br/prograd Conteúdo : v.5. – Educação Inclusiva ISBN 978-85-7983-323-6</p> <p>1. Educação – Projetos – Unesp. I. Pinho, Sheila Zambello de. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Título. IV. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.</p> <p style="text-align: right;">CDD 378.816</p>
------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

Vários autores.

Bibliografia.

Editoração Eletrônica:

Info ABR

Projeto Gráfico

Liliam Lungarezi

Capa:

Andrea Yanaguita

Artigos originais dos autores

Apoio:

Coordenadores dos Núcleos de Ensino da Unesp

Fomentos:

Programa Núcleos de Ensino da Unesp

Pró-Reitoria de Graduação – Reitoria

Conselho Editorial das Publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto	IB/Câmpus de Rio Claro (Presidente)
Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa	FCL/Câmpus de Assis (Vice-Presidente)
Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu	FCL/Câmpus de Araraquara
Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes	FC/Câmpus de Bauru
Profa. Dra. Maria de Lourdes Spazziani	IB/Câmpus de Botucatu
Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca	FCHS/Câmpus de Franca
Profa. Dra. Vera Lia Marcondes Criscuolo de Almeida	FE/Câmpus de Guaratinguetá
Prof. Dr. Mario Susumo Haga	FE/Câmpus de Ilha Solteira
Profa. Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto	FCAV/Câmpus de Jaboticabal
Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça	FFC/Câmpus de Marília
Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello	Ourinhos/Câmpus Experimental
Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito	FCT/Câmpus de Presidente Prudente
Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira	IBILCE/Câmpus de São José do Rio Preto
Profa. Dra. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes	IA/Câmpus de São Paulo
Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira	Pró-Reitoria de Graduação/RUNESP

Dirigentes da Unesp

Vice-Reitor no exercício da Reitoria	Julio Cezar Durigan
Pró-Reitora de Graduação	Sheila Zambello de Pinho
Pró-Reitora de Pós-Graduação	Marilza Vieira Cunha Rudge
Pró-Reitora de Pesquisa	Maria José Soares Mendes Giannini
Pró-Reitora de Extensão Universitária	Maria Amélia Máximo de Araújo
Pró-Reitor de Administração	Ricardo Samih Georges Abi Rached
Secretária Geral	Maria Dalva Silva Pagotto
Chefe de Gabinete	Carlos Antonio Gamero

dirigentes

Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora	Sheila Zambello de Pinho
Secretária	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Sílvia Regina Carão
Assessoria	José Brás Barreto de Oliveira Laurence Duarte Colvara Maria de Lourdes Spazziani
Técnica	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Cecília Specian Eduardo Luis Campos Lima Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonette de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Maria Selma Souza Santos Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari
Estagiários	Philippe Costa Silva Thais Bernardes Slomp

Livro Eletrônico Institucional

As normas para publicação dos artigos resultantes dos projetos realizados por docentes e discentes da Unesp, em parceria com a rede pública de ensino (municipal ou estadual) do estado de São Paulo, em atendimento ao programa dos núcleos de ensino da unesp, são divulgadas anualmente aos docentes desta instituição.

Licença:

É permitida a reprodução do material escrito nesta Publicação com a devida indicação da fonte e autoria.



Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"



Pró-Reitoria de Graduação -2012



Apresentação

A formação de professores para a educação básica constitui missão especial da Unesp que destina aproximadamente um terço de suas vagas da graduação para os cursos de licenciatura. Estes cursos atendem as diferentes áreas e níveis de conhecimento e estão geograficamente distribuídos por quase todo Estado de São Paulo.

São inúmeros os desafios neste campo de formação e atuação profissional, que inclui necessariamente a melhoria da qualidade da educação básica oferecida às crianças e jovens paulistas. Embora houve avanços significativos relacionados ao atendimento da clientela no ensino fundamental, quase totalmente universalizado, persiste a baixa qualidade e o acesso aos demais níveis de ensino ainda é insuficiente.

A Unesp, por meio dos projetos do Programa Núcleos de Ensino, iniciado em 1987, oferece aos estudantes e docentes espaço propício para vivenciar a realidade da escola pública, qualificando as práticas pedagógicas e colhendo importantes elementos para o aperfeiçoamento dos respectivos cursos. Também, por meio da parceria com a Universidade as escolas públicas podem acessar variados instrumentos que podem complementar e facilitar o complexo trabalho de educar as crianças e jovens.

O Livro Eletrônico publicado anualmente com textos produzidos a partir dos projetos desenvolvidos adquiriu tamanho expressivo como conseqüência do crescimento do Programa. Em 2012 foi constituído Conselho Editorial para avaliar e propor melhorias nas publicações dos Núcleos. Uma inovação adotada foi transformar o Livro numa Coletânea composta de 7 volumes, cada um relacionado a um eixo temático.

A presente Coletânea é resultado dos projetos desenvolvidos no ano de 2010 e este Volume 5 traz os textos sobre *Educação Inclusiva*. Temos a expectativa de que o novo formato facilite o acesso dos leitores aos relevantes conteúdos gerados pelo trabalho dos docentes e discentes da Universidade e professores das escolas públicas parceiras.

Profa. Dra. Sheila Zambello de Pinho
Pró-Reitora de Graduação

Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira
Assessor da Pró-Reitoria de Graduação

APRESENTAÇÃO	15
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE ASSIS: REPENSANDO PRÁTICAS E MODELOS DE INCLUSÃO Eduardo Galhardo, Maria Emanuely Dias Faniou, Naiane Pereira.....	19
PRÁTICAS INCLUSIVAS POR MEIO DA CONSULTORIA COLABORATIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.....	31
SISTEMA URINÁRIO: ENSINO DIRECIONADO A DEFICIENTES VISUAIS Selma M. M. Matheus, Maria Dalva Cesário, José de Anchieta de Castro e Horta Júnior, Amanda Moretti Rongetta, Claraline Stocco de Godoy.....	55
SAÚDE PÚBLICA COMO DIREITO DE CIDADANIA Iris Fenner Bertan, Priscila da Silva Santos, Márcia Cristina Perles Ribeiro.....	69
INCLUINDO NOVOS DESAFIOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES: A PARTICIPAÇÃO DO SURDO NA ESCOLA Priscila Pereira, Fagner Leandro Bueno, Vera Lia Marcondes Criscuolo de Almeida	81
RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UM ESTUDO DE CASO Fátima Inês Wolf de Oliveira, Cristiany Gomes Miguel.....	89
ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS Tânia Cristina Bofi, Augusto Cesinando de Carvalho, Kamila Eugenia Pavarina Prates, Gabriela Chaddad Watanabe, Laís Rosa Souza Azambuja, Amanda Galvão de Oliveira, Ana Cecília Santos de Souza	101
POSSIBILIDADES PRÁTICO-TEÓRICAS DE HUMANIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS E/OU DIFICULDADES NA ESCOLA	

Irineu A. Tuim Viotto Filho, Edelvira de C. Q. Mastroianni, Rafael C. F. dos Santos, Ariana A. N. dos Santos, Maiara P. Assumpção, Rosiane de Fatima Ponce111

O NÚCLEO DE ENSINO, A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E O USO DE OBJETOS EDUCACIONAIS

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Klaus Schlünzen Junior, Renata Portela Rinaldi, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, Juliana Dalbem Omodei, Jane Aparecida Santana, Cristiane de Castro Chagas Silva, Livia Gomes Cruz, Paula Regina Cardoso Spolador Pimenta125

REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DIFICULDADES EMOCIONAIS

Fabio Camargo Bandeira Villela141

Educação Inclusiva no Município de Assis: Repensando Práticas e Modelos de Inclusão

Eduardo GALHARDO1

Maria Emanuely Dias FANIOU2

Naiane PEREIRA2

Resumo: Sabe-se que muitas vezes há uma grande distância entre o que se propõe em teorias para a efetividade das práticas. Com a finalidade de corroborar para que o processo da inclusão seja cada vez mais efetivo, esse artigo buscou discutir sobre como tem ocorrido a inserção de pessoas com deficiência na sociedade e no ambiente escolar ao longo dos anos. As ideologias vigentes em cada período nem sempre foram condizentes com a prática efetiva da sociedade. Para demonstrar tais contextos fez-se um breve resgate histórico que vai desde o momento em que as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade por não terem a capacidade de aprender e se desenvolver, passando ao outro momento de integração gradual e, atualmente, utiliza do modelo de inclusão, o mais aceitável e defendido dentre estes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; pessoa com deficiência.

1. Introdução

Saber lidar com as diferenças é compreender que ninguém é igual a ninguém, aceitando que cada pessoa tenha suas particularidades, desafios e modos singulares de viver a própria vida. O aspecto do “ser diferente” é um dos pontos em questão quando se fala em Educação Inclusiva, tema que ano após ano vem conquistando cada vez mais espaço para discussão tanto no Brasil quanto no exterior.

O movimento pela igualdade de direitos no Brasil foi afirmado pela Constituição da República Federativa de 1988 que assumiu, formalmente, os mesmos princípios postos

1 Professor assistente doutor junto a Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Assis. egalhard@assis.unesp.br Desenvolve trabalhos na utilização da informática aplicada a Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação à Distância, Educação Inclusiva. Biologia aplicada a Psicologia.

2 Bolsistas do Núcleo de Ensino. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Núcleo de Ensino. Graduandas no curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus de Assis. manufaniou@gmail.com ; naianepereira@hotmail.com Área de Pesquisa: Educação inclusiva.

na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) o qual assegura às pessoas com deficiências os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida e na comunidade (2004, p. 15 e 18 - MEC).

Vale também ressaltar o importante papel da Conferência de Salamanca (1994), congresso mundial que tratou dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Nesta conferência foi reafirmado o compromisso com a educação para todos, havendo neste momento o surgimento do conceito que unificaria os sistemas da educação especial com o sistema de educação regular. As discussões levaram à afirmação de que a educação especial não deveria ser mais de caráter segregacional, mas sim de inclusão; todos os alunos deveriam ter direito e acesso à escola regular, tendo eles necessidades educacionais especiais ou não. Sendo assim, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.01),

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Desta forma, pode-se dizer que o Estado brasileiro, signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Organização das Nações Unidas (2006) parte do referencial que estrutura a Educação Especial por meio de três eixos:

- constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva;
- institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização;
- e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Porém, a visão romantizada de que as discussões sobre como inserir pessoas com deficiência no ambiente escolar surgiram somente a partir de conferências importantes como a de Salamanca é de certo modo ilusória. As conferências mundiais acontecem, principalmente, para reafirmar as práticas, alinhar visões e reassegurar os direitos de cada cidadão que já vem sendo discutidos. Portanto, esses marcos históricos são reuniões em que ficam

mais evidentes os últimos acontecimento e transformações sócio históricas pelas quais a questão da inclusão tem passado.

2. Desenvolvimento

A educação especial se constituiu, inicialmente, como um sistema paralelo ao sistema educacional formal. O século XVI foi “uma fase de segregação dos chamados inválidos, onde havia a crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (MENDES, 2006). Essa ideia inicial de que pessoas com deficiência eram consideradas ineducáveis, que deveriam ser excluídas da sociedade por não terem a capacidade de aprender e se desenvolver foi um dos primeiros paradigmas que parte da sociedade do século XVI tentou quebrar. Os estigmas e preconceitos mostravam-se tão enraizados que não permitiam que a sociedade da época levasse em consideração as necessidades particulares de cada pessoa, fazendo com que os diferentes fossem considerados estranhos, não pertencentes ao padrão “normal”.

Após esse momento histórico de segregação, passou-se para a visão de integrar as pessoas com deficiência à sociedade. Esse sistema consistia em aceitar alunos com deficiência em classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais, visando sua integração, que dependia unicamente do progresso da criança. Porém, como na prática essa transição raramente acontecia, esse modelo acabou por não ser muito eficiente, demonstrando ser tão segregador quanto o modelo anterior.

Como forma de substituir esse modelo de integração que não obteve muito êxito, passou-se a pensar em uma nova forma, de inclusão. A ideia agora era incluir de fato a pessoa com deficiência, e não meramente integrá-la. A mudança de olhar foi fundamental para essa passagem: deixou-se de acreditar que a responsável pelo progresso seria apenas a criança. A escola e todo seu entorno deveria adaptar-se de modo que o aluno fosse incluído à realidade escolar.

Sassaki (1998) faz uma outra distinção entre esses dois modelos, conceituando a integração enquanto inserção do deficiente preparado para conviver na sociedade, e a inclusão como uma mudança sine qua non na sociedade, para que a pessoa com deficiência possa se desenvolver e exercer a cidadania. Ou seja, a inclusão entende que as diferenças humanas são consideradas normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola com o modelo da integração, estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.

Apesar do modelo da inclusão ser o mais aceito, utilizado e fundamentado atualmente por leis ele ainda apresenta alguns conflitos, como os apontados por Ferguson e Ferguson (1998):

- a) a inclusão é para todos, ou só para alguns?
- b) a inclusão significa colocação integral na classe comum ou pode-se combinar a colocação na classe comum com situações especializadas de aprendizagem?
- c) a inclusão prioriza a aprendizagem social e as amizades ou o desempenho acadêmico bem-sucedido?
- d) a inclusão será prejudicial ou positiva para os alunos sem limitações?
- e) as evidências empíricas sustentam ou não a inclusão?

A educação inclusiva é uma meta a ser alcançada como responsabilidade do Estado, do Distrito Federal e dos Municípios. A União tem função redistributiva e supletiva, de modo a garantir a equalização de oportunidades educacionais e qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira a esses entes, conforme enuncia o Art.211 da Constituição Federal.

Mas ainda que a inclusão tenha construído ao longo do tempo bases legais para sua atuação e como dito receba apoio e recursos do governo para que se efetive, esses e outros questionamentos ainda são freqüentes. O que está em questão é a forma como esse modelo é operacionalizado, como a inclusão pode se efetivar de fato, persistindo assim ainda tantas dúvidas e opiniões controversas a respeito da inclusão.

A educação inclusiva não é e nem pode ser um modelo pronto, uma receita que todos devam seguir. Ela é um processo que deve ser aos poucos construído, considerando cada realidade, um processo que vise cada vez mais se aperfeiçoar, para que possa alcançar os objetivos de sua teorização, e quem sabe, superá-los.

Ao longo dos últimos 30 anos, tem se assistido a um grande debate acerca dessas vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e mais recentemente da inclusão escolar. (MENDES, 2006).

O Brasil tem adotado a política externa dessa chamada “inclusão educacional” e tem procurado se adequar a esse novo paradigma, na medida em que novas recomendações são formuladas. Nem sempre a realidade local consegue acompanhar a velocidade em que estes diversos acordos, decretos e leis são ratificados.

Portanto, faz-se necessário conhecer mais detalhadamente quais são as demandas reais que emergem do contexto escolar na chamada Educação Inclusiva. Dada a recente política

associada ao referido projeto de inclusão escolar que tem como base legal o Decreto nº 6.571/2008 o qual especifica que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência [...] nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”

Percebe-se que atualmente no Brasil, o modelo da educação inclusiva tem sido defendido até mesmo por leis e decretos como esse citado anteriormente. Toda mudança é um longo processo e requer melhoras ao longo de sua implantação. Portanto, “Para que a inclusão se efetive na prática a escola deve promover a reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática” (MITTLER, 1999 apud MENDES, 2006).

Admitindo-se que o ambiente escolar é o principio da vida social de qualquer criança, fatores como a sociabilidade/ relações interpessoais devem ser bem fundamentados principalmente para as crianças que possuem alguma deficiência, pois estas sugerem uma demanda maior por cuidados especiais. Caso a criança não seja bem acolhida no ambiente escolar tornar-se-á mais difícil sua inclusão no mundo social adulto.

Sabendo disso, em 2010, foi realizada a pesquisa “Educação Inclusiva em Assis: elaboração de Guia de Orientação para pais e profissionais sobre as deficiências, inclusão escolar e recursos educacionais disponíveis no município”, junto ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis. Essa pesquisa teve como objetivo conhecer a situação do município de Assis-SP frente a essa questão adotada pelo governo brasileiro, o qual dá condições a todos de obter acesso atualizado às informações e direitos disponíveis para superação de barreiras prejudiciais aos alunos com deficiência.

Este município vem acompanhando o movimento da educação como um direito para todos, implementando desde 2003 a nova diretriz nacional que visa incluir os alunos com deficiência em escolas regulares de ensino tendo como apoio fundamental à sua formação os chamados Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) que ocorrem no período inverso à escolarização do aluno. Esse atendimento pode ser oferecido em Sala de Recursos da própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede ou ainda em instituições de apoio à pessoa com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Essa estratégia visa a autonomia e independência do aluno na escola e fora dela, transferindo a cada um deles, na medida do possível, o empoderamento, ou seja, devolver o controle da própria vida para eles mesmos.

Embora as atividades do AEE se diferenciem das atividades realizadas na sala de aula do ensino regular, a proposta do AEE deve ser complementar e estar articulada com a sala comum visando:

- Apoiar o desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades;
- Disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização;
- Oferecer Tecnologia Assistiva – TA;
- Adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos que dele participam;
- Oportunizar o enriquecimento curricular (para alunos com altas habilidades). (SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. 2011, p. 157).

A resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, considera como público-alvo do AEE:

- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial ou múltipla.
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

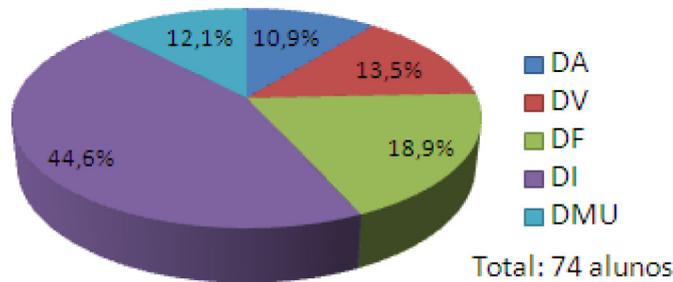
Os dados referentes aos alunos com deficiência inclusos na rede municipal e estadual de ensino foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela Diretoria Regional de Assis (Secretaria Estadual de Educação).

Nas Escolas Municipais (Tabela 1) estão matriculados 75 alunos com deficiência sendo: 8 alunos com Deficiência Auditiva (DA), 10 Visual (DV), 33 Intelectual (DI), 14 Física (DF) e 9 Múltipla (DMU).

ESCOLAS MUNICIPAIS	DA	DV	DF	DI	DMU	TOTAL
EMEI. BAMBALALÃO	-	-	-	1	-	1
EMEF. FIRMINO LEANDRO	-	1	-	1	-	2
EMEF. JOÃO MENDES JUNIOR	2	2	-	4	4	12
EMEF. LUCAS THOMÁS MENK	1	-	2	2	-	5
EMEIF. ALIDES CELESTE R. CARPENTIERI	-	3	1	2	-	6
EMEIF. ANGÉLICA AMORIM PEREIRA	-	-	-	1	-	1
EMEIF. CORALY JÚLIA G. CARNEIRO	1	-	-	-	1	2
EMEIF. DARCY RIBEIRO	-	-	7	-	-	7
EMEIF. EUNICE LIMA SILVEIRA	-	-	-	1	-	2
EMEIF. GUIOMAR NAMO DE MELO	1	-	-	-	1	2
EMEIF. HILDA MIRAS SILVEIRA	-	-	-	1	-	1
EMEIF. JOÃO DE CASTRO	1	-	-	-	-	1
EMEIF. JOÃO LEÃO DE CARVALHO	-	-	3	3	-	6
EMEIF. JOÃO LUIZ GALVÃO RIBEIRO	1	-	-	4	1	6
EMEIF. MAFALDA S. BARTHOLOMEI	-	1	-	6	-	7
EMEIF. MARIA AMÉLIA C. BURALI	-	-	-	2	2	4
EMEIF. MARIA CLÉLIA O. VALLIM	-	2	-	-	-	2
EMEIF. MARIA JOSÉ SILVA VALVERDE	1	-	-	2	-	3
EMEIF. NÍSIA MERCADANTE C. ANDRADE	-	-	-	1	-	1
EMEIF. JOSÉ SANTILLI SOBRINHO	-	1	1	2	-	4
TOTAL	8	10	14	33	9	75

Tabela 01: Mapeamento de alunos com deficiência matriculados em escolas municipais de Assis. Fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Assis

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS
EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ASSIS¹**

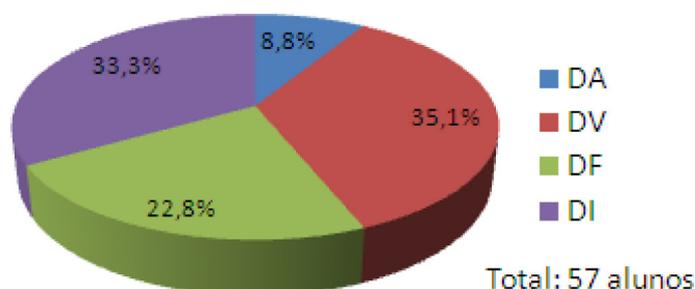


Os dados das Escolas Estaduais (Tabela 2) fornecidos pela Diretoria Regional de Ensino - Região de Assis apontam 57 alunos com deficiência matriculados sendo: 5 alunos com Deficiência Auditiva, 20 Visual, 19 Intelectual e 13 Física.

ESCOLAS ESTADUAIS	DA	DV	DF	DI	DMU	TOTAL
EE. DOM ANTONIO JOSÉ DOS SANTOS	-	5	1	4	-	10
EE. PROF CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA	-	-	-	2	-	2
EE. DONA CAROLINA FRANCINE BURALI	-	-	-	4	-	4
EE. PROF CLEOPHÂNIA GALVÃO DA SILVA	-	1	-	-	-	1
EE. DR. CLYBAS PINTO FERRAZ	2	-	4	1	-	7
EE. ERNANI RODRIGUES	1	-	-	-	-	1
EE. FRANCISCA RIBEIRO MELO FERNANDES	-	1	1	4	-	6
EE. JOSÉ AUGUSTO RIBEIRO	1	1	1	1	-	4
EE. LÉA ROSA MELO ANDREGHETI	-	4	2	1	-	7
EE. PROF LENY BARROS SILVA	-	-	-	TGD*	-	1
EE. PROF LÉO PIZZATO	-	5	1	1	-	7
EE. PROF LOUDES PEREIRA	1	3	3	-	-	7
TOTAL	05	20	13	19	-	57

Tabela 02: Mapeamento de alunos com deficiência matriculados em escolas estaduais de Assis. Fornecido pela Diretoria de Ensino – Região de Assis.

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ASSIS ²



A partir das observações durante a pesquisa verificou-se que a maioria dos alunos que freqüenta as Salas de Recursos estão matriculados no ensino regular no período inverso ao da escolarização, conforme a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado [...] .

Por outro lado, os alunos atendidos nas Instituições de Apoio à Pessoa com Deficiência, em sua maioria, não estão incluídos nas salas regulares da Rede Pública. Também pode-se constatar pelas entrevistas que muitas crianças que ainda estão em idade escolar, deixaram de freqüentar o ensino regular, dada a limitação da própria deficiência acrescido de barreiras como a ausência de profissionais de apoio que auxiliem o professor da sala regular, partindo assim para as Instituições.

A necessidade de mais profissionais de apoio acrescido da falta de preparo por parte de professores de salas regulares, são alguns dos pontos que demonstram que as escolas brasileiras ainda buscam se adequar a um modelo de educação inclusiva. A inclusão é um longo e contínuo processo que necessita de tempo e adaptação por parte de todos os envolvidos.

Todas as informações a respeito da educação inclusiva em Assis foram incluídas em um guia a fim de ampliar a divulgação do trabalho realizado pelas instituições de ensino do município, orientando assim pais e profissionais sobre a importância da educação inclusiva e da existência da oferta de recursos educacionais disponíveis.

Conclusão

Sabe-se que muitas vezes há uma grande distância entre o que se propõe em teorias para a efetividade das práticas. E com a finalidade de corroborar para que a inclusão no município de Assis seja cada vez mais efetiva e presente no cotidiano das escolas assisenses, a pesquisa abordou aspectos tanto quantitativos como, por exemplo, o número e mapeamento de alunos com deficiência matriculados no sistema regular de ensino público

quanto qualitativos, a partir de observações e discussões sobre os recursos disponíveis e a maneira com que esta inclusão tem sido feita.

Este trabalho foi importante para identificar no município, quais instituições de ensino atuam na proposta de uma escola sem barreiras, ou seja, inclusiva de fato. A inclusão deve ser simultânea à construção da inclusão

se preparar para fazer inclusão, mas fazendo a inclusão ao mesmo tempo [...]. Cada escola vai construir seu modelo porque as comunidades, as realidades e as crianças são diferentes. E, além disso, é preciso mudar as relações da família com a comunidade, o sistema como a escola é gerida, o dia-a-dia na sala de aula, é preciso mudar tudo, mas a mudança não é para a criança com deficiência, é para a escola ficar melhor. E uma escola melhor é o objetivo de todos nós. (WERNECK, 2001)

Trabalhar com a questão da inclusão favorece a comunidade escolar como um todo, pois enriquece a relação pessoal e social entre crianças, docentes e funcionários, de modo geral. Na Educação Inclusiva, todos teriam a oportunidade de aprender, entender e respeitar a diversidade, valorizando as particularidades de cada um. Ainda que este ideal não ocorra plenamente, é necessário mais tempo e discussões para que as adaptações de modo geral possam acontecer. Entretanto, a disputa por ideologias de modos como a inclusão deve ser efetivada não pode ser mais importante do que a questão em si. A Educação Inclusiva deve ser simultânea ao processo de construção da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília - 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. V. 3 A escola. Brasília, 2004.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v.11, n.33, set/dez. 2006. p. 387-405.

O.N.U. UNESCO. Declaração de Salamanca. Espanha: Salamanca, 1994.

Sasaki, R. K. (1997). Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

WERNECK, C. A humanidade como ela é. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0073.asp>>. Acesso em 22 nov. 2009

Práticas Inclusivas Por Meio da Consultoria Colaborativa em Uma Escola Pública

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP/ Bauru

verinha@fc.unesp.br

Resumo:

Este trabalho relata o desenvolvimento do projeto desenvolvido nos anos de 2009 e 2010 no Núcleo de Ensino da UNESP¹. O mote da inclusão escolar já não é mais se somos contra ou a favor o aluno com deficiência estudar na classe comum, a legislação prevê a inclusão escolar como um direito inalienável. Atualmente as discussões estão apontadas em como construir uma escola inclusiva que garanta acesso, permanência e, sobretudo, aprendizagem de todos os seus alunos. Escola inclusiva é aquela que acolhe a diversidade e promove o desenvolvimento respeitando às peculiaridades de cada um. Assim, o projeto destinou-se a implementação de um programa de consultoria colaborativa em uma escola pública de Bauru, cujo objetivo foi oferecer a equipe escolar orientações e assistência para qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido, de modo que este pudesse favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizassem as diferenças na sala de aula. A metodologia foi pautada na pesquisa-ação-colaborativa. Colaboraram ao longo de cada um dos anos para a realização do trabalho duas bolsistas do curso de Pedagogia, para as quais procurávamos articular as ações com a Disciplina Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado. Em relação à escola nos momentos de formação em serviço participaram 31 educadores e durante o apoio nas salas de aulas, mais diretamente quatro professoras que tinham em suas salas alunos com deficiência matriculados. O ir-e- vir na escola, o olhar, o refletir junto, o olhar novamente o cotidiano do professor, nos possibilitou constatar mudanças no interior daquela escola. Naturalmente, tais transformações, por si só não garantem a efetividade de uma escola inclusiva, pois são diversas as variáveis que interferem neste processo, desde a valorização do trabalho do professor, quanto uma política educacional que sustente os suportes necessários para este novo paradigma da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Pesquisa Colaborativa. Prática de ensino.

¹ O Núcleo de Ensino é um programa de responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD da Unesp que têm por metas prioritárias a produção de conhecimento na área educacional e a formação inicial e continuada do educador, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e nos princípios da cidadania e da justiça social.

Introdução

De acordo com a história da educação a partir dos ideais liberais da Revolução Francesa, a escola constitui-se como instituição formal. Com os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, também extensivos e ela. Assim, a nova classe burguesa buscou organizar-se para que o acesso ao conhecimento fosse oferecido a todos, garantindo assim a tão sonhada igualdade de oportunidades.

O conhecimento traria uma característica emancipatória posta na formação da consciência livre; do sujeito capaz de pensar por si mesmo, sem o recurso à razão alheia. Nesse esquadro, a instrução pública seria a estratégia dos poderes seculares dirigida a promover a equidade, a razão autônoma e o primado da diferença de talentos sobre a diferença de fortunas (BOTO, 2003, p. 741).

Neste contexto, a escola pública criada desde então, permanece com a estrutura escolar praticamente inalterável até hoje.

[...] Trata-se de um prospecto de modelo para a composição de uma escola nacional, tal como esta se constituiria a partir do século XIX. Trata-se, sobretudo, de uma referência pedagógica da qual somos todos herdeiros [...] uma proposta cuja origem remonta àquilo que alguns preferem chamar de revolução burguesa [...] ali estava a gênese da famosa pirâmide escolar (BOTO, 2003, p. 735-6 e 757).

Cada época se impõe e nos impõe desafios diante dos quais nos sentimos muitas vezes, despreparados. No século que se findou constatamos a todo o momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar, como, por exemplo, este do novo paradigma da inclusão escolar que leva em conta a pluralidade de culturas, a complexidade das redes de interação humanas.

Ouvimos constantemente, que a escola não mudou, que precisa se transformar para conviver e respeitar as diferenças, garantindo a todos equidade de oportunidades, pois bem, este movimento de inclusão escolar que não limita de modo algum a inclusão da

pessoa com deficiência, mas em seu sentido social e político, a educação inclusiva é aquela que busca também abranger todos os excluídos de uma educação básica e de qualidade daqueles que são alvos de estigmas sociais de toda ordem (pobres, negros, migrantes, pessoas com deficiência, pessoas com dificuldades de aprendizagem, refugiados, membros de outras religiões, etc).

Em outras palavras, poderíamos dizer que é uma escola que, no seu cotidiano, acolhe, respeita e valoriza a diversidade humana em seu sentido mais profundo e não apenas estimula uma convivência que “tolera a diferença do outro”, isto é, aquele considerado “normal” deve aceitar que o “diferente”, tem também o direito de estar e por isso deve tolerá-lo. É este o pensamento e o discurso que dever ser questionado e superado pelos educadores comprometidos com uma verdadeira educação inclusiva.

Os motivos que impedem o professor de promover a inclusão de todos os alunos na educação comum são multifacetados. Essas são mudanças de cultura, de postura, difíceis de serem ultrapassadas, mas elas devem ocorrer com urgência. Resta ter coragem para deixar de usar a escola como instrumento de elitização e exclusão do saber. Resta não ter medo do desafio de ensinar os excluídos que estão chegando na escola.

No entanto, resta, a implementação de políticas claras que dêem sustentação ao processo, apoio aos professores. Pois ninguém promove educação inclusiva sozinho. O estudo de Dechichi (2001) mostrou que mudança na prática de uma professora quando ela teve a oportunidade de refletir sobre sua prática, com o suporte de um profissional especializado. Tal suporte é importante, sobretudo, na fase inicial, pois se pode incorrer em reflexões “pobres” e superficiais quando feita a partir de práticas “pobres”.

Talvez um dos maiores desafios para a escola se tornar inclusiva seja: como pensar a escola atual e viabilizar ações para sua transformação sem a colaboração de outros segmentos da sociedade? Este desafio perpassa pelo processo de formação continuada em serviço dos professores que ainda apresentam insegurança para essa realização. O atendimento às necessidades de cada um “*é determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto*” (PRIETO, 2007, p.8).

Tendo em vista as dificuldades de implantação de qualquer mudança, é fundamental que as reflexões sejam realizadas, num esforço coletivo, por todos os agentes envolvidos com a educação. Os profissionais e os demais responsáveis pelas instituições educacionais têm o dever de deflagrar as discussões e implantar medidas já indicadas pela coletividade. Erros podem até acontecer, aprende-se com eles, mas o que não se pode é permanecer no imobilismo, deixando de tentar as soluções apresentadas no momento, para o alcance da aprendizagem escolar efetiva de todos os alunos.

Quaisquer que sejam os medos e fantasmas e seus prepostos, precisamos superá-los, pois não é mais possível conviver com o modelo de escola e ensino que herdamos do passado. O século XXI exige uma nova escola – inclusiva, dinâmica e radicalmente diferente – que além de transmitir o conhecimento, tenha como papel primordial possibilitar uma socialização e o respeito mútuo, o desenvolvimento de valores éticos e a solidariedade.

Partindo do pressuposto de uma educação dialógica, a educação torna-se uma prática compartilhada. Ampliando os limites da sala de aula, o espaço é a escola, a sociedade como um todo, portanto não se trata mais apenas de pensar a “minha prática”, se trata de juntos pensarmos as nossas práticas, compreendê-las e transformá-las, pois assim podemos pensar em transformação social efetiva, a partir da transformação das práticas de grupos organizados. Como bem vemos em Freire (1988, p. 78), “*O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.*”

Zeichner (1993) propõe a prática reflexiva do professor e sua atuação enquanto professor pesquisador na construção de saberes a partir de sua prática, este pressuposto indica que a partir de suas ideias é possível um novo olhar sobre a formação de professores.

Cada vez mais, os profissionais da educação são reconhecidos como protagonistas das mudanças das quais depende a construção de um novo tempo para o Magistério. A perspectiva da formação de profissionais reflexivos, que vem se consolidando como uma tendência na comunidade educacional, ao mesmo tempo reflete esse reconhecimento social e contribui consolidá-lo. É nesse contexto que a valorização da escrita dos educadores ganhou lugar. Afinal, se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos (PRADO e SOLIGO, 2005, p. 47).

Nesta perspectiva, Pimenta (1999) argumenta que o professor sozinho não consegue refletir a sua prática docente, sendo necessária uma discussão em grupo e de maneira colaborativa. Depreende-se daí, que o processo de formação do profissional deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo.

A proposta presente na literatura tem sido a de levar o trabalho dos especialistas para dentro da escola, no modelo denominado como consultoria colaborativa. Tal modelo surgiu a partir de problemas vivenciados por equipes escolares, e que visavam dar resposta às

dificuldades de atender às necessidades de todos os alunos. Por conseguinte, a consultoria colaborativa com vista ao desenvolvimento profissional vem sendo apontada em diversos estudos como uma técnica eficaz (ERCHUL, 1999; IDOL, PAOLUCCI-WHITCOMB E NEVIN, 2000; DANIELS, NORWICH, CREESE, 2000; KAMPWIRTH, 2003; ERCHULL, RAVEN E WILSON, 2004). Idol, Paolucci-Withcomb e Nevin (2000, p. 1) definiram consultoria colaborativa como sendo:

[...] um processo interativo que habilita pessoas com diversas competências para gerar soluções criativas para mutuamente definirem os problemas. O resultado é valorizado, alterado, e produz soluções que são diferentes daquelas que membros de uma equipe poderiam produzir independentemente. A maior consequência da consultoria colaborativa é fornecer programas abrangentes e efetivos para estudantes com necessidades especiais dentro do mais apropriado contexto, por isso os possibilitando alcançar a máxima interação construtiva com seus pares não diferentes.

Segundo Friend e Cook (1990) são condições necessárias para que ocorra colaboração: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidade; e) compartilhamento de recursos e f) voluntarismo. Na mesma perspectiva, Caplan e Caplan (1993) destacam que as características básicas da consultoria colaborativa são: a) o relacionamento entre o consultor e o consultante é coordenado e não hierárquico; b) a relação de trabalho deve ser igualitária entre pares; c) é usualmente conduzida como uma pequena série de entrevistas; o consultor não se envolve em problemas pessoais do consultante; d) o processo de consultoria deve ser centrado ao redor dos problemas relatados e não dos questionamentos intrapessoais do consultado; e) um objetivo a longo prazo de toda consultoria é melhorar o trabalho do consultado.

Enquanto pesquisadores é notório que a inquietação, a dúvida, a provocação de novas ideias, a utilização de novos métodos que busquem soluções para problemas reais da sociedade venham a impulsionar novos desafios. Ademais, a produção do conhecimento e sua aplicação à comunidade é meta das universidades públicas, as quais priorizam sobretudo, o atendimento das demandas dos diferentes segmentos da sociedade, na busca de solucionar os problemas concretos e desenvolver as potencialidades dos envolvidos, para a melhoria da qualidade de vida da população.

Santos (2004) e Arsenio (2007) a partir de suas pesquisas concluíram que a formação dos professores é essencial para as escolas se tornarem inclusivas. Jesus et al (2007) corrobora tal premissa a partir de um estudo que realizou sobre educação inclusiva que demonstrou que a formação em serviço de forma colaborativa melhora o desempenho da escola. Neste sentido, Mendes, Toyoda e Bisaccione (2007) concordam com os estudos acima e afirmam que a consultoria colaborativa é uma estratégia em ascensão tanto para formação continuada, quanto para formação inicial.

Huntington (2008) diagnosticou competências necessárias para um bom desempenho dos educadores das escolas inclusivas que seriam: sensibilidade à questões de equidade e sistemas de valores/crenças; características pessoais; resolução colaborativa dos problemas; avaliação da efetividade da consultoria; comunicação interativa; teoria favorável à consultoria/ao modelo; e a mudança. A principal conclusão do autor é que os professores não julgam possuir todas as competências necessárias para o trabalho colaborativo nas escolas, e que eles precisam ser formados em tais competências, sendo as universidades formadoras destes profissionais as responsáveis por preencher esta lacuna.

Desta forma, mediante a conclusão dos estudos de pesquisa anterior realizada em 2008 sobre as necessidades de formação continuada profissionais da educação da Secretaria Municipal de Bauru, a qual indicou que os profissionais deste município desejavam independentemente dos cursos oferecidos pela secretaria, que as equipes escolares recebessem apoio para refletir sobre sua realidade, considerando suas próprias peculiaridades, já que o cotidiano de cada escola é diferente. Assim sendo, e pelo exposto acima, a proposta deste projeto teve por objetivos: implementar um programa de formação continuada centrado na própria escola por meio da consultoria colaborativa, bem como melhorar a prática docente do aluno da graduação.

Esperamos com a realização subsidiar o município no planejamento de Polícias Públicas de formação de professores centradas na própria escola, instrumentalizar a equipe de apoio para a participação ativa na escola, reavaliar o PPP e estabelecer metas a curto, médio e longo prazo condizentes com a realidade da escola, ampliar as informações da equipe escolar sobre educação inclusiva e sensibilizar sobre a convivência na diversidade, instrumentalizar a equipe de professores na avaliação, planejamento e replanejamento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, melhorar a qualidade das relações interpessoais, bem como melhorar o desempenho dos alunos e a satisfação da equipe. A premissa básica tem sido a partilha de opiniões por meio do diálogo. Complementando, a idéia chave que permeia as várias concepções de pesquisa colaborativa é “a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas” (MIZUKAMI, et al., 2002, p.129).

Jesus, Gobete e Almeida (2004) confirmaram que a formação continuada por meio da pesquisa-crítico-colaborativa oportuniza melhora na satisfação da equipe escolar, no entanto, consideram que do trabalho fica comprometido quando não é envolvida a escola toda, bem quando não é oportunizado o tempo para o estudo. Podendo se constituir tais informações em lacunas para que nossa área avalie por meio de pesquisas, pois a maioria dos cursos se destina apenas aos professores.

A pesquisa de Heck, T. W.; Bacharach (2009) corrobora tais informações e enfatizam que para a colaboração a equipe escolar deve ser preparada e quando isto ocorre, os dados mostram que ocorre melhora no ambiente de trabalho, bem como no desempenho dos alunos.

Relatando o Percurso

A metodologia do trabalho foi pautada assessoria colaborativa. Este processo de investigação da ação que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à transformação (LIBERALLI, 2002) e para qual, são essenciais a valorização do saber e do saber fazer do professor, tomado como co-autor das atividades, visando a redução da distância entre concepção e execução (GIOVANNI, 1998; THIOLENT, 1998).

Enquanto metodologia do trabalho percebemos que a consultoria colaborativa demanda muita flexibilidade para articular as demandas que vão surgindo no percurso do cotidiano escolar.

A etapa preliminar envolveu os procedimentos éticos, com anuência da Direção e dos participantes para a realização do Projeto.

Uma primeira ação do projeto foi fazer uma entrevista com toda a equipe escolar, visando um conhecimento das concepções iniciais sobre determinadas questões acerca de uma escola inclusiva, de gestão democrática, etc que considerávamos essenciais para o desenvolvimento do trabalho. Participaram toda a equipe escolar (31 pessoas), sendo 3 membros da equipe gestora, 5 funcionários e 23 professores que ministram aulas nas classes comuns de 1º ao 5º ano do ensino Fundamental, sala de reforço (2), salas de recursos (2) e itinerância e nos componentes curriculares Artes e Educação Física. A entrevista audiogravada seguiu um roteiro semi-estruturado e foi realizada pelas bolsistas do projeto, para completar os dados visando à caracterização dos participantes utilizamos questionário estruturado.

Os dados aqui apresentados foram analisados considerado um (N=31). As gravações das entrevistas foram transcritas e os dados analisados por intermédio da análise de conteúdo, considerado por Bardin (1991) como um conjunto de técnicas de análises de co-

municações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A análise do conteúdo permite ser atribuída relevância aos comentários diretos extraídos das entrevistas, considerando-se as palavras empregadas e os seus significados, o contexto em que foram colocadas as idéias, a frequência, a extensão dos comentários e a especificidade das respostas.

Os dados foram descritos e analisados, agrupando em categorias a posterior de acordo com similaridade ou recorrência, pertinência e relevância.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o genero (analogia), com os critérios previamente estabelecidos [...] partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 1991, p. 117-119).

A escola é nova, está em seu quarto ano, foi construída toda adaptada para pessoas com deficiência, tanto para deficiência visual, quanto física. Tem uma estrutura física agradável, esta pintada, arborização em crescimento, não tem pichações, tem parque infantil. Conta com biblioteca, sala multiuso, sala de informática (desativada), sala dos professores, cozinha, secretaria, diretoria. Tem ao seu entorno praça, ruas asfaltadas, é uma escola de contraste, recebe alunos da periferia com condições sociais bem precárias, bem como filhos de trabalhadores de classe média.

Na escola tinha 15 salas de aulas, divididas em: 3 turmas de 1º e 2º anos e 4 turmas de 3º e 4º anos, atendendo em média 405 alunos com média de 30 alunos por sala, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

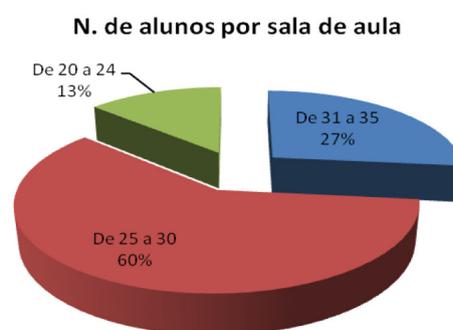


Gráfico 1. Número de alunos por sala.

Para o atendimento educacional especializado a escola oferece duas salas de recursos, ambas contavam com professores especialistas da educação especial. No período da manhã eram atendidos quinze alunos e sete no período da tarde.

Os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem não decorrente de deficiência, contavam com o apoio de quatro professores de reforço. Tais professores atendiam estes alunos alguns momentos em pequenos grupos e outros dentro da própria sala.

Dois a três dias na semana a escola contava com o apoio de uma professora itinerante, portanto, alterava seu trabalho em diferentes escolas, o foco do trabalho era na perspectiva do ensino colaborativo, pois a professora atendia na própria sala de aula e oferecia atendimento domiciliar para um aluno com distrofia muscular que fazia uso de traqueostomia, impedido de frequentar a escola naquele momento por orientação médica.

A equipe escolar era composta por 31 profissionais sendo: 23 professores, entre eles professores da sala comum, sala de recursos, itinerantes, de reforço e professores de Arte e Educação Física. 100% dos professores tinham formação em graduação na área da educação e 14 professores com pós-graduação *latu sensu* e 1 com duas graduações, os funcionários 3 cursam graduação na área da educação, 1 era formado em física e 1 sua última formação foi no ensino médio.

Quanto ao gênero, como na maior parte das escolas do ensino fundamental (anos iniciais), a equipe escolar era composta por profissionais do sexo feminino (93,55%), exceto dois, um funcionário e o professor de Educação Física.

Dentre os professores, o tempo de experiência na educação se dividiu em: 7 com menos de 05 anos (22,58%), 9 entre seis e 10 anos (29,03%), 9 entre 11 e 15 anos (29,03%), 2 com mais de 16 anos (6,455) e as mais experientes 4 com mais de 20 anos (12,90%). O Gráfico 2. Ilustra esta análise.

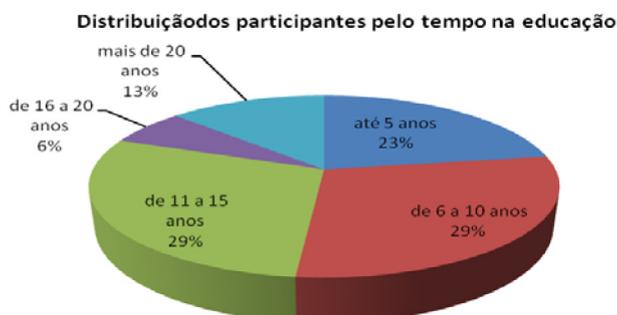


Gráfico 2. Distribuição dos participantes em relação ao tempo de serviço.

Da equipe escolar, 17 profissionais (54,84 %) atuam na escola a menos de um ano e 14 (45,16 %) de um a três anos.

Os dados mostraram que a escola atendia segundo os participantes no momento da entrevista 22 alunos com deficiência distribuídos entre as salas de aula comuns e vários outros que apesar de não terem alunos com diagnóstico tinham alunos com dificuldades de aprendizagem.

Dos participantes, 29 (93,55%) relataram que existe na escola diversos aspectos que os faziam gostarem do ambiente, do trabalho, apenas 1(3,23) relatou que tinha aspectos que ele não gostava, veja o exemplo em um trecho da entrevista e 1(3,23) mencionou não saber responder, porque estava chegando naquele momento.

[...] Burocracia e quando as coisas que a gente precisa realizar esbarra na questão sabe da legislação da burocracia danada...., por exemplo eu tenho 31 alunos na sala de aula e não tem como mudar isso, a gente não tem espaço físico, o outro 3º ano também tá 32 parece, a gente não tem espaço físico se de repente a gente puder dividir as 2 turmas e formar mais .entendeu. Então é assim a burocracia eu acho que é o que eu menos gosto... (Fala de um participante).

Quando questionados se havia alguma dificuldade na realização do trabalho, da equipe gestora de três profissionais, um mencionou ter um pouco de dificuldade, sobretudo no trabalho com os pais. Os funcionários não manifestaram dificuldade alguma e os professores 12 (38,71%) afirmaram que tinham dificuldade para ministrar uma disciplina mais que outra, sendo a que mais apresentou dificuldade foi a matemática, dois (6,45) relataram não apresentar dificuldade e sete (22,58%) manifestaram dificuldade, mas não explicitaram claramente em que.

Concernente ao seu próprio trabalho, os participantes demonstraram estarem satisfeitos, como pode ser observado no Gráfico 3.



Gráfico 3. Distribuição dos participantes em relação a satisfação com o trabalho

Os participantes entrevistados também na sua maioria (93,55%) demonstram satisfação com a gestão escolar considerando-a democrática, participativa, aberta, acolhedora, pois participam das reuniões, todas as ações apresentadas pela gestão são discutidas, desta forma a equipe escolar tem possibilidade de argumentar e sugerir ações. Dois participantes apenas tiveram opinião não contrária à gestão, mas sim, um que ainda não conseguia avaliar porque estava iniciando o trabalho na escola e outro porque não respondeu claramente o que pensava. A fala abaixo ilustra um exemplo sobre a gestão.

Bom... não posso falar muito porque é o primeiro ano, começou agora né, em fevereiro, mais eu acredito que é acolhedora né, escola que tá aberta e que a gente pode discutir e chega num acordo...

A maioria dos participantes afirmou que estaria aberto a mudanças, sem dar destaque para que aspecto, apenas um participante falou que mudaria a Burocracia. Alguns participantes nesta questão falaram da importância da formação em serviço e do planejamento flexível de ações para melhorar o ensino, adquirir conhecimentos e formar-se pessoal e profissionalmente, e que oportunamente a formação poderia alterar as práticas. O Gráfico 4 apresenta o resultado.



Gráfico 4. Frequência dos participantes que mudaria algo no seu trabalho.

A análise dos dados mostrou também que na escola todos os participantes, exceto dois funcionários sabiam o que era Projeto Político Pedagógico – PPP e ao serem questionados sobre a participação em reuniões, 26 (83,87%) disseram que sempre participam.

Especificamente sobre a elaboração do PPP, foi bem interessante, pois os dados mostraram uma incompatibilidade nas respostas, pois a escola por ser nova, ainda não tinha um PPP, conforme solicita a legislação, no entanto, para abertura da escola, foi elaborado um documento preliminar, mas ao serem questionados se os participantes participaram da elaboração do mesmo, apenas dois participantes (6,45%) alegaram ter participado, mencionando que colaboraram como puderam naquele documento preliminar o considerando como um 1º esboço do PPP.

A escola participou da Provinha Brasil no ano de 2009, mas ao serem questionados sobre o IDEB da escola, 100% afirmaram não conhecer. Este dado revela que a escola ainda não tinha conhecimento do resultado, pois o mesmo foi publicado posteriormente.

Ainda que sem conhecer o resultado ao serem questionado se a escola fazia algo para melhorar o índice, nove (29,03%) afirmaram que sim e até destacaram algumas ações, dois (6,45%) relataram que não e vinte (64,53%) mencionaram não saber se a escola fazia algo.

Em relação ao tema Educação Inclusiva, os participantes foram convidados a responderem se sabiam o que era uma escola inclusiva e 29 (93,55%) afirmaram que sim, e apenas dois participantes tiveram dúvida ao responder. Completando esta informação deveriam dizer se a escola que atuavam era inclusiva e o resultado mostrou que a maioria 29 (93,55%) afirmou que sim, apenas dois participantes afirmaram que não, ou melhor, um disse que não e um que tinha dúvidas, pois acreditava que a escola até tentava, mas não podia afirmar. A fala abaixo ilustra um participante que considerou que a escola era inclusiva:

[...] Acredito que sim... A gente não faz diferença das crianças que tem aqui... E nós temos aqui nessa escola um disparate muito grande financeiramente falando. Crianças que chegam com transportes pagos né, crianças que tem carros próprios com mochilas e materiais maravilhosos e temos crianças cuja a única alimentação é feita aqui na escola, a única refeição é feita aqui na escola... Então, eu acho que... a gente consegue trabalhar de uma maneira tão, que essas diferenças aqui dentro não são... percebidas ... (Fala de um participante).

Ao conceituarem educação inclusiva a maioria dos participantes (22 – 70,97%) restringe o conceito à matrícula do aluno com deficiência, afirmam que é uma escola para todos, ao justificarem mencionam que atende alunos com deficiência. Veja a seguir a fala de um participante.

[...] é uma escola que trabalha com todas as diferenças... todas as pessoas né... Não só com uma pessoa portadora de uma necessidade especial, trabalha com todos, pessoas carentes, pessoas com mais é... bem remuneradas, então a gente procura trabalhar da mesma forma com todas as pessoas. (Fala de um participante).

Por outro lado, quatro participantes (12,90%) conceituam como sendo a escola que tem aluno com deficiência, ignoram por completo a escola para todos. Abaixo falas dos participantes

[...] é aquela que procura, com alunos com alguma deficiência, fazer com que esses alunos se interajam com os alunos que estudam na escola com a forma mais tranqüila possível... que eles se aceitem, desenvolvidos na deficiência que eles tem... que eles possam avançar dentro das limitações que eles tem. (Fala de um participante).

[...] É que ajuda crianças com deficiência a se juntar com as outras crianças né, sem preconceito... (Fala de um participante).

[...] É uma escola que pode receber alunos com deficiências, ou com algum tipo de deficiência. (Fala de um participante).

Um último grupo de cinco participantes (16, 13%) consideram escola inclusiva como sendo a escola para todos, sem acrescentar adjetivos, como por exemplo, alunos com deficiência, como ilustrado com a transcrição das falas.

[...] Sim. Uma escola inclusiva é aquela que tá de portas abertas pra receber qualquer criança com dificuldades, e em todas dificuldades que ela tiver. (Fala de um participante).

[...] eu penso que seja aquela que acolhe o diferente e acolhe todos as pessoas que necessitam estar no meio, e não simplesmente acolher né, é dar a oportunidade pra aquela pessoa, pra aquela criança que tenha a dificuldade. (Fala de um participante).

A última questão da entrevista versou sobre como era trabalhar com aluno com deficiência naquela escola. O Gráfico 5 ilustra as categorias que realizamos a partir dos conteúdos das falas.

O trabalho com aluno com deficiência é?

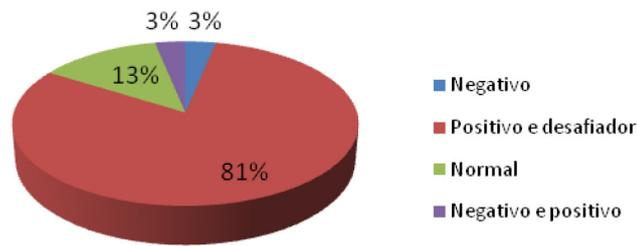


Gráfico 5. Distribuição em relação ao trabalho com o aluno com deficiência.

Para ilustrar as respostas transcrevemos algumas falas:

[...] É... eu acho que é gratificante, saber conviver com as diferenças, conviver com esses alunos, estar com eles, tar participando do progresso deles. Pra mim é muito gratificante... (Fala de um participante).

Como considerações relacionadas a entrevista constatamos que a equipe escolar não tinha claro o conceito de Educação Inclusiva, pois para a maioria a concepção era restrita a matrícula da pessoa com deficiência.

Alguns dados nos pareceram que precisariam ser aprofundados como gestão democrática, avaliação da escola, trabalho colaborativo, projeto político pedagógico, pois a pesquisa ainda está em desenvolvimento, pois muitas vezes os professores podem apresentar insegurança em avaliar tais práticas na escola, pois historicamente, a gestão foi autoritária e professores não tinham voz.

Em suma, também inferimos que os educadores acreditam na capacidade de refletir sobre o seu cotidiano escolar e verificar em que medida suas crenças e atitudes estão colaborando para a reprodução de preconceitos, discriminações e exclusões dos alunos, tornando menos receptivo, agradável e seguro o ambiente escolar.

Ao refletirmos sobre a educação para todos, não podemos pensar apenas nas pessoas com deficiência, mas nos povos afrodescendentes, nos índios, nos descendentes de asiáticos, nos homossexuais, nas mulheres e outros grupos que não são respeitados como merecedores de direitos iguais. A população de alunos com deficiência.

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

Descrivendo os Encontros de Formação

Realizar este trabalho possibilitou a experiência de vivenciar muitos episódios inesquecíveis e de muito aprendizado, mas que, obviamente nem todos puderam ser relatados aqui. Indiscutivelmente, este trabalho apresenta limitações, a partir das quais não é possível fazer análises conclusivas e/ou generalizações absolutas, pois diversas variáveis permeiam a escola pública, ofuscando a interpretação objetiva dos dados. Além do mais, as possibilidades de se implementar a inclusão escolar com qualidade ainda se constitui terreno fértil para muitos trabalhos e pesquisa, bem como seriedade nas políticas educacionais.

Por outro lado, as dificuldades encontradas foram: lidar com a imensidão de dados gerados. Fazer recortes, escolher este ou aquele episódio; cortar ou ilustrar uma ou outra fala também foi muito difícil.

Os encontros de formação ocorreram quinzenalmente, a sistemática para tais encontros era quase sempre a escolha do tema a ser trabalhado no encontro seguinte pelo coletivo. Como mencionado relataremos alguns episódios dos encontros.

Como diria Rubem Alves (1995, p.95-99), “...todo início contém um evento mágico, um encontro de amor, um deslumbramento no olhar...É aí que nascem as grandes paixões, a dedicação às causas, a disciplina que põe asas na imaginação e faz os corpos voarem”. É preciso cuidar do começo de um trabalho de grupo para que se estabeleçam vínculos afetivos construtivos, para que se conquiste objetivos pretendidos para que o trabalho transcorra da melhor maneira possível e valha a pena.

Embora os professores se conhecessem, no primeiro encontro a apresentação pessoal foi realizada por meio da dinâmica “Eu sou você” de Militão & Albigenor (1999) a fim de me integrar ao grupo, além de possibilitar um maior entrosamento dos professores do período da manhã com os professores do período da tarde. A dinâmica foi desenvolvida em dupla, preferencialmente, entre aqueles que tinham menos contato, que nos primeiros minutos trocaram informações sobre preferências, desejos, o que faziam e qual a maior dificuldade no que faziam profissionalmente. Posteriormente o grupo ficou em um grande círculo e cada um foi se apresentando como sendo o outro, ex.: “*Meu nome é fulano....gosto de....faço....*”.

Como o secretário estava presente e o professor de educação física, os dois únicos homens do projeto o que causou muita descontração, pois na vez dele apresentar a colega, houve a inversão de sexo, provocando risos no grupo.

Em seguida, os objetivos do projeto e as expectativas de aprendizagem com a proposta, o detalhamento da pauta de conteúdos previstos e a definição de tarefas e responsabilida-

des entre os participantes do grupo que são “procedimentos iniciais” cujo planejamento e adequado encaminhamento têm a maior importância. Também foi definido um contrato didático², como uma forma de explicitação de papéis, “combinados”, intenções e conteúdos que orientam e/ou permeiam o trabalho. Todos os participantes receberam e leram “as sete aprendizagens básicas para a convivência social” de Bernardo Toro (1997).

Após uma lista de temas sugeridos pela equipe escolar, consideramos importante que neste momento apenas levantássemos algumas prioridades para a escola, pois os conteúdos da formação poderiam ser aprofundados pelo grupo. Foram levantados temas como sendo aqueles que o grupo considerava prioridade, tais como: o indivíduo com deficiência - seus direitos; histórico da educação inclusiva; planejamento, avaliação, adequações curriculares; alfabetização; família; indisciplina, estratégias de sala de aula; escola inclusiva, valorização do professor e criatividade.

Nos encontros seguintes os temas foram sendo desenvolvidos por meio de exposição dialogada, estudos de texto, dinâmica de grupos, inversão de papéis, *Role Playing*, vivências e simulações. No início de cada encontro, era desenvolvida uma atividade de sensibilização, objetivando a integração do grupo, bem como a facilitação do desenvolvimento dos conteúdos a serem abordados no dia, como relatada na atividade. “Buscando diferenças e semelhanças”.

Os participantes caminhavam pela sala ouvindo uma música, quando esta parava os participantes, sempre em duplas, repetiam as comandas - observe as palmas das mãos, diga e ouça a comida, filme, música ou cor preferida, etc. - com pelo menos dois colegas. Antes de abrir para os comentários o grupo assistiu também a um desenho animado “Um Pavão na Terra dos Pingüins” baseado na história desenvolvida por Hateley; Schmidt (1998). Tal vídeo teve como principal objetivo propiciar a reflexão sobre as diferenças entre as pessoas, e como essas diferenças podem ser benéficas - e importantes - para o sucesso de qualquer organização no contexto atual. Abordou também temas como, nossas experiências pessoais com estereótipos; como compreender as sérias conseqüências da tipificação; exercitar a criatividade e a isenção no julgamento de idéias; a formação de equipes; criatividade e reconhecimento no ambiente de trabalho. Em seguida, houve o momento para os comentários.

2 Conforme os Referenciais para a formação de professores, (BRASIL, 1998) “contrato didático” são as regras que regulam, entre outras coisas, as relações que os alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem, e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais. Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-saber. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e dos papéis e relações envolvidos nas situações de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, para o planejamento e a realização de intervenções adequadas.

Como a proposta era de um trabalho colaborativo, era sempre necessário relembrar a importância da participação de todos inclusive na coordenação das atividades, como ocorreu em outro encontro que uma professora coordenou as discussões sobre a concepção de educação de cada e a função social da escola, a partir da exibição de trechos dos filmes contendo questões educacionais. Os professores participaram ativamente das reflexões sobre educação e sua função social, visto que os trechos dos filmes “Sociedade dos Poetas Mortos” e “Ensina me a crescer” e o Clip “*The Wall*”, mostravam fortemente uma crítica ao sistema de ensino tradicional.

O interessante foi que depois de muita discussão o grupo conseguiu perceber semelhança entre os filmes e a escola atual. Então, concluímos que para a escola ser inclusiva, também haveria necessidade de rompermos com certas estruturas que estavam arraigadas em nossas escolas.

Como um dos combinados foi que, em todos os encontros, após a dinâmica de sensibilização, seria retomado o plano de ação (proposta de trabalho do encontro anterior e ao término planejado um novo plano para ser desenvolvido até o próximo encontro), dentre diversas tarefas sugeridas o grupo decidiu que faria uma atividade com os alunos, trabalhando o tema diferenças e o texto de encerramento “O mundo”, de Eduardo Galeano (1989), que também versou sobre a questão das diferenças.

Neste encontro relatado o aquecimento foi por meio da dinâmica “Escravos de Jó”, possibilitou reflexões sobre cooperação, clareza de metas e objetivos e os compromissos de cada um a favor do coletivo, etc. Senti que o grupo não queria parar a brincadeira, e inferi que atividades do tipo, eram raras.

Após a socialização da atividade com os alunos, sobre diferenças, realizada pelos participantes, introduzi no grupo um diálogo, levantando todo o conhecimento que tinham sobre pessoas com deficiência. Quem conhece alguém com deficiência? Quem é essa pessoa? Que tipos de sentimentos ela desperta? Como seria conviver com esta pessoa na escola? Quais seriam as trocas? Quais as dificuldades para inclusão escolar? O próximo passo foi assistir ao vídeo “A Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”. (BRASIL, 2009).

A dinâmica seguinte foi “Trocando de lugar com o outro”, na qual um participante sentou-se de frente para outro participante. Então, foi solicitado que cada um descrevesse como uma única verdade o que estavam observando daquele ângulo. Depois de certo tempo, trocaram de lugar e repetiram a comanda. Foi refletido sobre os diversos pontos de vista, além da capacidade de sair do seu lugar e ver com os olhos do outro. Com o mesmo objetivo foi realizada a dinâmica “Como percebo a realidade” de

Gonçalves;Perpétuo (1998), em que cada participante vai observar a figura (ilusão de ótica) e se posicionar em relação ao que vêem, permitindo uma reflexão sobre os diversos pontos de vistas. Ao final do encontro, os participantes elaboraram um plano de ação e como atividade de encerramento receberam e ouviram a leitura do texto “Bem vindo a Holanda”, de Kinsley (1995).

O encontro iniciado com a dinâmica “Rótulos”, de Antunes (1999) teve como objetivo principal estimular e desenvolver a empatia e a aproximação interpessoal, permitiu aprofundar as discussões sobre os problemas de comunicação e relacionamento impostos pelos estereótipos e pelos preconceitos.

A socialização do Plano de ação confirmou a falta de informação que a literatura já ressaltava. Nas escolas ainda que inclusão seja um tema recorrente, não é claro para todos ainda, o que seja educação inclusiva, quais os direitos e deveres dos sistemas educacionais e das pessoas com eficiência. A primeira proposta de simulação foi prontamente aceita, pois não sabiam o que iam fazer. A tarefa consistia em simular pessoas com dificuldade na comunicação, dois participantes liam um texto só articulando a boca, sem emitir o som. Outros dois liam da mesma forma, mas podiam utilizar gestos para facilitar o entendimento e, dois outros liam colocando a língua no “céu da boca”. À platéia cabia dizer o que eles liam. Houve muito riso. Alguns compreenderam partes dos textos e de modo geral houve comunicação parcial. Discutimos o que cada participante sentiu, se em uma situação real as pessoas ririam e se devíamos submeter alunos com deficiência a este tipo de situação. Questionei se, na sala, com a convivência diária, o entendimento seria facilitado, alguns professores relataram que sim e que já tiveram alunos que os colegas entendiam melhor o que eles falavam e, muitas vezes, explicavam para o professor o que o aluno com tal dificuldade estava falando.

Na dinâmica do guia e o cego, uma parte dos participantes conduziu a outra que estava com os olhos vedados. Depois de caminharem pelo espaço (inclusive o externo) fizeram a inversão. As discussões foram sobre a maneira adequada de ser um guia. Como e quando ajudar? Confiança no outro, respeito, convivência, etc.

Simulando uma pessoa com dificuldade motora, cada participante colocou duas meias em cada mão e, em seguida, foi pedido que abotoassem e desabotoassem uma camisa vestida no próprio corpo. As discussões foram sobre possibilidades e impossibilidades, sobre as adaptações que podem ser feitas no dia-a-dia e sobre a importância de se colocar no lugar do outro. Ao fazerem a simulação de abotoar e desabotoar a camisa com as meias nas mãos, a dinâmica possibilitou reflexões que extrapolaram a temática da deficiência para qualquer tipo de limitação que o ser humano possa ter na vida, como por exemplo,

um professor que não domina a informática, (quais são os seus sentimentos e sensações) como fica diante de um computador, um idoso diante da dificuldade em operar um caixa eletrônico, etc. Para encerrar, apresentei um número de dança na cadeira de rodas realizada por pessoas com deficiência física. Os participantes relataram sentir-se sensibilizados.

A sugestão de tais simulações é feita por documentos do Ministério da Educação (BRASIL, 1997) e PROJETO ESCOLA VIVA (BRASIL, 2000).

Durante os dois anos a maioria dos encontros seguiu esta sistemática de trabalho, aquecimento, reflexão sobre a prática pedagógica a partir de episódios trazidos pela equipe e planejamento dos encontros seguintes. As bolsistas atuavam como co-participantes na escola, tinham um papel de aprender com as professoras e também de colaborar na implementação de algumas atividades que eram sugeridas nos encontros de formação.

Durante o trabalho nos reuníamos na universidade, bolsistas e coordenação do projeto para avaliar as práticas desenvolvidas nas salas que tinham alunos com deficiência e planejar sugestões de textos e vídeos a partir dos temas levantados pela equipe a serem trabalhados nos encontros de formação.

As atividades das alunas eram desde observação da rotina da sala de aula, até apoio na realização de atividades para a sala toda, bem como uma assistência em determinadas situações maior para os alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem na realização das atividades propostas.

Do mesmo modo que tínhamos como objetivo colaborar com a formação da equipe escolar, o projeto possibilitou para as graduadas uma oportunidade ímpar.

Uma das bolsistas relata que um fato marcante foi aprender a lidar com a perda do aluno e outra destaca a importância para sua formação, como pode ser vistos nas falas abaixo:

“Uma das maiores aprendizagens que tive foi aprender a lidar com a morte, como a escola tem uma proposta de educação inclusiva, atender a todos os alunos, inclusive com deficiências, um dos alunos da professora que acompanhei tinha uma deficiência motora em função de uma doença degenerativa e em julho de 2009, a escola ficou em luto, pois o aluno do primeiro ano do ensino fundamental faleceu”. Nunca pensei que um professor que se apegava em seus alunos precisaria aprender a lidar com este tipo de perda. Para mim, foi uma das maiores aprendizagens. O projeto vislumbra também a articulação de sua atuação com ensino/pesquisa: O

contato com o projeto na escola despertou em mim vontade de ir além, de pesquisar mais sobre o assunto, ler outros trabalhos sobre inclusão escolar. Textos que li para desenvolver o projeto na escola me fundamentaram teoricamente”. (Fala de uma das bolsistas).

“Através desse projeto, estou tendo contato direto com a minha futura profissão, estou lidando com crianças nas diversas fases da alfabetização, mesmo estando a maior parte do tempo ajudando os que têm mais dificuldade, já percebo pela observação do trabalho da professora a forma que devo lidar com os alunos, como fazer para prender a atenção, para ensinar conteúdos de matemática e português, mesmo quando o ambiente do parque, das brincadeiras sugeri coisas que para os alunos parecem mais interessantes. O projeto trouxe além de uma ótima bagagem para meu currículo, varias historias de vida que nunca tive a oportunidade de lidar durante minha vida na escola, crianças com dificuldades dentro de casa, mães não interessadas na vida escolar dos filhos, como mães também muito interessadas, através do projeto tive oportunidade de aprender muitas coisas para minha formação como para minha vida pessoal”.

Considerações Finais

É difícil pontuar nessa caminhada, quantos foram os entraves, mas sempre que eles ocorreram, na medida do possível, tentou-se uma resolução a partir de muita reflexão. Percebe-se que os professores são ricos de soluções criativas e que têm vontade de aprender e partilhar com seus pares, embora muitos estejam descrentes. Isso se deve talvez, às experiências negativas que os conduziram ao pensamento “mudar para que...”; “compreendo a teoria, mas na hora da prática, não consigo...”; “não queremos tanta teoria precisamos de prática”. Além do mais, quando se pensa em parceria entre universidade-escola, a escola fica na defensiva, como relata Telles (2002, p.1) ao serem questionadas sobre o querer participar de uma pesquisa, a maioria dos professores rapidamente, responde: “É pesquisa, é? Não quero não, bem!” É comum pensamentos do tipo: “cobaia? Eu hein! O que será que ela quer saber sobre minha sala de aula?”

Em termos gerais, percebe-se um abismo na relação universidade-escola, no entanto, a acolhida inicial do projeto pela escola foi tranquila. Com o desenvolvimento do trabalho o grupo percebeu que planejar e avaliar as ações no coletivo se fez muito importante para as ações da escola.

A educação inclusiva é processo sem volta, mas não sem dúvidas, até porque as instituições formadoras de professores ainda não se (re)estruturaram em termos de educação para a diversidade e nem tão pouco para a colaboração.

Os questionamentos, as dúvidas, as necessidades teóricas e pessoais de descobrir, de encontrar respostas ainda que provisórias, de contribuir para o pensamento pedagógico numa escola rumo à inclusão escolar, em torno de questões que no cotidiano, interferem, preocupam e perturbam o desempenho do professor; encontraram apoio em nossas ações de educadoras e nos permitiram, na parceria, na colaboração, traçar algumas rotas, chegar em alguns portos que consideramos necessário e possível a escola inclusiva atracar.

Constatamos que educadores, mesmo na tão castigada rede pública de ensino, se envolvem, se comprometem com o aluno e com a Educação, alguns apaixonados pela área do conhecimento, reconstroem a escola a cada com seus alunos de modo significativo. É mais gratificante ainda, quando identificamos, nas ações que empreendem, (mesmo que eles não se dêem conta), movimentos na direção da construção de uma escola e portanto uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: *Ars Poetica*, 1995.
- ANTUNES, Celso. **Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo**. Vozes, 1999.
- ARSENIO, I. **Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência: uma revisão da literatura especializada**. São Carlos: Suprema, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**, Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.
- BOTO, Carlota. **Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita**: o relatório de Concordet. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003 - Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em: 20/12/2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Vídeo Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em 10/03/2009 às 21:00.
- BRASIL. **A integração do aluno com deficiência na rede de ensino**. (Série de três manu-

ais) e vídeo. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 1997.

BRASIL. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CAPLAN, G.; CAPLAN, R.B. **Mental Health Consultation and Collaboration**. San Francisco: Jossey-Bass. 1993.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula**. Tese de doutorado.

ERCHUL, W. P. Two steps forward, one step back: Collaboration in school-based consultation. *Journal of School Psychology*, n.37, 191-203, 1999.

ERCHUL, W. P., RAVEN, B. H., & WILSON, K. E. The relationship between gender of consultant and social power perceptions within school consultation. *School Psychology Review*, 33, 582-590, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FRIEND, M. & COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (1), 69- 86, 1990.

GIOVANNI, L.M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da Universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças sociais. In: **ANAIS IX. ENDIPE** (CD-Rom). Águas de Lindóia, SP, 1998.

GONÇALVES, Ana Maria, PERPÉTUO, Susan Chiode. **Dinâmicas de grupos na formação de lideranças**. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 1998 4ª edição

HATELEY, B.; SCHMIDT, W.H. **Um pavão na terra dos pingüins**: uma fábula empresarial de Nacional de Engenharia de Produção, ENEGEP 98, Niterói, RJ, 1998

HECK, T. W.; BACHARACH, N. L. **“Co-Teaching: An Innovative Approach to Student Teaching”** Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Hilton New Orleans Riverside, New Orleans, LA Online <PDF>. 2009-05-23 Disponível em http://www.allacademic.com/meta/p206820_index.html. Acesso em 20 jun 2009.

HUNTINGTON, B.A. Collaborative consultation in the regular and especial educators. SSTA. **Research center report**. Disponível em: <http://www.saskschoolboards.ca/EducationServices/ResearchAndDevelopment/ResearchReports/StudentsDiverseNeeds/91-09.htm> Acesso em 20 abr 2008.

IDOL, L., PAOLUCCI-WHITCOMB, P; NEVIN, A. **Collaborative consultation** (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed. 2000.

JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Org.). **Inclusão escolar, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, v.1, p. 77-90.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools**: Effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003,

p.41X.

KINSLEY E.P. Bem vindo à Holanda! Parte do arquivo do DEENET e foi extraído de uma **homepage da Cerebral Palsy Association Of Werstern Austrália Ltd.** - via Internet e traduzido pela Dra. Monica Ávila de Carvalho, mãe de Manuela, em Cambuquira, Minas Gerais, em 30/12/95. Disponível em: <<http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.phtml?cod=2835&cat=Cartas>.> Acesso em: 20 de out de 2002.

LIBERALI, F.C. Agente e Pesquisador aprendendo Na Ação Colaborativa. In: T. GIMENEZ, (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002.

MENDES, E. G. ; TOYODA, Cristina Yoshie ; BISACCIONE, Paola . SOS inclusão escolar- avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Org.). **Inclusão escolar, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, v. 1, p. 77-90.

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

PIMENTA, S.G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2001.

PRADO, G.V.T. ; SOLIGO, R. A. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação. In: Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo. (Org.). **Porque escrever é fazer história**. 1ª ed. Campinas: Graf. FE, 2005, v. 1, p. 47-62.

PRIETO, R. G. A formação de profissionais da educação e o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. **Ebulição**. Série de Debates 'Desafios da Conjuntura', São Paulo, p. 8 - 9, 20 mar. 2007.

SANTOS, M.P. Desenvolvendo Políticas e práticas inclusivas "sustentáveis": o lado carioca de uma pesquisa internacional. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C. de A. (org.) **Temas em educação especial: avanços recentes**. EDUFSCar, 2004, p.213-219.

TELLES, J.A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, p.91-116, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TORO, J.B. **Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação**. Brasília, MARRHAL/SRH, ABEAS, UNICEF. 1997.

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

Sistema Urinário: Ensino Direcionado a Deficientes Visuais

Selma M. M. Matheus/IB/Depto Anatomia/Botucatu

Maria Dalva Cesário/IB/Depto. Morfologia/Botucatu

José de Anchieta de Castro e Horta Júnior/IB/Depto Anatomia/Botucatu

Bolsistas: Amanda Moretti Rongetta (Ciências Biológicas Licenciatura),

Claraline Stocco de Godoy (Ciências Biológicas Licenciatura).

Resumo: O presente trabalho visa à abordagem do Sistema Urinário (anatomia e função) aos portadores de cegueira total e visão subnormal. Como os materiais didáticos convencionais não permitem a percepção dos órgãos internos por esses alunos foi desenvolvido um modelo, envolvendo profissionais da área de anatomia e morfologia, levando-se em conta as dificuldades encontradas na sala de aula em relação ao tema a ser desenvolvido, bem como as limitações dos alunos. O modelo representa, com diferentes texturas e cores contrastantes, o sistema urinário em forma tridimensional e também seccionado de maneira a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. O atendimento destes alunos é realizado como suporte aos processos de ensino e de aprendizagem desencadeados na sala regular de ensino e na sala de recursos didáticos.

Palavras-chave: sistema urinário, deficientes visuais, visão subnormal, anatomia.

Breve Histórico

“Imagine saber que existe um mundo que não se pode ver e ter que conhecê-lo através do tato” (Saramago,1995). A falta de visão, descrita pelo escritor e vencedor do prêmio Nobel de literatura José Saramago em seu livro Ensaio sobre a cegueira, é a realidade que, segundo dados do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO), é vivida por quatro milhões de pessoas no país. A informação e a formação é a base para que todo o ser humano se torne mais sensível, responsável, consciente do seu papel na sociedade e desenvolvido nos aspectos motor, cognitivo e sócio-afetivo. Assim, a Educação é o alicerce para compreender a diversidade humana e trabalhar numa perspectiva inclusiva, respeitando a diversidade e a cidadania (portal.mec.gov.br). Ao discutir essa temática a partir da valo-

rização dos deficientes, assumi-se a responsabilidade, como ser humano, social e cultural, lutando por mudanças de paradigmas, contra o preconceito e a discriminação. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), países como o Brasil, apresentam cerca de 10% da população com alguma forma de deficiência e, em países menos desenvolvidos, esta percentagem pode variar de 20% a 30% da população (portal.mec.gov.br). Nesse caso, somente 1 a 2% dessas pessoas tem algum tipo de serviço de assistência, readaptação, educação regular de ensino, inclusão no mundo do trabalho, entre outros atendimentos necessários para uma vida digna e satisfatória (Costilla et al 2002). A realidade escolar que o aluno deficiente visual enfrenta ainda não está adequada para promover sua inclusão. Os portadores de deficiência visual dispõem de escassos recursos didáticos o que acaba por restringir o acesso desses alunos a um ensino de qualidade, à informação, ao desenvolvimento científico e tecnológico, ao trabalho, levando inevitavelmente, à exclusão.

A definição de deficiência visual mais amplamente aceita e adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) desde 1972, onde cegueira: inclui aqueles que apresentam acuidade visual de 0 a 20/200 (enxergam a 6 metros de distância aquilo que o sujeito de visão normal enxerga a 60 metros), no melhor olho, após correção máxima; ou que tenham um ângulo visual restrito a 20 graus de amplitude; Visão subnormal (VSN): inclui aqueles sujeitos que tem uma incapacidade que diz respeito a uma condição em que eles, apesar de uma diminuição grave da capacidade visual, possuem um resíduo visual e a possibilidade de correção por meios ópticos especiais (SANTOS & FALKENBACH, 2008)

Segundo o IBGE, censo demográfico de 2000, existe no país 16,5 milhões de brasileiros com deficiência visual, ou seja, 9,76% da população (www.ibge.gov.br). Estimativas do MEC/INEP a respeito dos dados do Censo Escolar de 2006 (www.jurisway.org.br) registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu, no Brasil, passando dos 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006 e que há aproximadamente dez anos, quase 90% dos alunos matriculados com alguma necessidade especial, frequentavam instituições com classes especiais. Hoje, são aproximadamente 50% nessa situação, ou seja, quase metade está em salas regulares (GURGEL, 2007). Há 110 mil alunos com alguma deficiência estudando em escolas regulares, segundo o Inep.

A inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais é um tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem – Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), firmada na Espanha em 1994, marcam, no plano internacional, momentos históricos em prol da Educação Inclusiva. No

Brasil, a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III (Brasil, 1988), o Plano Decenal de Educação para todos, 1993– 2003 (MEC, 1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999) são exemplos de documentos que defendem e asseguram o direito de todos à educação. Segundo esses documentos, todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, ou emocionais. (SILVEIRA & NEVES, 2006). O direito da educação fundamenta-se no preceito de que todos devem ter as mesmas possibilidades de desenvolver suas capacidades para alcançar independência cultural, política e econômica e integrar-se plenamente na vida social. O processo de aprendizagem tem que ser permanente; é o desafio de aprender, e de formar seres aptos para a vida social (SANTOS & FALKENBACH, 2008).

Para que se consiga efetuar a inclusão de portadores de deficiência em escolas regulares é importante que os professores e a comunidade escolar, na busca de um trabalho efetivo, tenham capacidade de desenvolver recursos próprios, pois são muitos os problemas enfrentados pelos professores quando se trata de inclusão, onde existem muitas dificuldades que acabam atrapalhando esse processo. Nem todas as escolas estão preparadas para receber o aluno portador de deficiência por vários motivos, entre eles: infra-estrutura adequada, a comunidade escolar (professores, diretores, demais funcionários) não se sente preparada para atender adequadamente as necessidades desses alunos. A escola deve estar disposta a receber e principalmente desenvolver este novo sistema com as adequações necessárias, pois não basta aceitar esses alunos, se os professores ou até mesmo a comunidade escolar ainda não está preparada para recebê-los. A inclusão deve ser responsabilidade de toda a comunidade escolar que deve sentir-se comprometida facilitando assim a plena integração do deficiente. A escola inclusiva é aquela, onde o modelo educativo subverte essa lógica e pretende em primeiro lugar, estabelecer ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida cotidiana e que lhes preparem para aproveitar as oportunidades que a vida lhes ofereça.

Ressaltando, então, a necessidade que há neste processo de inclusão, tanto social quanto educacional, propôs-se a elaboração, a aplicação e avaliação de um modelo para o sistema urinário órgãos, e suas estruturas constituintes, com atendimento dirigido a esses alunos no Museu de Anatomia do IB de Botucatu, UNESP.

O Que se Espera Que os Alunos Aprendam:

- Tenham conhecimento sobre morfologia e fisiologia de estruturas do seu próprio corpo.

- Entendam processos vitais para o funcionamento do seu organismo.
- Valorizem-se diante da sociedade.

Desenvolvimento

Elaboração do Modelo:

Os modelos foram desenvolvidos levando em consideração as dificuldades encontradas em salas de aulas, considerando as dificuldades encontradas pelo professor para abordar o assunto, quanto dos alunos em entendê-lo, principalmente os deficientes visuais, que potencializam os outros sentidos principalmente o tato. Os materiais utilizados foram escolhidos segundo orientações didáticas, com utilização de recursos e materiais específicos ou adaptados, com diferentes texturas (deficientes visuais), e com cores fortes e fluorescentes (visão subnormal) (BECK-WINCHATZ & OSTRO, 2003; GRADY et al, 2003; GARDNER, 1996).

Materiais Utilizados:

Bexiga tipo canudo

Biscuit

Cola branca

Espátula

Gesso de secagem rápida

Jornal

Lixa d'água nº 0

Mangueirinha de plástico

Silicone ortodôntico

Tinta acrílica amarela fosca

Tinta acrílica azul fosca

Tinta acrílica verde fosca

Tinta acrílica vermelha fosca

Verniz acrílico brilhante

Confecção e Desenvolvimento:

O Sistema Urinário é composto por dois rins que são responsáveis pela filtração do sangue e formação da urina, na porção superior dos rins existem as glândulas supra-renais que produzem hormônios, dois ureteres que transportam a urina dos rins até a bexiga, uma bexiga urinária que armazena temporariamente a urina e uma uretra que conduz a urina até o óstio externo, que no sistema excretor masculino é responsável também pela condução do esperma.

Em um dos modelos confeccionados foram representados dois rins com suas glândulas supra-renais, dois ureteres, uma bexiga urinária e uma uretra de forma tridimensional baseado em tamanhos reais. No outro foi representado um rim seccionado em corte sagital mediano, permitindo a visualização de estruturas internas do rim, este foi confeccionado a partir de um molde de uma peça anatômica humana.

No modelo tridimensional para a confecção dos rins foram utilizadas duas bexigas do tipo canudo cheias até a metade, com as extremidades amarradas para que fiquem com a forma de um feijão. Posteriormente foram recobertas por uma massa de papel machê produzido artesanalmente a partir de jornal picado, água e cola (para preparar a massa de papel machê foi utilizado meio balde de jornal picado em tamanho não muito grande e depois de submerso em água por 24 horas, foi batido no liquidificador por 1 minuto. Utilizou-se uma peneira para separar a água do papel batido e depois se retirou o excesso espremendo a massa. 20 colheres de cola branca foram adicionadas para assim obter a massa de papel machê) depois de secos, os moldes foram lixados, pintados de vermelho e envernizados. Para representar os ureteres foram utilizadas mangueirinhas de plástico pintadas de verde e foi inserida, uma extremidade na região do hilo renal e a outra extremidade fixada na porção superior da bexiga. A bexiga foi modelada com massa de biscoito tingida de amarelo e envernizada.

O outro modelo foi confeccionado a partir de moldes, feitos em silicone ortodôntico, de rins humanos fixados em formol e a reprodução desse molde foi feita em gesso de secagem rápida.

Após a secagem dos modelos em gesso, diferentes texturas foram trabalhadas com espátulas para delimitar as regiões e estruturas internas dos rins. O córtex foi delimitado com pequenas perfurações, as pirâmides com ranhuras e na pelve renal foram preservadas as impressões da peça anatômica original. Todas as regiões e estruturas foram pintadas com cores primárias e posteriormente envernizadas. A região do córtex foi pintada em vermelho, as pirâmides renais em azul, os seios renais em amarelo e os cálices maiores e menores em verde.

As figuras 1 a 4 representam a finalização dos modelos.

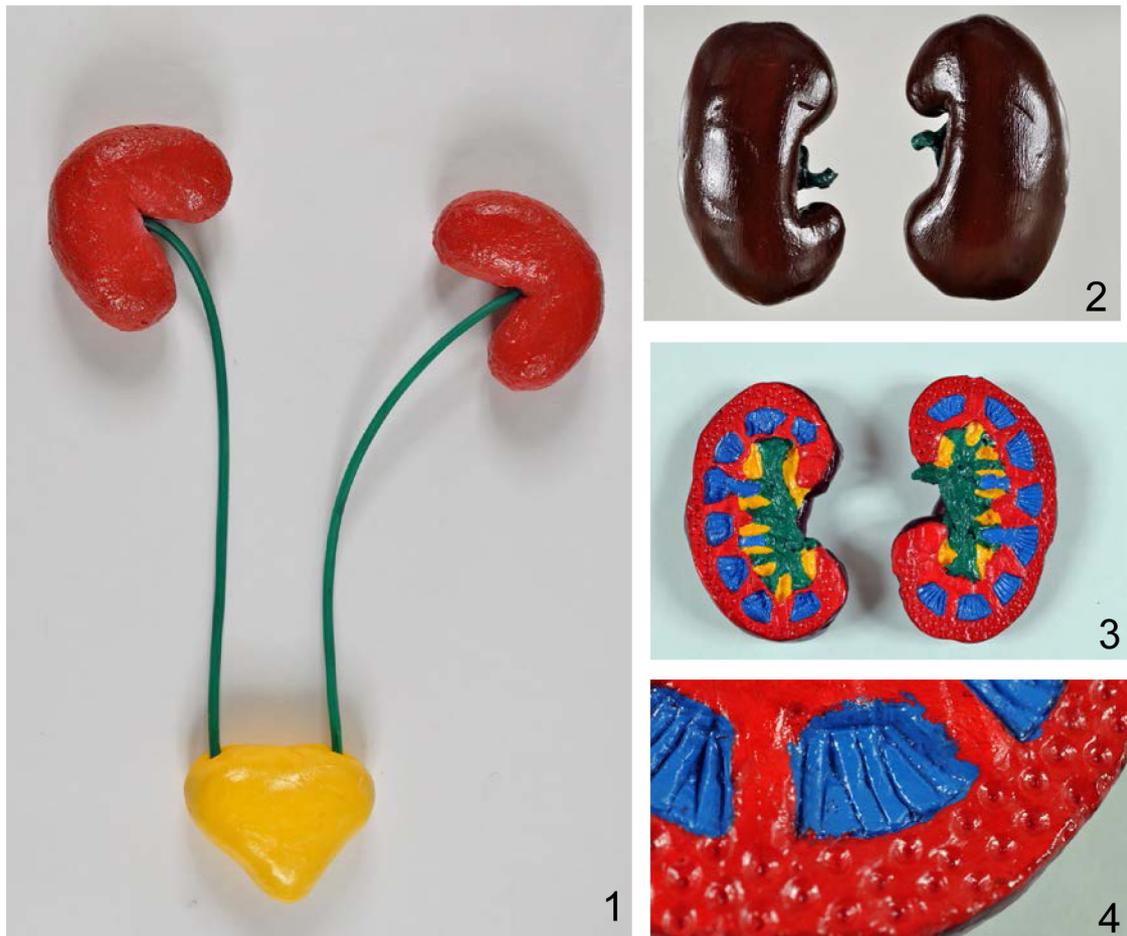


Figura 1: Modelo tridimensional confeccionado em papel machê e massa de biscoito, representando os órgãos do aparelho urinário (rins-vermelho, bexiga urinária-amarelo e ureteres-verde). Figura 2: Modelo bidimensional confeccionado em gesso representando a estrutura externa do rim. Figura 3: Modelo bidimensional confeccionado em gesso representando a estrutura interna do rim (córtex-vermelho, pirâmides-azul, pelve renal-verde, seio renal-amarelo). Figura 4: Detalhe evidenciando diferentes texturas do modelo da figura 3.

Acompanhando os modelos anatômicos confeccionados foi elaborado um texto descritivo o qual foi transcrito em Braille pela professora responsável pela sala de recursos (Anexo 1).

A avaliação do material confeccionado foi realizada no Museu de Anatomia do Instituto de Biociências de Botucatu (UNESP) com um grupo de quatro alunos deficientes visuais, sendo dois deles com visão subnormal. Esses alunos com idades entre 15 e 20 anos, freqüentavam a sala de recurso da EE Professor Américo Virgínio dos Santos e foram acompanhados pela professora responsável por essa sala. A fase inicial da apresentação

constituiu na aplicação de um texto descritivo, sobre fisiologia e morfologia das estruturas do sistema urinário, impresso em letras grandes para os alunos com visão subnormal e transcrito em Braille, para os alunos com cegueira total, por um profissional da área.

Os alunos leram o texto descritivo individualmente e logo após a leitura foi apresentado o modelo. Os alunos com visão subnormal puderam distinguir as diferentes regiões através das cores contrastantes utilizadas no modelo de gesso e também pelas cores contrastantes puderam observar e perceber o tamanho e posição dos órgãos do sistema pelo modelo tridimensional e os alunos que apresentavam cegueira total, através do tato puderam perceber as texturas que diferenciavam as estruturas e regiões internas dos rins e ter noção do tamanho real dos órgãos através do modelo tridimensional. Os alunos (deficientes visuais e com visão subnormal) após apresentação do modelo e leitura do texto em Braille mostraram entendimento sobre função dos rins, bexiga, ureteres, uretra e glândulas supra-renais e conseguiram através do conhecimento adquirido descrever o caminho percorrido pela urina.

Os alunos correlacionaram as estruturas dos modelos com as descrições feitas no texto e mostraram ótima compreensão sobre o assunto respondendo perguntas aplicadas pelas bolsistas e tirando algumas dúvidas sobre o assunto.

O material didático confeccionado colaborou ainda para o esclarecimento de algumas dúvidas como: infecção urinária, uretrite, cálculo renal, entre outras.

Considerações Finais:

O aprendizado dos deficientes visuais que entraram em contato com os modelos foi avaliado através da capacidade de análise e síntese referente ao conteúdo, representada pelo modelo elaborado. Enfatiza-se que é imprescindível, durante a aquisição de conhecimento, que o aluno seja acompanhado por um professor, que indique e sinalize as estruturas, promovendo correlações com o conteúdo. Os alunos demonstraram capacidade de analisar elaboraram relações cada vez mais completas e, de sintetizar uma vez que demonstraram capacidade de sistematizar o conhecimento e expressá-lo concretamente. O conhecimento do corpo é de extrema importância para que haja a valorização pessoal, do próximo e do meio ambiente onde se vive.

A inclusão de portadores de deficiência em escolas da rede pública é uma realidade consolidada e o número de alunos inclusos só tende a aumentar, embora as escolas e seus professores temam a inclusão argumentando não possuir recursos físicos, estruturais e didáticos para atender a necessidade destes alunos.

Talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes visuais, levando-se em conta que, um dos problemas básicos do deficiente visual, em especial o cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico; a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem do aluno deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade; a formação de conceitos depende do íntimo contato do aluno com as coisas do mundo; tal como o aluno de visão normal, o deficiente visual necessita de motivação para a aprendizagem; alguns recursos podem suprir lacunas na aquisição de informações pelo aluno deficiente visual; o manuseio de diferentes materiais possibilita o treinamento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes e suscitando a realização de movimentos delicados com os dedos. (CERQUEIRA & FERREIRA).

A aprendizagem do aluno com deficiência visual deverá ser sistematizada e, estruturada, de forma que o aluno aprenda a informação completa sobre o conceito a ser aprendido. Hall (1981) complementa afirmando que um dos componentes cognitivos que pode ser observado diferente na criança com deficiência visual é a construção de imagens mentais. O desenvolvimento dessas representações mentais deve ser estimulado, já que são partes integrantes do desenvolvimento dos processos cognitivos. Para os deficientes visuais a formação de imagens e conceitos se dá pela experiência tátil, auditiva, e olfativa, inter-relacionada com a linguagem das pessoas que interagem com elas (ORMELEZZI, 2000). Portanto, os materiais didáticos passam a ser necessário para uma aprendizagem concreta e clara para todos os alunos, independente de quais são suas necessidades especiais no que se diz respeito ao aprendizado. Dentre os recursos utilizados pelos alunos de visão normal, muitos podem ser aproveitados para os alunos cegos tais como se apresentam (SANTOS & FALKENBACH, 2008).

O ambiente em que o assunto é abordado pode gerar estímulos, tanto para os alunos como para os próprios professores. Desse modo é muito valioso o uso de materiais didáticos que sejam eficientes na relação ensino e aprendizagem. Esses materiais desenvolvidos para uso de deficientes visuais, podem servir como recursos didáticos alternativos nas salas de aula para todos os alunos, representando um excelente caminho para o enriquecimento das aulas, despertando a criatividade e permitindo que concretizem o conhecimento adquirido.

Todo aluno possui dificuldades próprias de aprendizagem. O que diferencia o portador de deficiência do não portador é, o fato dos primeiros expressarem na maioria das vezes sua deficiência de forma física.

Os alunos inclusos devem ser considerados como qualquer outro aluno, e assim o sendo, são um desafio à competência do professor. O interessante de um estudante é a força que comanda o processo da aprendizagem, neste contexto o professor deve ser um gerador

de situações, descobertas e experiências estimuladoras e eficazes, que mantenham constante o interesse de seus alunos. É nesse ambiente que os materiais pedagógicos ganham um espaço como parte do processo de aprendizagem, na medida em que propõem estímulo ao interesse de todos os alunos e concretizam o conhecimento principalmente para os deficientes visuais, que não possuem outra forma de enxergar o mundo concretamente senão pelo toque.

Os sentidos representam o elo entre o homem e o mundo exterior, portanto, materiais que estimulem o uso dos vários sentidos facilitam a aprendizagem. Pesquisas demonstram que estímulos combinados (ver e escutar, ver e debater, ouvir e experimentar) aumentam a eficácia dos registros, quando comparado a estímulos únicos (ler ou ouvir ou ver) (PI-LETTI, 2001).

Segundo VYGOTSKY (1984) "... a aprendizagem é fundamentalmente uma experiência social, de interação pela linguagem e pela ação, de modo que a interação deve propiciar uma oportunidade de aprendizagem, de recursos e de prática, de tal maneira a produzir significados, compreensão e ação crítica, a exercer a aprendizagem de cooperação e de autonomia, a assegurar a centralidade do indivíduo na construção do conhecimento e a possibilitar resultados de ordem cognitiva, afetiva e de ação". Sendo assim é imprescindível que durante a aquisição do conhecimento o aluno seja acompanhado por um professor, que indique e sinalize as estruturas, promovendo correlações com o conteúdo teórico.

Os modelos devem aparecer na proposta pedagógica e serem aplicados pelo professor sempre com espírito crítico para mantê-los, alterá-los ou substituí-los por outros ao se perceber que estes ficaram distantes dos objetivos (ANTUNES, 2005). O modelo didático, elaborado neste projeto pode ser utilizado quando couber dentro do conteúdo programático constituindo-se em um eficiente método para atingir os objetivos de aprendizagem e incorporação dos conhecimentos.

Os deficientes visuais que atuaram no projeto demonstraram capacidade plena para aquisição do conhecimento por meio do modelo confeccionado. Receberam conhecimento teórico sobre o assunto por meio de texto descritivo elaborado e transcrito em Braille, mas apresentaram inúmeras dúvidas da concretização dessa teoria, ou seja, tinham a verbalização de muitos conceitos, mas não eram capazes de concretizá-los.

Conclusão

Essa experiência permitiu um convívio rico com trocas e momentos de prazer em conhecimentos. Muitas vezes o dia a dia não nos oferece essa oportunidade no papel de educador. A aplicação do modelo também foi extremamente gratificante, levando em con-

ta o entusiasmo dos alunos pelo novo conhecimento adquirido, através do qual pode-se comprovar a necessidade de complementar a teoria com materiais didáticos específicos para atender as dificuldades destes alunos e assim lhes permitir concretizar conhecimento.

Esse projeto não encerra a compreensão acerca da necessidade de se debruçar sobre o desenvolvimento de materiais didáticos ou modelos que enriqueçam e favoreçam a aprendizagem. Tendo em vista que esse é um assunto muito mais amplo do que se imagina e são necessários muito estudo e, dedicação para concretizar de maneira adequada a adaptação nos materiais didáticos, facilitando assim a inclusão. Desse modo pretende-se conduzir os alunos por caminhos nos quais o processo educativo se apresente de forma mais significativa, incluindo-os em uma realidade que lhes permita explorar o desconhecido por meio de um conhecimento por eles construído no ambiente escolar e em outros espaços educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 13^o edição, Petrópolis; vozes, 295p. 2005.

BECK-WINCHATZ, B.; OSTRO, S. J. Using Asteroid Scale Models in Space Science Education for Blind and Visually Impaired Students. *The Astronomy Education Review*, v. 2, n. 2, p. 118-126, 2003.

CENSO DEMOGRÁFICO 2000 [citado em 20 de dezembro de 2002]. Disponível em URL: <http://www.ibge.gov.br>

CERQUEIRA, J. B; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na educação especial. Instituto Benjamin Constant. Disponível em URL: <http://www.abc.gov.br>

COSTILLA H.G., NÉRI M.C., CARVALHO A.P. Política de cotas e Inclusão Trabalhista das Pessoas com Deficiência, Ed. FGV, 2002.

GURGEL, T. Revista Nova Escola ano XXII n^o 206., P.38-45, Outubro, 2008.

HALL, A. Mental images and the cognitive development of the congenitally blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, v. 75, n.7, p.281-284, Sept. 1981.

ORMELEZZI, E. M. Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: Do universo do corpo ao universo simbólico. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo. 2000.

PILETTI, C. Didática Geral (23 ed). São Paulo, SP: Ática. 2001.

portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes

portal.mec.gov.br/seesp/experienciaseducacionaisinclusivas

SANTOS, H. S.; FALKENBACH, A. P. Aprendizagem e desenvolvimento da criança

com deficiência visual: os processos compensatórios de Vygotski. Revista Digital-Buenos Aires – Ano 13 – Nº 122 – julho de 2008. Disponível em URL: <http://www.efdeportes.com>

SARAMAGO, J. Ensaio sobre a cegueira. Ed. Companhia das Letras, 1995, 312p

SILVEIRA F. F.; NEVES M. M. B. J Psicologia: Teoria e Pesquisa – Jan – Abr 2006, Vol. 22 n.1, PP. 079 – 088. Universidade de Brasília. Disponível em URL: <http://www.scielo.br>

SISTEMA EDUCACIONAL ON LINE. [citado em 10 de maio de 2008]. Disponível em URL: <http://www.jurisway.org.br>

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

ANEXO 1

Sistema Urinário

O sistema urinário é formado por órgãos que são incumbidos de elaborar a urina e armazená-la até a oportunidade de ser eliminada.

Os órgãos urinários compreendem os rins, os ureteres, a bexiga e a uretra.

Rins

São órgãos pares, em forma de grão de feijão, localizados logo acima da cintura um em cada lado do corpo. O rim direito normalmente situa-se ligeiramente abaixo do rim esquerdo. Sua coloração é vermelha parda.

São órgãos que realizam o trabalho principal do sistema urinário, a filtração do sangue e a formação da urina.

Cada rim tem cerca de 11,25cm de comprimento, 5 a 7,5cm de largura e pouco mais que 2,5 cm de espessura. O rim esquerdo é um pouco mais comprido e estreito do que o direito. O peso do rim em um homem adulto varia entre 125 a 170g e em uma mulher adulta, entre 115 a 155g.

Na porção central da parte côncava de cada rim encontra-se o hilo renal, uma entrada, em forma de fenda vertical, para um espaço dentro do rim, o seio renal que é ocupado pela pelve renal, cálices, nervos, vasos sanguíneos e linfáticos e uma variável quantidade de gordura. Através do hilo renal a artéria renal entra e a veia e a pelve renal deixam o seio renal.

Internamente o rim é dividido em duas regiões: Uma mais externa denominada de córtex renal e uma mais interna denominada medula renal, a qual é formada por estruturas

cuneiformes, as pirâmides renais. Juntos, o córtex e a medula, constituem a parte funcional do rim pois é onde se localizam as unidades morfofuncionais dos rins, cerca de 1 milhão de estruturas microscópicas denominadas néfrons.

Néfrons

Os néfrons são as unidades produtoras de urina do rim e suas formas são admiravelmente adequadas para essa função.

È formado por dois componentes principais:

1. Corpúsculo Renal que é constituído pela cápsula glomerular e uma rede de capilares sanguíneos enovelados dentro dessa cápsula denominado glomérulo.

2. Túbulo Renal que é constituído pelo túbulo contorcido proximal, alça de Henle, túbulo contorcido distal e túbulo coletor.

Glândulas Supra - Renais

Acopladas aos rins existem as glândulas supra-renais ou adrenais, que produzem diferentes hormônios, alguns não essenciais a vida como epinefrina e norepinefrina e outros essenciais a vida como esteróides.

Ureter

São dois tubos pouco calibrosos, com menos de 6 mm de diâmetro e de 25 a 30 cm de comprimento, que transportam a urina dos rins até a bexiga.

A pelve renal é a extremidade superior do ureter localizada no interior do rim, descendo obliquamente para baixo o ureter se abre no óstio do ureter, situado no assoalho na bexiga urinaria.

Os ureteres são capazes de realizar contrações rítmicas denominadas peristaltismo, dessa forma a urina se move em resposta a essas contrações e à gravidade.

Bexiga

Órgão muscular oco e elástico que nos homens situa-se diretamente anterior ao reto e nas mulheres está à frente da vagina e abaixo do útero. E tem capacidade média de armazenar de 700 a 800 ml, nas mulheres essa capacidade é menor devido ao útero ocupar o espaço imediatamente a cima da bexiga.

A bexiga urinária funciona como reservatório de armazenamento temporário da urina. Quando está cheia, sua superfície interna fica lisa.

Na saída da bexiga existe um músculo esfíncter, chamado de esfíncter interno que se contrai involuntariamente evitando o esvaziamento, inferiormente ao músculo esfíncter, na parte superior da uretra, existe o esfíncter externo que é controlado voluntariamente permitindo a resistência à necessidade de urinar.

Uretra

A uretra é um tubo que conduz a urina armazenada na bexiga para o meio externo. A uretra se abre no meio externo através do óstio externo da uretra.

Ela é diferente entre os dois sexos: na mulher ela faz parte exclusivamente do sistema urinário, é curta medindo em torno de 3,8 cm. Seu óstio externo localiza-se anteriormente à vagina e entre os lábios menores. Já no homem a uretra faz parte dos sistemas urinário e reprodutor e mede cerca de 20 cm. Quando a uretra masculina sai da bexiga, ela passa através da próstata e se estende ao longo do comprimento do pênis dessa maneira a uretra masculina atua conduzindo a urina e o esperma.

Saúde Pública Como Direito de Cidadania

*Iris Fenner Bertani**

*Priscila da Silva Santos***

*Márcia Cristina Perles Ribeiro****

Resumo:

Este artigo analisou, após a aplicação do projeto Saúde Pública como direito de cidadania, o conhecimento dos alunos do Ensino Fundamental da 6ª série sobre o Sistema Único de Saúde (SUS), visando auxiliar na formação do jovem cidadão crítico e consciente de seu papel que possui diante das ações de saúde.

O projeto foi elaborado direcionando a saúde com embasamento nas estratégias de consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS). O interesse é esclarecer aos alunos da escola pública sobre a importância da participação popular e do conhecimento das medidas de saúde pública enquanto cidadãos brasileiros, com seus direitos e deveres assegurados, como responsabilidade de extensão da universidade pública. A educação para a saúde é realizada por meio de atividades com direcionamento ao direito de cidadania, com enfoque para o lúdico, de modo a ampliar as ações de formação, incluindo novas formas de se pensar e praticar a democracia de maneira criativa e descontraída.

Palavras-chave: Saúde pública; ensino fundamental; cidadania; universidade.

Introdução

No Brasil a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), apesar dos desafios que ocorre para sua plena efetivação, representa indubitavelmente um avanço para a Saúde Pública. Houve, no entanto, uma longa trajetória que foi definindo os contornos para uma reforma democrática das políticas de saúde do país, no qual se encontra hoje. Na universidade, enquanto extensão, procura-se explicitar as propostas do Sistema Único de Saúde e identificar a saúde atualmente como direito universal e dever do Estado (BRASIL, 1990a; 1990b). Para que seja alcançada essa idéia do que é saúde de acordo com o SUS, não se pensou em apresentá-la como contrário de doença, e sim em todos os aspectos

* Professora livre docente do curso de graduação e Programa de Pós Graduação em Serviço Social. Líder do QUAVISSS. Coordenadora do projeto Saúde Pública como Direito de Cidadania. iris@franca.unesp.br

** bolsista, aluna do 3º ano do curso (2010) de Serviço Social. priscila_sisan@hotmail.com

*** colaboradora, aluna do 4º ano do curso de Serviço Social (2010). marcia2402.ribeiro@gmail.com

essenciais para ter uma vida digna com direito a: alimentação, saúde, habitação, lazer, vestuário, dentre outros.

Dessa maneira utilizaram-se diferentes métodos para que durante a formação educacional dos adolescentes, eles pudessem desenvolver atividades na construção de novos conhecimentos e sedimentar aos poucos, uma visão crítica e aprofundada da política de saúde do nosso país. Portanto, inserimos a compreensão das relações de saúde na cotidianidade, identificadas com o que os alunos trazem de suas experiências e como se relacionam com a sociedade em que estão inseridos.

A educação e a saúde são duas áreas de conhecimento fundamentais para o desenvolvimento do adolescente, devendo ser identificadas e articuladas de forma a conceber que ambas têm como foco o ser humano e que é necessário que este desenvolva o conceito de bem estar como direito de todos, de acordo com a Constituição Federal de 1988.

O período escolar é fundamental para trabalhar o tema saúde na perspectiva de sua formação, desenvolvendo formas de mobilização para a prevenção de doenças e para o fortalecimento da consciência crítica necessária para viver em sociedade. A escola, além de ter sua função pedagógica específica, ela tem sua função social e política de modo a voltar sua atenção para a transformação da sociedade, tendo seu pleno exercício da cidadania e acesso às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem (BRASIL, 2002).

Diante do exposto, esse projeto visa, ainda, realizar uma análise comparativa sobre o grau de conhecimento que os alunos do ensino fundamental possuem acerca do Sistema Único de Saúde, em dois momentos: antes e após a realização dos encontros e oficinas em sala de aula sobre Saúde como direito de Cidadania.

O trabalho com a sala de alunos da 6ª série do ensino fundamental de ensino público sobre o nível básico de atenção à saúde procura desenvolver e aprimorar a capacidade criativa e crítica sobre a responsabilidade individual e coletiva das ações de saúde que cada um possui enquanto cidadão brasileiro.

De acordo com Lozzo e Bianco (2008), os alunos são multiplicadores das informações que adquirem, pois, no processo do aprendizado, ao adquirirem um novo saber na sua ação cotidiana e diária, muitas vezes podem mudar valores, costumes e modelos preexistentes. Toda mudança começa de maneira individual passando para o nível coletivo e político. Dessa forma, através da informação e construção de novo conhecimento, estarão aptos a participar de maneira crítica e responsável do controle da saúde, assim como da Educação, que são direitos da nação brasileira garantida mediante a Constituição Federal.

Analizamos que esta iniciativa é estruturada a partir de elementos concretos da realidade vivenciada pelos adolescentes e por meio da troca de informações e experiências com os direcionadores do projeto do Núcleo de Ensino.

Sabemos que, com a globalização, os meios de comunicação permitem uma agilidade e amplitude ao acesso às informações acumuladas pela área da saúde, sendo um meio capaz de disseminar idéias, campanhas e conscientização popular. É neste aspecto, no qual localizamos o ponto de partida de nosso trabalho com os alunos da escola pública de Franca, mantendo-os atualizados com a realidade brasileira e mundial.

Destina-se a promover um processo pedagógico realizado na interlocução e interação do assunto com a realidade, ou da teoria com a prática, constantemente renovado e atualizado. Visa-se estimular a construção crítica de novos saberes e práticas, ou seja, não se trata de criar cursos de saúde em sala de aula, no qual um professor detém todos os conhecimentos e os alunos que os recebem não possui nenhum saber acumulado durante toda sua existência. Procura-se que seja um ensino horizontalizado, no qual haja uma troca de conhecimentos e experiências com o coordenador do Projeto em sala de aula, afim de cada aluno tentar mudar a realidade que está a sua volta, tanto no ambiente escolar, como na vida pessoal e social.

A contribuição para o desenvolvimento de cidadania consciente e participativa direcionada à comunidade é um dos mais importantes diferenciais da Universidade Pública para o entorno em que se insere. A introdução da temática da saúde pública entre jovens visa levar para dentro das salas de aula da escola de ensino fundamental e médio, o conhecimento de saúde não apenas como um estado eufórico de bem estar momentâneo e sim como algo que seja permanentemente cultivado.

Destina-se a desenvolver a compreensão de saúde como um direito universal coletivo, que possibilite à população elementos fundamentais para a existência humana, desde o acesso a água potável, esgoto, como o direito ao lazer e posse da terra, presente em todos os aspectos da existência humana, características físicas e biológicas, condições socioeconômicas e culturais.

A educação colabora tanto no desenvolvimento do cidadão, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores, como também na capacidade de utilizar a crítica como meio de transformação. Portanto o exercício da cidadania pressupõe, entre outros, o domínio da informação e a capacidade de saber debatê-las e tomar partido das decisões em que se acredita de maneira a lutar para que os direitos sejam assegurados, tendo assim uma vida mais digna.

Na construção desse novo paradigma de saúde pública no país, destacam-se os aspectos preventivos, assistenciais e os promocionais, com programas voltados a cada esfera da população ou município destinatário de investimentos e políticas públicas.

A importância da implantação definitiva do Sistema Único de Saúde como uma resposta às necessidades coletivas de saúde no País, depende do protagonismo da população na construção proposta pelas leis 8080 e 8142 de 1990. A participação no que se denomina público não nasce de maneira impensada, e sim de algo em que se deseja uma modificação ou preservação de suas lutas.

A democracia diferencia-se da imposição totalitária nos modos de pensar e agir, pela emancipação das pessoas que sejam capazes de regular, controlar e avaliar qualitativamente a implantação das políticas públicas a elas direcionadas (DEMO, 1995). Esse posicionamento exclusivamente político participativo acentua a necessidade de competência técnica formal na prestação de serviços de saúde, de acordo com as demandas da população, superando definitivamente a oferta de “serviços pobres para pobres”. Traduz-se em ações a conquista histórica da criação do SUS, vendo a população como um todo e cada indivíduo como sujeitos de direitos, cidadãos brasileiros (BRASIL, 1990b). Saúde passou então a ser definida como “direito de todos e dever do Estado, [...] (de) acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1990a) e que faz parte do tripé da seguridade social (Assistência Social, Previdência Social e Saúde).

A partir desta constatação introduzimos a saúde como tema importante no ensino fundamental, objetivando a realização de uma iniciativa propositiva para afirmação da identidade regional de saúde. Desse modo, cada aluno torna-se um indivíduo responsável pelo meio ambiente e por si e capaz de disseminar o que foi apreendido com todas as pessoas que tiverem contato.

Objetivo do Projeto

Promover intervenções para educação na área da saúde como direito de cidadania, melhoria das condições de existência humana, considerando os vários aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes recorrentes no cotidiano dos alunos que cursam o ensino fundamental em escola pública de Franca/SP.

Justificativa

O conhecimento de saúde e o papel da população na construção culturalmente delineada da política de saúde (SUS) a ser praticada no país é um desafio a ser enfrentado pela Universidade Pública em sua representatividade na sociedade civil.

Historicamente, a saúde no Brasil percebia-se seu caráter assistencialista e não universalizante e, além disso, conforme Conh (2001) beneficiava apenas as categorias de trabalhadores assalariados dos setores de maior peso econômico e mais mobilizados politicamente, expressivas no mercado de trabalho. Correspondiam aos marítimos, bancários, industriários, servidores do Estado e os que contribuíam com a previdência social, que na época era o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), sendo os demais atendidos como indigentes em serviços filantrópicos e hospitais escola.

A Constituição Federal de 1988 vem modificar este estado de coisas ao endossar as propostas do Movimento da Reforma Sanitária (década de 1970) expressadas por mais de 4.000 participantes da 8ª Conferência Nacional de Saúde. Realizada em Brasília em 1986, contribuiu para lançar as bases doutrinárias do novo sistema público de saúde e resultou em um conjunto de trabalhos técnicos desenvolvidos pela Comissão Nacional de Reforma Sanitária. O relatório final dessa Conferência serviu como referência à definição dos princípios da seção da Saúde da Constituição Federal de 1988. Isso pode ser observado no artigo 198 que determina:

As ações e serviços públicos de saúde integram uma rede regionalizada e hierarquizada e constituem um sistema único, organizado de acordo com as seguintes diretrizes: I - descentralização com direção única em cada esfera de governo; II - atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais; III - participação da comunidade (BRASIL, 1988, art. 198).

A regulação legal de um novo conceito se deu por meio da Lei 8080 e da Lei 8142 de 1990. O SUS foi regulamentado pela Lei Orgânica da Saúde (LOS) conformada pela Lei nº 8080 de 19 de setembro de 1990 que “dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas Municipais” (BRASIL, 1990) e pela Lei nº 8142 de 28 de dezembro de 1990 “que regula a participação da comunidade” (BRASIL, 1990). Foi quando a saúde passou a ser definida como “direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1990a; 1990b).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o SUS é constituído pelos três níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal) e pelo setor privado conveniado e atuando

com as mesmas regras do serviço público; tem como diretrizes básicas: a hierarquia, a descentralização, a regionalização, a resolutividade e o controle social, e como princípios doutrinários: a universalização, a equidade e a integralidade.

A compreensão predominante do processo de educação no contexto brasileiro expressa muitas vezes as idéias e práticas de mercado que não representam uma agenda estratégica capaz de refletir as demandas sociais e aspectos da complexa estrutura de nossa sociedade. Assim, os alunos tornam-se incapazes de ter uma visão de totalidade da realidade, ou seja, ir além dos problemas aparentes e particulares e transcenderem para o coletivo, no reconhecimento da desigual distribuição de renda, do processo de trabalho, da falta de planejamento urbano e de oportunidades educacionais para o acesso à saúde, à água potável e à moradia de qualidade. São esses os eixos estruturantes e norteadores do processo de educação em saúde que, dentre outros, conformam o quadro que constitui a realidade social.

As escolas públicas de ensino fundamental e médio ao trazerem estes temas ao debate, possibilitam a criação de maneiras para a formação da consciência política de transformação social. A utilização do conceito de saúde como vida, nos leva a escolha deste assunto como um dos aspectos fundamentais da formação de estudantes. No estranhamento de seus próprios direitos e deveres (tanto individuais, quanto coletivos) de prevenção e promoção da saúde como possibilidade, aceitam privações e condições inadequadas de saúde, bem como a ausência de proteção estatal.

Cabe-nos, enquanto cidadãos, não apenas nos determos na dualidade tradicional saúde-doença, mas entendermos que para ter uma vida saudável, as condições básicas de saúde, não são benefícios que alguém bom de coração está oferecendo e sim direitos garantidos constitucionalmente.

A partir desta constatação introduzimos a saúde como tema indispensável no ensino fundamental, objetivando fazer parte dessa mobilização social.

Metodologia

A abordagem qualitativa aos alunos com ênfase nas atividades artísticas como método de trabalho foi escolhida como a mais adequada para a proposta acima desenhada. Como o trabalho foi desenvolvido em Franca, com jovens alunos da 6ª série do ensino fundamental da Escola Estadual Prof. Ângelo Scarabucci, na faixa etária em torno de 12 anos de idade, foi acrescentado um caráter lúdico às aulas, e foi introduzida a música e documentários sobre as condições determinantes de saúde e meio ambiente, para que as aulas fossem descontraídas e não cansativas.

Esta construção se deu pela elaboração de material com toda a sala acerca do significado das ações de saúde e dos direitos e deveres da população, bem como a exposição dos diversos fatores que determinam as condições de saúde do ser humano.

O primeiro passo foi a representação conjunta do conceito pré-existente de saúde por meio da utilização de recortes de figuras de revistas e jornais para a montagem de um painel que foi comparado com outro montado no final do curso. Este processo pode ser considerado o eixo construtor do programa, com enfoque da importância do trabalho em grupo e também serviu de instrumento de avaliação final.

Saúde foi apresentada em vários eixos temáticos, ressaltando-se sempre o fator participação dos alunos e decisão sobre a curiosidade e necessidade dos aspectos levantados, entre eles: Saúde e Corpo Humano, Saúde e Trabalho, Saúde e Consumo, Saúde e Dependência Química, Saúde e Cidadania, e Saúde e Educação. Em conformidade com a disponibilidade de tempo e interesse dos alunos, esses tópicos foram sendo desenvolvidos em sala de aula à parte do esquema tradicional de ensino que muitas vezes pode se dar com imposições hierarquizadas e verticalizadas. A cada nova reunião foi questionada e debatida a questão das condições determinantes da saúde e de preservação do meio ambiente como parte da responsabilidade dos habitantes do planeta Terra.

Tudo isso foi possível pelo fato dos temas terem sido bem aceitos pelos alunos e porque o aprendizado foi passado de maneira divertida, e que mesmo brincando, fazendo dinâmicas, assistindo vídeos e fazendo trabalhos artísticos o objetivo foi alcançado sem pressões e cobranças.

Então, percebemos como é bom incluir nos meios de aprendizado novas maneiras de ensino, para que não seja algo cansativo e desvinculado da realidade que este adolescente está inserido.

Resultados

A participação dos alunos na construção das etapas programadas deu-se de maneira satisfatória, sendo atendidos os tópicos que propomos a trabalhar no decorrer do ano. Todos à sua maneira procuraram contribuir em cada tema abordado e discutido e colaboraram na construção de materiais como o pôster e das atividades em sala de aula que serviram de avaliação inicial e final. Demonstraram começar a entender que a política de saúde a ser praticada no país, e mais especificamente em Franca, cidade onde residem, é um desafio a ser enfrentado pelos cidadãos, ficando entendidos o papel da UNESP enquanto Universidade Pública em sua representatividade na sociedade civil.

Foram produzidos materiais artísticos visuais (vídeos, fotos e cartazes) e a produção de paródias que foram elaboradas e executadas pelos próprios alunos da 6ª série da escola. Desse modo, as matérias foram apreendidas e puderam ser absorvidas com mais facilidade, pois estes se fizeram parte do que estava sendo ensinado como sujeitos participantes e indispensáveis na realização e consecução do que estava sendo proposto.

A contribuição do corpo docente da escola E.E. Profº Ângelo Scarabucci, com a adesão da Diretora Sra. Maria do Carmo Magrini Henrique Fernandes foram os fatores decisivos em todas as etapas de construção de nosso trabalho no decorrer do ano e obtivemos todo apoio na realização das atividades.

Foi possível introduzir elementos que permitiram a reflexão, por parte dos alunos, enquanto sujeitos de direitos, da necessidade de não se deterem apenas nas condições de atenção aos cuidados da doença, mas no desenvolvimento dos aspectos preventivos e promocionais intrínsecos da vida saudável.

Assim, eles puderam ter conhecimento do que é o SUS, onde muitos desconheciam até o momento, talvez pelo fato de serem de pouca idade para tal abordagem de assunto e não terem acesso à essas informações nos espaços que freqüentam.

Conclusão

Os alunos participantes do programa Saúde Pública como Direito de Cidadania, por meio do processo dialogado e lúdico, tornam-se paulatinamente capazes de ir além dos problemas aparentes e particulares e iniciam o longo processo de reconhecimento dos direitos e responsabilidades inerentes ao desenvolvimento da cidadania.

Alertam-se para as contradições constatadas entre a proposta da universalidade de direitos e a desigualdade na distribuição de renda, da precariedade no processo de trabalho, da falta de planejamento urbano e de oportunidades educacionais, o acesso à saúde, à moradia de qualidade, entre outros. São aspectos que se destacam durante o processo de educação em saúde e que, dentre outros, conformam o quadro que constitui a realidade social em que estes vivem.

O entendimento das políticas públicas de saúde, seguindo a linha da efetivação do SUS direcionado aos grupos populacionais ou às cidades, vem prestar a informação necessária para a construção da cidadania consciente, possibilitando a desejada participação da população no seu próprio destino e da cidade em que vive (BERTANI, 2010).

Ao partimos da referência de saúde como vida, aludimos a esta questão como um dos aspectos fundamentais da formação de estudantes das escolas de nível fundamental e

médio. No estranhamento de seus próprios direitos e deveres (tanto individuais, quanto coletivos) de prevenção e promoção da saúde como possibilidade, aceitam privações e condições inadequadas de saúde, bem como banalizam da ausência de proteção estatal.

Constatamos durante a execução do nosso trabalho, que a diretora e corpo docente da escola onde foi desenvolvido o Programa apresentaram sensibilidade ao compreender a importância de trazer estes temas ao debate, como passos construtores da formação da consciência política de transformação social. Também, houve a colaboração dos pais ao entender a importância dos alunos de permanecerem na escola por mais tempo a fim de ter uma aula extracurricular.

A efetivação do SUS vem prestar a informação necessária para a construção da cidadania consciente, possibilitando a desejada participação da população no seu próprio destino e da cidade em que vive, de modo que este se reconheça como indivíduo e como cidadão tenha seus direitos reconhecidos e deveres exercidos.

As escolas de ensino fundamental e médio precisam trazer estes temas ao debate, como passos construtores da formação da consciência política de transformação social. Ao partirmos da referência de saúde como vida, nos referimos a esta questão como um dos aspectos fundamentais da formação de estudantes das escolas públicas e que hoje não são aprofundados durante esse processo do aprendizado.

Portanto, observa-se que os alunos da escola pública necessitam de estímulos diferenciados, para que suas potencialidades sejam descobertas e valorizadas. É necessário que cada aluno sinta-se parte integrante da sala de aula, e perceba sua importância no seu grupo escolar, para que entenda o quanto esse trabalho conjunto favorece o aprendizado sobre a vida em comunidade e assim, saiba expressar, lutar e reivindicar por seus direitos em todos os âmbitos da vida.

Portanto, observa-se que os alunos da escola pública necessitam de mais estímulos, para que suas potencialidades sejam descobertas e valorizadas. É necessário que cada aluno sinta-se parte integrante da sala

A estratégia utilizada é a de incentivar os estudantes a encontrarem a melhor alternativa para os problemas por eles mesmos apresentados como aqueles dos quais seria impossível sair, ou seja, o exercício de tomada de decisões que envolvem suas próprias vidas.

Apesar dos obstáculos, dessa práxis deve surgir o reforço das vantagens, ao incitar novos significados para a vida da população por meio de novas propostas de revisão do modo de fazer saúde.

Assim, mesmo cogitando que o SUS encontra-se ainda muito afastado de sua plena

realização e efetivação, percebemos que cada cidadão pode abandonar a visão ingênua do mundo a sua volta e pode interferir na percepção coletiva embasado no conhecimento crítico. Será, então, possível fazer uma transformação da realidade da sociedade a que pertencem.

Logo, esta postura teórico-prática desenvolvida pela participação lúdica na construção de seu próprio aprendizado se refletirá na vida de cada adolescente e conseqüentemente no meio em que vive, pois o que fazemos hoje se refletirá no amanhã em vários aspectos. O impacto da força dos jovens conscientes de seu papel na construção da realidade, certamente criará um impacto só possível por meio da motivação e mobilização por uma sociedade mais justa e menos desigual, especialmente no que diz respeito ao direito à saúde como necessidade básica de todo ser humano. Reforça esta posição do jovem o reconhecimento que este direito lhe é garantido pela própria Constituição do País, não sendo lícito que o atendimento às necessidades de saúde da população seja dividida de forma a privilegiar as pessoas mais abastadas em prejuízo dos que nada tem.

Finalizando, concluímos pela necessidade de mais investimentos com crescente iniciativa e criatividade na educação em saúde como determinante social fundamental. Isto, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, correspondendo às novas necessidades pedagógicas do alunado, para que se construa um mundo melhor para todos, com menos desigualdades sociais e maior cuidado com a saúde e promoção de qualidade de vida coletiva.

REFERÊNCIAS

BERTANI et al (Orgs) **Pacto pela Saúde**. Conversando sobre o SUS. Franca: UNESP-FHDSS, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 03 set. 2011;

_____. Lei n.8080, 19 setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Lex: Legislação Federal e Marginalia, São Paulo, v. 54.1990 a.

_____. Lei 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde (LOS). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 de dezembro, 1990b. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8142.htm>. Acesso em: 03 set. 2011;

_____. Ministério da Saúde. **Projeto Promoção da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde.** A promoção da Saúde no contexto escolar. Rev. Saúde Pública, v. 36, n. 4, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489102002000400022&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 03 set. 2011;

COHN, Amélia. **Saúde no Brasil:** políticas e organização de serviços, 4. ed. – São Paulo: Cortez/CEDEC, 2001.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

LOZZO, Claudia I .A. Da; BIANCO, Maria Helena B. C. **O Sistema Único De Saúde (SUS) no Ensino Fundamental:** Um Estudo. Ponta Grossa .v.14, n.2, 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/biologica/article/viewFile/1276/921> Acesso em: 03 set. 2011.

Incluindo Novos Desafios às Práticas Docentes: A Participação do Surdo na Escola

Priscila PEREIRA 1

Fagner Leandro BUENO 2

Vera Lia Marcondes Criscuolo de ALMEIDA 3

Resumo: O projeto Incluindo Novos Desafios às Práticas Docentes: A Participação do Surdo na Escola, desenvolvido durante o ano de 2010, nas dependências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Guaratinguetá, teve como propósito ampliar os conhecimentos e proporcionar vivências aos graduandos e aos professores da Rede Oficial de Ensino, com relação ao atendimento escolar das pessoas com deficiência. Nesse trabalho é apresentada a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e, também, a sua contribuição para que haja a inclusão do surdo tanto na educação quanto nos diferentes segmentos sociais.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência Auditiva; Libras; Capacitação de Professores; Inclusão Social; Educação Inclusiva.

Introdução

O termo inclusão social caracteriza-se pelo ato no qual a sociedade procura se adaptar para poder incluir, em seus sistemas sociais diversos, pessoas com necessidades especiais e, do mesmo modo, essas pessoas procuram se preparar para assumir seus papéis dentro da sociedade (SASSAKI, 1997). Porém, sabe-se que a prática da inclusão pode não ser tão simples assim.

Na atualidade, a inclusão da pessoa surda na escola regular ainda é pouco incentivada, talvez pela falta de preparo dos profissionais da educação, ou pelo próprio preconceito imposto pela sociedade. As dificuldades e resistências são grandes quando se trata de incluir crianças com certas limitações nas escolas comuns. A inclusão necessita de professores que sejam especializados para atender a qualquer aprendiz. Para isso é necessário que eles voltem a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras

1 Bolsista e aluna da Licenciatura em Matemática – FE/Guaratinguetá – oliveira_pry@yahoo.com.br

2 Bolsista e aluno da Licenciatura em Matemática – FE/Guaratinguetá - fagnerbueno@hotmail.com

3 Coordenadora do projeto e Professora Dr^a do Departamento de Matemática – FE/Guaratinguetá – veralia@feg.unesp.br

de ensino. A Linguagem de Sinais utilizada pela pessoa, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, pode ser considerada como uma forma de promover a inclusão do aluno surdo na escola comum. Porém, para que haja essa inclusão, os profissionais da educação precisam estar capacitados para atender adequadamente as necessidades dos seus alunos e, assim, garantir o direito à educação para todos, como estabelece a Constituição Federal (1988).

Devido a essa real necessidade, o projeto Incluindo Novos Desafios às Práticas Docentes: A Participação do Surdo na Escola, realizado no ano de 2010 nas dependências da UNESP/FEG, buscou trabalhar a questão da inclusão social, com vinte profissionais da educação e com dois alunos da graduação, proporcionando vivências e apresentando a língua brasileira de sinais utilizada pelos surdos brasileiros, a fim de contribuir para uma educação mais digna, uma educação inclusiva.

Desenvolvimento

A Linguagem de Sinais

Antes de apresentar, especificamente, a língua brasileira de sinais, é importante destacarmos que a língua de sinais, considerada a língua materna das pessoas surdas, não é universal, ou seja, cada país possui sua própria língua de sinais, ou seja, nos Estados Unidos da América os surdos se comunicam pela língua americana de sinais (ASL), no Japão pela língua japonesa de sinais e assim por diante, embora exista o gestuno (língua de sinais internacional), cujo principal objetivo é estabelecer a comunicação internacional na comunidade surda.

A língua brasileira de sinais, Libras, foi reconhecida oficialmente pela Lei 10.436 em 24 de abril de 2002, embora existisse há muito tempo no Brasil. Segundo Gresser, (2009) a língua brasileira de sinais originou-se ou influenciou-se na língua francesa de sinais, uma vez que foi o francês surdo Ernest Heut, em 1885, apoiado pelo Imperador Dom Pedro II, criou no Brasil a primeira escola para surdos. Não se sabe ao certo qual era o interesse do imperador na fundação da escola, porém alguns estudiosos afirmam que a Princesa Isabel poderia ter uma criança surda e, outros, ainda dizem que a criação da escola tem relação com a visita do imperador a Universidade *Galludet*, criada pelo filho de Thomas Gallaudet, responsável pela chegada da língua de sinais nos Estados Unidos, também ensinada por um francês. Em 1857 foi criado no Rio de Janeiro o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em funcionamento até hoje, na mesma localização, com o objetivo de produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o Brasil.

Assim como outras línguas humanas orais como o português, inglês, espanhol, etc, a língua brasileira de sinais apresenta propriedades linguísticas, tem gramática, não é mímica e nem um código secreto para os surdos. Além disso, possui regionalismos, ou seja, os sinais para uma mesma palavra podem variar segundo a região e/ou cidade de cada sinalizador (Figuras 1 e 2).

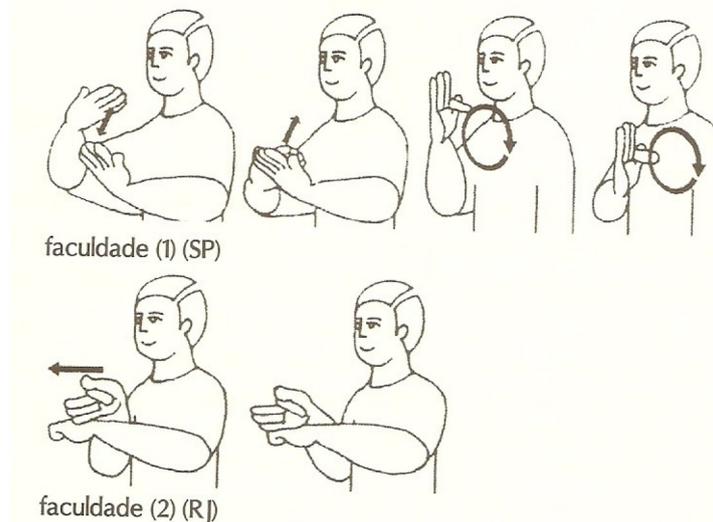


Figura1: Variação do sinal da palavra "faculdade" no estado de São Paulo (1) e no estado do Rio de Janeiro (2).
Fonte: GESSER, A. **LIBRAS?: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. Editora Parábola: São Paulo, 2009. p 40.

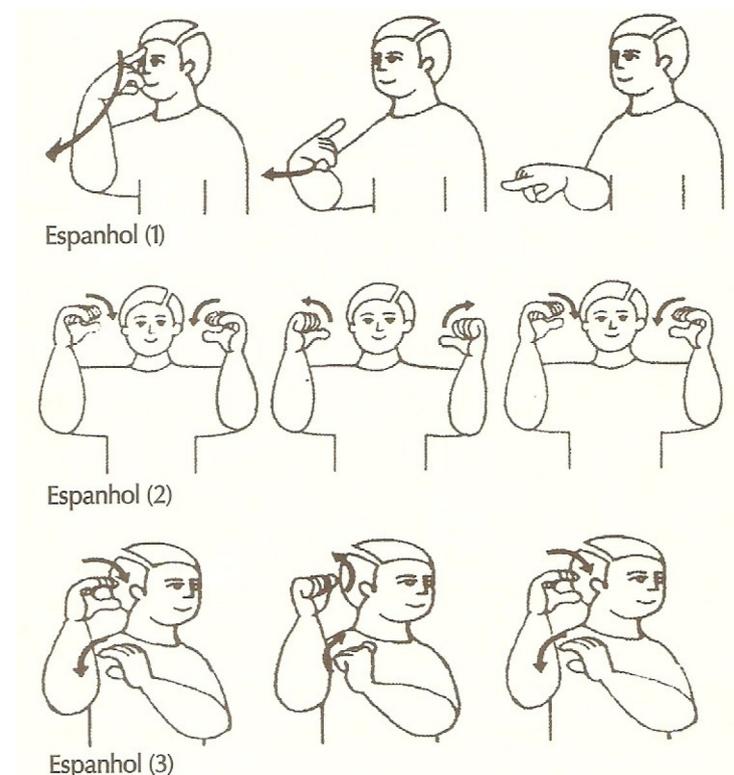


Figura 2: Variações do sinal da palavra espanhol no estado de São Paulo. Fonte: GESSER, A. **LIBRAS?: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. Editora Parábola: São Paulo, 2009. p 40.

Para utilizar a Libras é preciso respeitar quatro parâmetros fundamentais dessa língua: configuração de mão (CM), diz respeito à forma da mão; a orientação da palma da mão (O), direção que a palma da mão deve apontar para realizar o sinal; a localização (L) indica o lugar da mão que pode ser em alguma parte do corpo; e o movimento (M), que não necessariamente precisa estar presente no sinal. Em alguns casos, a mudança de um desses parâmetros pode mudar totalmente o significado do sinal. O alfabeto manual é formado por 27 formatos, contando com o “ç”, que é descrito com a mão em configuração em c e movimento trêmulo.



Figura 2: Alfabeto em LIBRAS. Fonte: LIBRAS: Alfabeto. Disponível em: < <http://valpimentinha.blogspot.com/2010/05/alfabeto.html> >. Acesso 07 fev. 2011

O uso da língua brasileira de sinais no processo de alfabetização e desenvolvimento do indivíduo surdo nem sempre foi aceito no Brasil. Em 1880, métodos oralistas foram aceitos pela comunidade mundial como melhores para a educação dos surdos, com uma filosofia que defendia que os surdos só desenvolveriam a língua oral se fossem distanciados do contato com a língua de sinais. De acordo com Gesser (2009), a ideia de oralidade começou a ser defendida no Brasil em 1911, época em que a superintendente do INES separava os surdos mais velhos que sabiam Libras dos mais jovens, para evitar a difusão dessa língua. Porém, mesmo proibida em muitos momentos, a língua de sinais estava sempre presente em encontros de surdos.

Além de ter a Libras reconhecida como língua, a comunidade surda conquistou muitos direitos na vida social, como a criação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), na década de 1980, também no Rio de Janeiro, que luta em defesa dos direitos dos surdos. A esses também foi dado o direito de expressar-se livremente em

sua língua materna, a língua de sinais, e também de aprender a língua oral quando for de interesse próprio. No ano de 2002, a comunidade surda ganhou o direito de fazer uso de intérpretes em espaços institucionais, como a escola, em que as pessoas não falam a sua língua. Ganharam o direito de fazer parte da sociedade de forma respeitada, como cidadãos ativos e capazes (GESSER, 2009).

A Inclusão de Alunos Surdos nas Escolas Comuns

A Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não (REDE SACI, 2005). A educação dos surdos tem gerado grandes discussões para ser colocada em prática, pois, apesar da existência de alguns documentos oficiais que garantem esse direito, sabe-se que ainda a atual escola está marcada pelo despreparo e o desconhecimento de práticas eficientes para atender todos os seus alunos, sejam eles com necessidades especiais ou não. De acordo com Tenor (2008, p.40):

A inclusão dos alunos surdos na escola regular tem gerado debates, principalmente no que se refere à diferença linguística. Alguns estudos alertam para o fato de que o aluno surdo não compartilha uma língua comum com seus colegas e professores, estando assim em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados.

Dessa forma, essa diferença linguística, existente em sala de aula, pode causar muitos prejuízos para o processo de aprendizagem do aluno surdo. Diante dessa realidade, cada vez mais se torna necessário a busca por iniciativas eficientes, a fim de quebrar as barreiras comunicativas existentes entre o aluno surdo e o professor ouvinte. Assim, para tentar sanar o grande problema comunicativo existente em sala de aula, com alunos ouvintes e surdos e professores ouvintes, destaca-se o papel do intérprete em Libras. Esse profissional terá a função de mediar a comunicação em sala de aula, ou seja, permitir que os conteúdos escolares sejam acessíveis aos alunos surdos, porém, cabe ao professor o papel de ensinar e estimular o interesse ao conhecimento.

Uma educação bilíngue para os alunos surdos tem sido uma proposta considerada bastante eficiente, para que esses alunos possam realmente estar incluídos no processo educacional. De acordo com Lacerda (2006, p. 165), é por meio da língua de sinais que “o sujeito surdo deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social” e,

assim, tornar presentes duas línguas no contexto escolar no qual estão incluídos alunos com deficiência auditiva.

As instituições de ensino ainda tem enfrentado muitas dificuldades quando o assunto é a inclusão de alunos surdos na rede regular. Dentre tais dificuldades destacam-se: a falta de um intérprete para auxiliar o aluno surdo em sala de aula, de modo que ele possa acompanhar adequadamente as aulas; a aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que muitos alunos já estão habituados com as estruturas gramaticais da linguagem de sinais; a inadequação do ambiente escolar; a falta de material didático específico e, por fim, a falta de capacitação dos professores.

A capacitação dos profissionais da educação é um dos fatores decisivos para que o processo de inclusão obtenha o sucesso desejado. De acordo com Bueno (2010, p.39):

As habilidades e as competências que os educadores deveriam dominar para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino têm sido bastante discutidas, uma vez que, cada vez mais se torna evidente o despreparo para realizar um atendimento adequado para esses alunos.

Assim, devido à necessidade de capacitar os profissionais da educação com relação ao atendimento de alunos surdos da rede regular de ensino, o projeto Incluindo novos desafios às práticas docentes: A participação do surdo na escola, realizado no ano de 2010, nas dependências da UNESP/campus Guaratinguetá, objetivou esclarecer o real significado da inclusão social das pessoas com deficiência auditiva, explorando situações de convívio entre ouvintes e surdos, dentro e fora de sala de aula, bem como a apresentação da língua brasileira de sinais, a fim de contribuir para uma educação que respeite as particularidades de cada um.

As Atividades Desenvolvidas no Projeto

O módulo básico do curso de Libras foi ministrado pelas professoras Ana Maria de Carvalho Casal Garcez e Luciene Maciel Conde Corrêa, ambas atuantes na alfabetização e educação de alunos surdos e teve como objetivo a capacitação de vinte professores da Rede Regular de Ensino da cidade de Guaratinguetá/SP e dois alunos bolsistas da UNESP/ Guaratinguetá, quanto ao atendimento educacional de alunos surdos em sala de aula.

Inicialmente, as professoras apresentaram uma breve introdução sobre a Linguagem de Sinais, dissertando sobre sua história, a importância de sua criação e de sua utilização em sala de aula. Já no primeiro dia de aula, cada aluno/professor recebeu as páginas iniciais de

uma apostila teórica contendo as primeiras atividades com algumas ilustrações: o alfabeto em Libras, os numerais, alguns cumprimentos e as primeiras palavras.

No decorrer das aulas, cada participante recebeu as demais páginas da apostila referente às atividades teóricas e aos sinais de diferentes palavras como, por exemplo, de alguns animais, alimentos, profissões, verbos, sentimentos, atitudes, qualidades etc.

Além dessa apostila teórica, ocorreram algumas dinâmicas entre os participantes do curso, com o objetivo de abordar os conceitos trabalhados em sala de aula de uma maneira mais lúdica. As dinâmicas realizadas em grupo abordaram os conceitos encontrados na apostila teórica utilizando desde a datilologia (técnica de soletrar em Libras) até o sinal próprio da palavra e, além disso, abordaram também alguns vídeos do tradutor e professor Favalli, os quais trabalhavam conceitos relativos à linguagem de sinais. Nessas dinâmicas também foram exploradas situações reais da convivência entre surdos e ouvintes.

As avaliações aconteceram de maneira processual, de modo que, após cada conteúdo apresentado, para todos os participantes do curso foi proposta uma atividade por meio de um ditado em Libras. Também, foi proposto um trabalho para ser realizado em pequenos grupos sobre o filme “A música e o silêncio”, dirigido por Caroline Link em 1996, que retrata o conflito entre uma família com pais surdos e filhas ouvintes e os desafios que cada um enfrenta. Nesse trabalho foram abordadas algumas reflexões sobre as atitudes de cada personagem do filme com relação à surdez, sendo discutidas quais as melhores formas, do ponto de vista das professoras e dos participantes do curso, de agirmos dentro de uma sociedade inclusiva.

Ao final do curso, uma apresentação musical, utilizando a Linguagem Brasileira de Sinais, foi realizada por todos os participantes, em conjunto com alguns alunos surdos, estudantes da Rede Municipal de Ensino da cidade de Guaratinguetá/SP, convidados pelas professoras do projeto. Ao término desse projeto, cada aluno/professor teve a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a realidade dos alunos surdos e rever suas práticas docentes, a fim de promover a inclusão social em sala de aula.

Conclusão

Na concepção da escola inclusiva é preciso que toda a comunidade escolar esteja preparada para receber o aluno com deficiência, adaptando-se às necessidades do mesmo, respeitando as formas pelas quais a aprendizagem ocorre no educando. Não podemos pensar que o fato de o aluno surdo estar presente fisicamente em sala de aula garante que a inclusão deste esteja acontecendo, é preciso oferecer oportunidades de participação e desenvolvimento, pois assim estaremos caminhando para o verdadeiro significado de inclusão. Esse projeto preparou vinte e dois multiplicadores capazes de enxergar nas dife-

renças dos surdos a igualdade, uma vez que somos, todos nós, igualmente diferentes. São profissionais que ao perceber que o “déficit psíquico e cultural dos indivíduos surdos não é o resultado de sua surdez biologicamente considerada, mas resultado de sua experiência traumática e exclusiva com o modelo da cultura ouvinte” (BEHARES apud PEDALINO, 2007, p. 104) ⁴, repensaram suas práticas pedagógicas, aperfeiçoando-as para conduzir os educandos surdos a uma aprendizagem mais efetiva. Por fim, citamos Hoffman apud Edler (2004, p.11) ⁵ que nos beneficia com o seguinte texto: “prática inclusiva significa tomar consciência e valorizar (e não apenas compreender e aceitar) a diversidade dos alunos”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Artigo 208, III. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 17 nov. 2010.

BUENO, F. L. **Educação Inclusiva**: o sistema DOSVOX e as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e de socialização do deficiente visual (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual Paulista. Guaratinguetá, São Paulo. Brasil. 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos no “is”. Porto Alegre: Mediação 2004, 176p.

GESSER, A. **LIBRAS?**: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Editora Parábola: São Paulo, 2009. 88p.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> >. Acesso em 20 nov. 2010.

PEDALINO, M. Uma experiência com crianças surdas. In: FERREIRA, C. A. M; RAMOS, M. I. B. (org). **Psicomotricidade**: educação especial e inclusão social. Editora Walk: Rio de Janeiro, 2007. Cap. 7, p. 101-104.

REDE SACI - Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação. **Educação Inclusiva**: O que o professor tem a ver com isso?. In: GIL, M. (coord.) Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka. Brasil. 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176 p.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. Disponível em < <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/AnaClaudiaTenor.pdf> >. Acesso em 20 nov. 2010.

4 BEHARES apud PEDALINO, M. Uma experiência com crianças surdas. In: FERREIRA, C. A. M; RAMOS, M. I. B. (org). **Psicomotricidade: educação especial e inclusão social**. Editora Walk: Rio de Janeiro, 2007. Cap. 7, p. 101-104.

5 HOFFMAN, J. apud CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos no “is”**. Porto Alegre: Mediação 2004, 176p.

Recursos de Tecnologia Assistiva e Inclusão
Escolar: Primeiras Considerações
Sobre um Estudo de Caso

Assistive Technology Resources and School
Inclusion: First Considerations For a Case Study

Fátima Inês Wolf de Oliveira¹

Cristiany Gomes Miguel²

Resumo: Fundamentado em princípios de apoio e colaboração para professores em busca de estratégias inovadoras esse trabalho pretendeu apoiar a investigação, a indicação e a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva na realidade educacional de uma criança com deficiência visual matriculada em Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Marília, além de promover ações que continuem favorecendo o processo de inclusão educacional dessa aluna. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa levou em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Optou-se ainda por um estudo de caso para uma análise mais detalhada do fenômeno a ser pesquisado. As técnicas de trabalho de campo foram observação participante, entrevistas e análise de atividades acadêmicas. Os resultados demonstraram que conhecer seu aluno com deficiência, planejar esses recursos, acompanhar sua utilização e avaliar seus efeitos sobre o processo de aprendizagem constituiu-se fator importante de inclusão da aluna e melhoria em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva – inclusão de crianças com deficiência visual – recursos de acessibilidade.

Keywords: assistive technology – inclusion of children with visually impaired – resources of accessibility.

1 Docente do Departamento de Educação Especial – UNESP – Campus de Marília

2 Discente do Curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Especial – Área de Deficiência Visual – Bolsista do Núcleo de Ensino – UNESP – Campus de Marília.

Introdução

Estudos recentes têm constatado a necessidade de intervir e auxiliar a prática pedagógica dos profissionais envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiências (FREITAS, 2006). Essa iniciativa se justifica pela sua importância e relevância tanto na formação de profissionais de educação com uma visão diferenciada da inclusão, quanto na atualização constante dos conceitos de Tecnologia Assistiva (TA) para os profissionais da rede de ensino que atuam com alunos que apresentam deficiência visual. Para Cortelazzo (2006) o educador precisa, também, ser preparado para atuar em equipe, desenvolvendo atitudes de ação e de recepção, de comunicação, de produção de conhecimento e de divulgação e socialização de suas descobertas, de seu conhecimento e de seus saberes e dúvidas. Dessa forma, esse trabalho de pesquisa desenvolvido em conjunto com uma bolsista (Núcleo de Ensino) possibilitou ricas experiências educacionais para os profissionais envolvidos.

Segundo Oliveira e Gasparetto (2012) para muitas crianças com necessidades especiais, a utilização de Tecnologia Assistiva representa a oportunidade de estudar e aprender, com um computador ou um texto ampliado, por exemplo. As possibilidades de adaptações e dispositivos especiais para o acesso dessas crianças às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), podem significar simplesmente a diferença entre poder desenvolver-se, ou não.

Apesar de o termo Tecnologia Assistiva apresentar-se como sendo relativamente novo, a utilização de recursos dessa natureza acontece há muito tempo, pois, a atividade humana tem criado, transformado, improvisado uma infinidade de equipamentos, utensílios, ferramentas na busca de mais funcionalidade no desempenho de suas tarefas. Manzini descreveu da seguinte forma:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (Manzini, 2005, p. 82)

O conceito de Tecnologia Assistiva distingue-se de outras áreas, como a da saúde ou terapêutica de reabilitação por referir-se a recursos ou procedimentos pessoais, que contemplam necessidades diretas do utilizador final, buscando sua independência e autonomia. Quanto aos recursos médicos ou de reabilitação tem por objetivo o diagnóstico ou tratamento na área da saúde, sendo, portanto, dispositivos próprios dos profissionais dessa área. Pode-se dizer, então, que a Tecnologia Assistiva prevê recursos que geram autonomia pessoal e vida independente de quem faz uso dela. Lauand destaca em seu trabalho:

[...] No sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) à pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas [...], uma prótese, uma órtese, e uma série infinitável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras). (Lauand, 2005, p. 30)

Nas instituições educacionais a Tecnologia Assistiva vem se tornando um suporte eficiente para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências até bastante severas. Bersch salienta que “a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a ‘fazer’ tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno ‘ser’ e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento” (Bersch, 2006, p. 92).

O suporte técnico que a escola deve dispor, não pode restringir-se apenas às fases de implementação da TA, precisa ir além disso, alcançando também as fases posteriores de acompanhamento, ajustes, individualizações e avaliações. Esse seguimento do processo é fundamental para o sucesso e aplicabilidade das soluções encontradas e para que não haja abandono da TA utilizada. Bersch ainda enfatiza:

Um atendimento completo de TA só ocorre quando é oferecido ao usuário um seguimento adequado. Este seguimento envolve ajustes, treinamentos, adequações, personalizações, adaptação ao crescimento e à mudança da condição física, e busca por novas oportunidades de atividade pessoal,

que por sua vez geram novas necessidades, as quais podem ou não requerer novos recursos tecnológicos. (Bersch, 2008, p.16)

Nesse sentido, desenvolver o processo de inclusão do aluno com necessidades especiais nas diferentes atividades pedagógicas, quer no ensino especial ou no regular, requer identificar e conhecer suas habilidades e necessidades para que se possa adequar o currículo e, assim, favorecer a aprendizagem significativa (Deliberato & Manzini, 2006).

A Tecnologia Assistiva envolve uma infinidade de possibilidades e recursos. Existem produtos denominados de Baixa Tecnologia (low-tech) e os produtos de Alta Tecnologia (high-tech). Essa nomenclatura não representa atribuir uma maior ou menor funcionalidade ou eficiência a um ou a outro, mas, contemplar apenas a maior ou menor sofisticação dos componentes com os quais esses equipamentos são construídos e disponibilizados. São considerados produtos de TA, portanto, desde artefatos simples como uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados para proporcionar uma maior independência, qualidade de vida, autonomia e inclusão social da pessoa com deficiência ou idosa (Galvão & Damasceno, 2006).

Os alunos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, compõem um grupo que necessita de alguns recursos didáticos, tecnológicos e adequações curriculares para que possam participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Apesar dos esforços realizados para a capacitação dos professores do ensino regular a realidade educacional brasileira aponta lacunas e graves problemas no processo de inclusão de alunos com deficiências visuais. A tecnologia assistiva constitui-se elemento fundamental na inclusão social de pessoas com deficiência e as crianças com deficiência visual compõem um grupo que necessita desse recurso para que possam participar ativamente do processo educativo.

O objetivo geral deste trabalho, sendo este um estudo de caso, foi analisar o processo de inclusão de uma criança com cegueira em classe de Educação infantil. Os objetivos específicos foram: observar o desempenho dessa aluna; orientar e acompanhar sua professora da classe na construção e utilização de recursos de tecnologia assistiva que atendessem às suas necessidades educacionais e ainda, avaliar os efeitos dessa utilização em seu processo inclusivo. O estudo está em desenvolvimento.

Desenvolvimento e Metodologia da Pesquisa

A construção da escola para todos, que se pretende inclusiva, assume a posição de for-

talecer e colaborar nessa construção individual e coletiva de novos conhecimentos sobre aspectos da inclusão e a importância da utilização de recursos de Tecnologia Assistiva. Fundamentado nesse princípio de apoio e colaboração para professores em busca de estratégias inovadoras que esse trabalho pretendeu apoiar a investigação, a indicação e a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva na realidade educacional de uma criança com deficiência visual matriculada em Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Marília, além de promover ações que continuem favorecendo o processo de inclusão educacional dessa aluna. Esta pesquisa, de perspectiva qualitativa, segundo André (1998, p. 17) “leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Optou-se ainda por um estudo de caso para uma análise mais detalhada do fenômeno a ser pesquisado. As técnicas de trabalho de campo foram observação participante, entrevistas e análise de atividades acadêmicas e quanto a essas técnicas Minayo (1994, p. 59) afirma que a observação participante: “realiza-se através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.”

A escolha da criança M.C como objeto de estudo, ocorreu através do projeto “*Utilização de recursos de tecnologia assistiva no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual*”, do Núcleo de Ensino - UNESP, desde Outubro de 2009. Foram feitas observações no seu convívio escolar (12 observações) e nos atendimentos do CEES (8 observações), o qual ela frequenta, geralmente, uma vez por semana. A M.C é cega congênita, do sexo feminino e tem atualmente 6 anos de idade; está cursando o infantil II pela segunda vez. Isso foi decidido no ano de 2009 através de uma reunião com representantes da Secretaria Municipal de Educação, profissionais envolvidos no seu desenvolvimento e professores da UNESP- Marília colaboradores na Oficina Pedagógica de Deficiência Visual, que a M.C deveria permanecer no infantil II, para que pudesse adquirir competência acadêmica para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental.

Comportamentos Observados e Relatados Pelas Professoras do Infantil II e do CEES (Atendimento Especializado)

A professora do Infantil II relatou que M. C., ao entrar na escola, apresentava comportamento de arrastar-se pelo chão e cheirar tudo que encontrava; tinha dificuldade para ficar sentada na cadeira como as outras crianças. A professora supõe que tais comportamentos possam ser atribuídos também ao fato da aluna ter convivido desde que nasceu junto de um cachorro.

A profissional, habilitada em deficiência visual que acompanha a M.C. no CEES, também supõe que, a convivência com esse animal de estimação pode ter contribuído para tal comportamento; os as atividades no CEES, juntamente com a frequência a escola, proporcionaram um progresso significativo no desenvolvimento da aluna. Atualmente, come adequadamente, sua fala é de boa compreensão (tem fala ecológica: repetição de palavras) e não se arrasta mais pelo chão. O que chama bastante atenção em seu comportamento, é a facilidade que a M.C tem de manipular as pessoas do qual não tem um convívio diário; a aluna tenta chamar a atenção de maneiras distintas, como por exemplo, gritar, se jogar no chão, se negar a fazer as atividades propostas.

Os dados de observação revelaram que a aluna tem interesse em apalpar e cheirar os brinquedos e materiais escolares, apresenta memória auditiva e olfativa pois reconhece seus colegas pela voz e pelo cheiro. Atenta aos movimentos dos colegas e da professora questiona sobre as letras e seus sons, inclusive os que constituem seu próprio nome.

A partir dos relatos e dos dados de observação foram construídos os seguintes recursos de Tecnologia Assistiva.

Descrição dos Recursos de Tecnologia Assistiva Construídos para M.C.

As observações feitas na escola e também no CEES subsidiaram a coleta de dados que estão sendo analisados para que possam ser construídos os recursos que atendam as necessidades educacionais devido a limitação visual da M.C e sua aprendizagem seja efetiva. Foram confeccionados os seguintes recursos:

- Identificação de objetos: pirulito, elefante, panela, criança...imagens mimeografadas contornadas com barbante após serem coladas em placas pequenas de papelão.
- Confeção em E.V.A de elefante, circo e palhaço (era o tema que estava sendo trabalhado no momento pela professora da sala).
- Lousa Braille: foi utilizada uma placa de M.D.F no tamanho de uma folha A4 e utilizado velcro para fazer as células braille. Para fazer os pontos braille, foram utilizadas bolinhas de isopor (as menores), sendo cortadas ao meio e colado velcro em todas elas.
- Placa com nome: Foi utilizado E.V.A no tamanho 15x21, divisória das células feitas com velcro e pontos em braille de bolinhas de isopor coladas na placa de E.V.A formando o nome da aluna M.C.
- Quebra-cabeça de cobra: placa de E.V.A vasado no formado de cobra, com 26 partes

cortadas, sendo cada parte representada com uma letra do alfabeto braille confeccionada com miçanga, para que a aluna possa localizar cada parte em seu devido lugar. A placa de E.V.A em cobra tem todo um cenário composto por árvores, grama e flores também no mesmo material.

- Poema do nome: Atividade proposta pela professora da sala para as crianças escreverem o próprio nome em uma folha sulfite foi escrito o nome da M.C em braille, sendo utilizado barbante para formar está escrita, com uma circunferência que fosse possível utilizar o lápis de cor para pintar dentro.

- Contagem dos ovos de páscoa: Atividade proposta pela professora da sala em uma folha sulfite, havia 3 círculos grandes que foram contornados com barbante e disponibilizado para a aluna M.C 6 bolinhas de isopor para que a mesma pudesse colar cada número de bolinhas, que representava os ovos de páscoa, em seus respectivos círculos. Abaixo de cada círculo havia a indicação do número de bolinhas que corresponderia a cada um, escrito em braille.

- Alfabeto braille: painel confeccionado com papel cartão, divisórias das células com velcro, e pontos em braille de E.V.A.

- Painel de números: foi utilizado papel cartão, divisórias das células com velcro, e pontos em braille de cortiça. Conforme figura 1 a seguir:



Figura 1 Número 6 em braille - relevo com cortiça

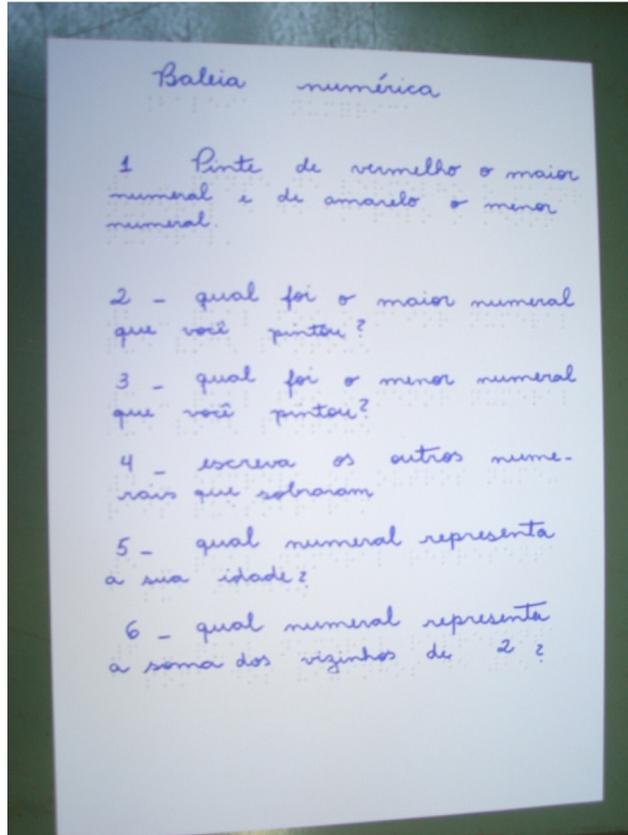


Figura 2 - Instrução de exercício em braille

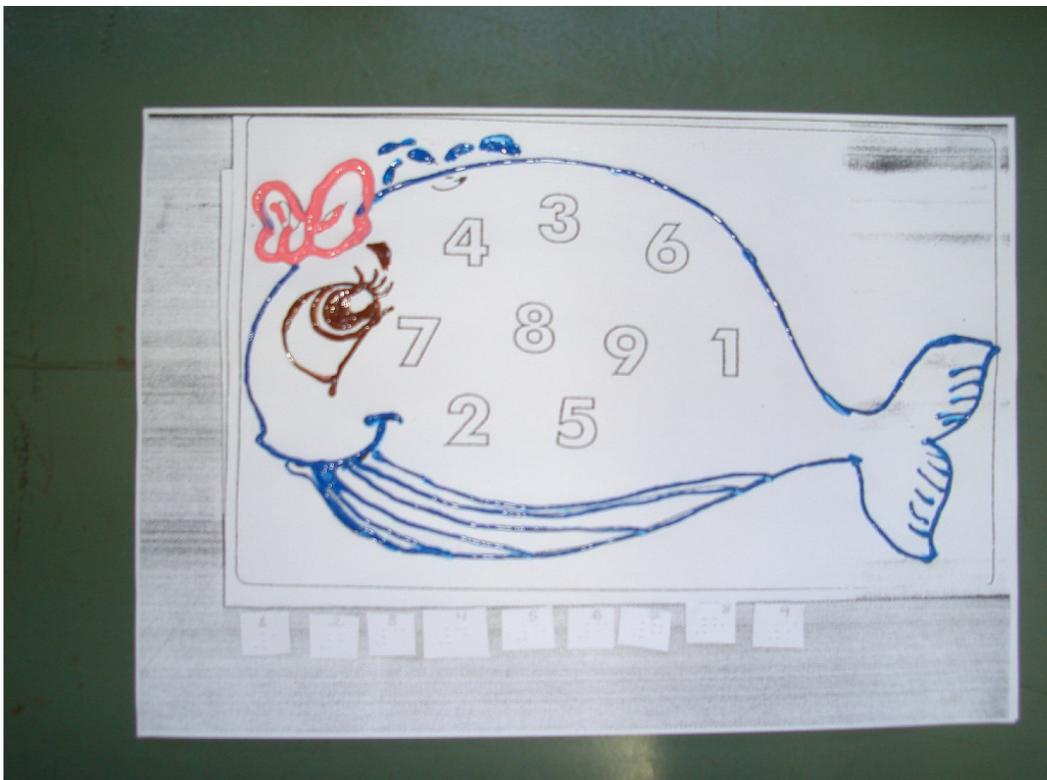


Figura 3 Exercício em relevo e em braille

Com essa pesquisa tem-se verificado que a M.C tem um grande potencial que foi pouco desenvolvido nos anos que antecederam seu ingresso na escola. É uma criança ativa, atenta a tudo que acontece ao seu redor e com muita vontade de aprender como toda criança, além da facilidade de compreender o que lhe é transmitido. É importante ressaltar que o grande progresso de desenvolvimento da M.C em todos seus aspectos, é bastante significativo desde sua entrada na escola (em 2008) e acompanhamento no CEES – atendimento educacional especializado - (em 2007); as observações apontam que essa parceria tem sido importante não só para M.C, mas para aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional de todos envolvidos neste processo.

Estudos realizados na área de intervenção essencial, que compararam crianças com cegueira com crianças sem deficiência visual, assinalaram que a seqüência do desenvolvimento da criança com cegueira é igual à da criança sem deficiência visual, porém num ritmo um pouco mais lento, quanto à postura e a mobilidade. Na criança que não vê, a ausência da visão tende a interferir na construção do seu esquema corporal futuro: lateralidade, percepção e organização espacial, na orientação e identificação do mundo a sua volta. Tais estudos enfatizam ainda que a cegueira pode restringir o processo de desenvolvimento como um todo, acarretando na área da locomoção a perda do equilíbrio, dos reflexos de proteção, da coordenação motora e do sentido de justeza dos passos (FARIAS, 2003).

É importante para o educador conhecer cada aluno, priorizar suas potencialidades, fazendo-o superar as suas dificuldades e defasagens, não se remetendo à sua marca ou a seu rótulo, pode ser mais importante e produtivo que o conhecimento do seu “laudo” ou diagnóstico. Para tanto, “a pluralidade de espaços, tempo e linguagens deve ser não somente reconhecida como promovida” (CANDAU, 200, p.13).

Os dados obtidos nesse estudo, até o momento, corroboram os efeitos da utilização dos recursos adaptados no desenvolvimento de habilidades táteis e motoras das crianças. Griffin e Gerber (1996) salientaram em seus estudos que a primeira fase do desenvolvimento tátil é a consciência das qualidades táteis dos objetos, bem como, suas relações espaciais. O sentido do tato começa com a atenção prestada a texturas, temperaturas, superfícies vibráteis e diferentes consistências. Pelo movimento das mãos, as crianças cegas se dão conta das texturas, da presença de materiais, e das inconsistências das substâncias. Também, através do movimento das mãos, as crianças cegas podem apreender os contornos, tamanhos e pesos. Essas informações são recebidas sucessivamente, passando dos movimentos manuais grossos à exploração mais detalhada dos objetos. Pesquisadores comprovaram que a reflexão da criança com deficiência visual surge da sua experiência de habitar o mundo por meio de sua manipulação tátil, em que explora o objeto de forma mais próxima do que se o fizesse com o olhar (FARIAS, 2003). A velocidade e a direção de suas mãos

é que a farão sentir as diferentes texturas, temperaturas ou movimentações do ar a sua volta. Essas sensações ao tatear, que ocorrem com seus movimentos de mãos e dedos, de sua comunicação com o ambiente em sua volta e de sua locomoção no espaço encontram-se unidas no seu corpo, no mundo, e compreendidas pela reflexão sobre cada uma dessas experiências (MASINI, 1994; MASINI, 2003).

O conceito de escola inclusiva foi introduzido na Declaração de Salamanca – Espanha (1997), sob o patrocínio da Unesco e do Governo da Espanha que adotam como linha de ação: “O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens, cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas têm de encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, até mesmo as que têm deficiências graves” (p. 17). O foco de atenção deixa de ser a deficiência e passa a ser o aluno e o processo ensino-aprendizagem, que deve ser adaptado às necessidades específicas do aluno no contexto escolar, familiar e comunitário. A participação efetiva e conjunta dos profissionais envolvidos torna-se fundamental para o êxito desse processo – de inclusão educacional de crianças deficientes.

Os recursos didáticos adaptados às necessidades educacionais de crianças com deficiências têm sido mais e mais utilizados por profissionais interessados na promoção do desenvolvimento de seus alunos. Considerar a inclusão escolar um processo irreversível impõe aos professores buscar conhecimentos e informações importantes para o processo. O atendimento educacional especializado pode oferecer apoio considerável ao professor da classe comum, na medida em que as necessidades educacionais especiais são planejadas são objeto de planejamento e atenção, as especificidades são consideradas e valorizadas no âmbito do ensino e da aprendizagem.

A pesquisa em desenvolvimento pretendeu auxiliar os profissionais que educam crianças com deficiência visual na busca por melhores alternativas de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, conhecer seus alunos, planejar recursos de tecnologia assistiva, acompanhar sua utilização e avaliar seus efeitos sobre o processo de aprendizagem pode significar um desafio constante e recompensador.

As possibilidades que um trabalho diversificado que atendesse às especificidades da aluna, sujeito central desse estudo, demonstraram que a criança deficiente visual tem capacidade de desenvolver-se e aprender num contexto educacional inclusivo.

A perspectiva de uma educação que represente a igualdade de oportunidades a todos os alunos, com deficiências ou não, representa um desafio a ser vencido aos poucos, galgando cada espaço, vibrando com cada vitória alcançada em prol de uma sociedade mais justa que ofereça, de verdade, condições plenas de cidadania a todos que a ela pertencem e nela encontram-se inseridos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BERSCH, R. Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. In: *Ensaio Pedagógicos*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, Brasília, 2006, p. 281-285.
- BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam inclusão escola de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria (Org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- CORTELAZZO, I. B.C . Formação de Professores para a Inclusão de alunos com necessidades especiais: colaboração apoiada pelas tecnologias assistivas. In: I FÓRUM DE TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA DEFICIENTE. 2006, Belém. *IV SIMPÓSIO PARAENSE DE PARALISIA CEREBRAL* . 2006. p. 39-48
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2 ed. Brasília: *CORDE*, 1997.
- DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: Genaro, K. F.; Lamônica, D. A. C.; Bevilaqua, M. C. (Orgs.). *O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos, SP: Pulso. pp. 243-254, 2006.
- FARIAS.G.C. Intervenção Precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade.. Rio de Janeiro: *Revista Benjamin Constant*, dezembro de 2003.
- FREITAS. S. N. Educação e Formação de Professores: experiências inclusivas implementadas em Santa Maria/RS. In: *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. pp. 47-54
- GALVÃO FILHO. T. A.; DAMASCENO, L. L. Tecnologias Assistivas para Autonomia do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais. In: *Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial*. v.1, n.1 (out. 2005). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 25-32.
- LVÃO, Teófilo Alves, Filho & DAMASCENO, Luciana L. As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. Fortaleza, *Anais do III Congresso Ibero-americano de Informática na Educação Especial*, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, Brasil. 2006.
- GRIFING, H. C. e PAUL J. GERBER. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. Rio de Janeiro: *Revista Benjamin Constant*, 5. ed, dezembro de 1996.

LAUAND, G. B. A. *Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer à inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas*. Tese de Doutorado em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil, 2005.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In: Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas*. p.p. 82-86, Brasília: SEESP, Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF, Brasil, 2005.

MASINI, E.A.F.S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE. 1994.

MASINI, E.A.F.S. A EXPERIÊNCIA PERCEPTIVA É O SOLO DO CONHECIMENTO DE PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 39-43, jan./jun. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, F. I. W. e GASPARETTO, M. E. R. F. *Tecnologias para professores de Atendimento Educacional Especializado*. Texto aguardando publicação. 2012.

SANTOS, D. S.; AMARAL, M. C.; JBARA, O. A.; EGRI, P.; MIYABARA, R. Y. *A Tecnologia Assistiva Aplicada ao Ensino de Deficientes Visuais*. São Paulo: USP. 2006. Escola de Artes, Ciências e Humanidades/Sistemas de Informação/Resolução de Problemas I (Trabalho de Conclusão).

Análise da Percepção do Professor Sobre as Dificuldades de Aprendizagem Escolar em Crianças Com Necessidades Especiais

*Tânia Cristina Boff¹, Augusto Cesinando de Carvalho¹,
Kamila Eugenia Pavarina Prates², Gabriela Chaddad Watanabe²,
Laís Rosa Souza Azambuja², Amanda Galvão de Oliveira²,
Ana Cecília Santos de Souza² FCT/UNESP,
Presidente Prudente. Fundunesp*

Resumo:

A escola se constitui num espaço para a inclusão de alunos com necessidades especiais, na medida em que os professores sejam capacitados para atender esta população. Este estudo analisou a percepção do professor frente às dificuldades de aprendizagem de crianças especiais atendidas no Laboratório de Psicomotricidade (LAPS) do Centro de Estudos e Atendimentos em Fisioterapia e Reabilitação da UNESP de Presidente Prudente. Participaram do estudo 43 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente responsáveis por 43 crianças de ambos os sexos e idade entre 3 a 14 anos atendidas no LAPS. Os dados foram coletados através de um questionário composto por 36 inquirições, as quais contemplavam a investigação dos dados pessoais da criança, comportamento, desenvolvimento psicomotor e aspectos emocionais. Os resultados demonstraram que 33% das crianças tem dificuldade na aprendizagem de cálculos, 100% na de escrita, 97% apresentam inabilidades nas atividades motoras finas e motoras globais; 64% não apresentam noção de direita e esquerda. Por meio deste estudo podemos inferir que os fatores etiológicos determinaram déficits sensoriais e motores e desencadearam as dificuldades apresentadas durante a aprendizagem no período escolar, demonstrando a necessidade de tratamento continuado com estas crianças.

Palavras-chave: Crianças Especiais; Dificuldades de Aprendizagem; Desenvolvimento; Rendimento Escolar; Psicomotricidade

1 Docente do Departamento de Fisioterapia – UNESP – Presidente Prudente.

2 Discentes do Curso de Fisioterapia – UNESP – Presidente Prudente.

Introdução

O desenvolvimento e a maturação do sistema nervoso central (SNC) são fundamentais para a qualificação da motricidade humana e conseqüentemente para as aquisições das habilidades motoras como sentar, engatinhar, correr, saltar, ler, escrever, ouvir. Todavia, podem ser prejudicadas quando os indivíduos sofrem lesões cerebrais ou apresentam outras patologias neurológicas como Síndrome de Down, Mielomeningocele, entre outras. Dependendo do grau e da área lesada as conseqüências podem ser muitas graves causando sequelas físicas, comportamentais, mentais e na aprendizagem escolar. As especificidades do aprendizado são estabelecidas pelas vias neuronais aferentes que levam as informações do meio ambiente para área sensorial específica do córtex cerebral. Portanto, a capacidade de aprendizagem depende da integridade anatômica e funcional do SNC (CIASCA, 1990, 1994; KANDEL; et al., 2000).

A seqüência de aquisição de habilidades motoras é geralmente invariável de 0 a 6 anos, entretanto o ritmo e a velocidade de aquisição depende da criança, da tarefa e do ambiente que esta criança está inserida. Uma das muitas maneiras da criança adquirir conhecimento é explorando o meio ambiente manipulando objetos, repetindo gestos e ações e com domínio do próprio corpo (GALLAHUE; OZMUN, 2003; MANOEL, 2000; NEWELL, 1986; BARELA, 1997).

Existem alguns pré-requisitos, do ponto de vista psicomotor, para que uma criança tenha uma aprendizagem significativa em sala de aula. A condição mínima para que a criança utilize as mãos adequadamente para escrever é ter um bom domínio dos gestos e dos recursos ambientais. Além disso, ter consciência que de suas mãos são parte de seu corpo e ter desenvolvido padrões específicos de movimentos facilita este desenvolvimento psicomotor (LOPES, 2010).

Para Bretãs (1991), antes da alfabetização é necessário que a criança tenha em seu corpo a experiência da cor, da espessura, da longitude, da latitude, da trajetória, do ângulo, da forma, da orientação e da projeção espacial, ter bom domínio corporal, boa percepção auditiva e visual, lateralização bem definida e a capacidade de simbolização, concentração, percepção dos conceitos básicos, domínio da coordenação global e fina, bem como do equilíbrio. Essas habilidades formam um conjunto que se desenvolve concomitantemente com a linguagem, com as estruturas cognitivas e com a inteligência.

Com isso, o desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de um amplo espectro de habilidades motoras, que possibilita a criança um amplo domínio do seu corpo em diferentes posturas (estáticas e dinâmicas), locomover-se pelo meio ambiente de variadas formas (andar, correr, saltar, etc.) e manipular objetos e instrumentos

diversos (receber uma bola, arremessar uma pedra, chutar, escrever, etc.). Essas habilidades básicas são requeridas para a condução de rotinas diárias em casa e na escola (SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J. A., 2004).

A criança que apresenta dificuldades nos movimentos (dispraxia) pode apresentar problemas de aprendizagem. Nesta criança, a relação entre a motricidade e a organização psicológica não se verifica harmoniosamente, consubstanciando o papel da motricidade na preparação do terreno às funções do pensamento e da cognitividade (FONSECA, 2005).

As dificuldades de aprendizagem estão diretamente ligadas às perturbações psicomotoras que tendem a refletir-se na adaptação, orientação, direção e representação espacial, no processamento sequencial rítmico e nos problemas de lateralidade perceptivo-simbólica (FONSECA; 2008). Estas dificuldades de aprendizagem representam grandes problemas escolares proporcionando aos vários estudos o desenvolvimento de métodos de avaliação e intervenção (PAIN, 1995; ROCHA, 2004).

Cunha (1990), Fávero e Calsa (2004) demonstram uma relação entre o desenvolvimento motor e a aprendizagem escolar, sendo que esta relação se apresenta mais acentuada nos primeiros anos do ensino fundamental, no qual a criança está sendo alfabetizada e que coincide com o período em que costumam aparecer os primeiros sinais das dificuldades de aprendizagem. Algumas crianças ao atingirem a idade escolar não possuem o esperado domínio de suas habilidades motoras básicas e passam a ter um desempenho aquém do esperado, sendo que, em alguns casos, como em crianças com necessidades especiais, estes problemas podem ser significativamente graves (Ferreira, Nascimento, Apolinário, e Freudenheim, 2006).

Objetivos

Este estudo objetivou analisar a percepção do professor sobre as dificuldades de aprendizagem escolar em crianças com necessidades especiais que frequentam o Laboratório de Psicomotricidade do Centro de Estudos e Atendimentos em Fisioterapia e Reabilitação da UNESP de Presidente Prudente.

Metodologia

Participaram do presente estudo 43 professores de Educação Infantil e I ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente. Estes profissionais são os educadores de 43 crianças de ambos os sexos que frequentam o Laboratório de Psicomotricidade (LAPS) do Centro de Estudos e Atendimentos em Fisioterapia e Reabilitação

da UNESP de Presidente Prudente (CEAFIR) que atua com crianças de 02 a 11 anos de idade, da comunidade escolar prudentina e região, que apresentam dificuldades psicomotoras associadas ou não a problemas de aprendizagem.

O instrumento de avaliação foi um questionário impresso composto por 36 inquirições fechadas e 01 aberta, as quais contemplam a investigação dos dados pessoais da criança, questões relacionadas ao comportamento (social, em sala de aula, no pátio, em atividade em grupo), desenvolvimento psicomotor (motricidade global, fina, equilíbrio, organização espacial, organização temporal, esquema corporal, lateralidade e outras) e sobre aspectos emocionais (agressiva, manhosa, risonha, desligada, excitada, entre outras).

Esse estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, regulamentado pela Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as diretrizes e normas de pesquisa envolvendo seres humanos. Os professores foram convidados a participarem do estudo e após receberem esclarecimentos sobre os procedimentos, objetivos, instrumentos utilizados, autorizaram a sua participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados obtidos foram analisados e interpretados em um contexto quantitativo e descritivo, expresso em valores percentuais.

Resultados

As respostas dos questionários foram alocadas em dois grupos, de acordo com o tipo de diagnóstico dos alunos: A) Grupo diagnóstico de paralisia cerebral e B) Outros (composto por crianças com diagnóstico: Sequela de Meningite, Síndrome de Down, Hidrocefalia, Deficiência Mental, Síndrome do X frágil, Mielo Meningocele, Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade, Torcicolo Congênito, Cavernoma, Déficit Auditivo e alguns Indefinidos). Com base nestes grupos, foram realizadas algumas análises descritivas.

A Tabela 1 demonstra os dados da frequência e porcentagem do tipo de diagnóstico pelo sexo.

Tabela 1: Distribuição de frequências e porcentagem do tipo de diagnóstico pelo sexo.

<i>Diagnóstico</i>	<i>Sexo</i>		<i>Total</i>
	Masculino	Feminino	
Paralisia Cerebral	5(62,5%)	3(37,5%)	8
Outros	21(60%)	14(40%)	35
Total	26(60,4%)	17(39,6%)	43

A Tabela 2 exibe a idade média dos alunos por tipo de diagnóstico.

Tabela 2: Idade média e desvio padrão dos alunos por tipo de diagnóstico.

<i>Diagnóstico</i>	<i>Idade Média (Desvio Padrão)</i>
Paralisia cerebral	8 anos (4,24)
Outros	6,7 anos (2,54)

A Tabela 3 demonstra que a maioria (75%) dos alunos com paralisia cerebral precisam de ajuda para realizar alguma tarefa escolar, bem como todos os alunos que possuem outros tipos de patologias.

Tabela 3: Distribuição de frequências e percentual por tipo de diagnóstico e de ajuda para realizar alguma tarefa

<i>Diagnóstico</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
Paralisia Cerebral	6 (75%)	2(25%)	8
Outros	35(100%)	0	35

A Tabela 4 demonstra que mais da metade dos alunos portadores de paralisia cerebral tem dificuldade no aprendizado de cálculos e que os alunos portadores de outras patologias em sua maioria (65,71%) também.

Tabela 4: Distribuição de frequências e percentual por tipo de diagnóstico e dificuldade em cálculos

<i>Diagnóstico</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
Paralisia Cerebral	5 (62,5%)	3 (37,5%)	8
Outros	28 (70%)	7 (20%)	35

A Tabela 5 exibe que todos os alunos com paralisia cerebral e outras patologias apresentam dificuldades na aprendizagem, escrevem números malfeitos/desordenados, trocam, omitem ou invertem letras e apresentam disgrafia.

Tabela 5: Distribuição de frequências e percentual por tipo de diagnóstico e dificuldades na escrita

<i>Diagnóstico</i>	<i>Troca, omissão ou inversão de letras.</i>	<i>Disgrafia</i>	<i>Números malfeitos, desordenados.</i>	<i>Traçado firme na escrita e/ou desenho</i>	<i>Total</i>
Paralisia Cerebral	2 (25%)	2 (25%)	4 (50%)	0	8
Outros	9 (25,71%)	11 (31,43%)	17 (48,6%)	0	35

A Tabela 6 demonstra que todos os alunos com paralisia cerebral conseguem fazer a leitura oral silábica. Enquanto que somente 14,29% dos alunos com outros tipos de pato-

logia conseguem fazer a leitura oral silábica e 5,71% deles conseguem fazer a leitura oral de forma corrente e expressiva.

Tabela 6: Distribuição de frequências e percentual por tipo de diagnóstico e leitura oral

<i>Diagnóstico</i>	<i>Leitura silábica</i>	<i>Leitura corrente e expressiva</i>	<i>Total</i>
Paralisia Cerebral	8 (100%)	0	8
Outros	33 (14,29%)	2 (5,71%)	35

A Tabela 7 demonstra que 100% das crianças com paralisia cerebral apresentam inabilidades, 48,6% das crianças com outras patologias sempre apresentam inabilidades, 37,15% destas crianças frequentemente apresentam inabilidades, 5,71% destas crianças raramente apresentam inabilidades e 2,86% não apresentam inabilidades nas atividades motoras finas. 04 professores não responderam esta questão.

Tabela 7: Distribuição de frequências e percentual por tipo de diagnóstico e atividades motoras finas

<i>Respostas</i>	<i>Sempre</i>	<i>Frequentemente</i>	<i>Raramente</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
Paralisia Cerebral	8 (100%)	0	0	0	08
Outros	17 (48,6%)	13 (37,15%)	2 (5,71%)	1(2,86%)	31
Não responderam					04

A Tabela 8 exibe os dados sobre a inabilidade nas atividades motoras globais (tais como pular, correr, andar em linha reta, entre outras), 100% das crianças com paralisia cerebral apresentam inabilidades, 48,6% das crianças com outras patologias sempre apresentam inabilidades, 37,15% frequentemente apresentam inabilidades e 2,86% destas crianças não apresentam inabilidades globais. 04 professores não responderam esta questão.

Tabela 8: Distribuição de frequências e percentual por tipo de diagnóstico e atividades motoras globais

<i>Respostas</i>	<i>Sempre</i>	<i>Frequentemente</i>	<i>Raramente</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
Paralisia Cerebral	8 (100%)	0	0	0	08
Outros	17 (48,6%)	13 (37,15%)	2 (5,71%)	1 (2,86%)	31
Não responderam					04

Com relação à questão sobre organização espacial, a Tabela 9 demonstra que todos os alunos com diagnóstico de paralisia cerebral não apresentam noção de direita e esquerda e 40% dos alunos com outras patologias também não apresentam esta noção, somente 48,6% destas crianças apresentam esta noção. 04 professores não responderam esta questão.

Tabela 9: Distribuição de frequências e percentual por tipo de diagnóstico e organização espacial (Noção de direita e esquerda)

<i>Respostas</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Total</i>
Paralisia Cerebral	0	8 (100%)	8
Outros	17 (48,6%)	14 (40%)	31
Não responderam			04

Discussão

A análise dos dados deste estudo confirma a existência da percepção dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem escolar e incapacidade motora das crianças investigadas, uma vez que todo o escolar deste estudo tem déficits motores em decorrência de uma patologia. Embora este estudo não correlacionou as dificuldades encontradas com as diversas patologias observamos que a maioria das crianças apresenta dificuldades na aprendizagem de cálculos, escrita, inabilidades nas atividades motoras finas, atividades motoras globais e na organização espacial. Todos os alunos participantes deste estudo apresentaram algum déficit de movimento e, portanto os resultados do nosso estudo corroboram com Fonseca (2005) que descreve que o desenvolvimento e o crescimento infantil pode ser prejudicado pela ocorrência de uma patologia que determine a inadequação de movimentos e padrões posturais, atraso cognitivo e deficiências (visual, auditiva, mental, física).

Fiates (2001), Fonseca (2005) e Rosa Neto (2006) constataram em seus estudos que crianças com prejuízos no desenvolvimento motor apresentam alguma dificuldade na aprendizagem, pois exige a mesma exige um desenvolvimento adequado da motricidade fina, da estruturação temporal, da lateralidade e da capacidade visual e auditiva. Associado a isto, Silva et al. (2006), destacam que os esquemas e as coordenações corporais são a infra-estruturas da aprendizagem e que a alteração da coordenação motora e equilíbrio, da relação espaço-temporal dentre outros aspectos, podem interferir na aprendizagem escolar e na conduta geral da criança, sugerindo um vínculo entre problemas motores e dificuldades de aprendizagem.

Fin e Barreto (2010) observaram dificuldades de aprendizagem de 60 crianças sem patologias neurológicas, todavia mais da metade destas crianças apresentaram alterações no desenvolvimento e, portanto afirmam a existência de uma relação entre o aprendizado e a comportamento motor. Esse estudo ainda demonstrou que ao analisar as dificuldades escolares apontadas pelas professoras de sala de aula, pode-se identificar que as maiores ocorrências foram relacionadas à escrita e leitura, seguidas de indicações de lentidão para realizar tarefas e desatenção ou falta de concentração. Embora nosso estudo observou

somente crianças com patologias neurológicas também podemos observar alterações semelhantes a relatadas por estes autores.

Toda criança tem possibilidade de aprender, em maior ou menor grau. Quando isso não ocorre é necessário investigar a presença, o mais precocemente possível, os fatores que podem estar contribuindo para a intervenção adequada e programas educacionais específicos para as dificuldades (CIASCA; MOURA-RIBEIRO; TABAQUIM, 2006). No entendimento dos processos de aprendizagem, o diagnóstico nosológico deve ser utilizado como um meio efetivo de prevenção e, portanto professores da rede regular de ensino são fundamentais para detectar déficits de aprendizado ou psicomotores para que estas crianças sejam encaminhadas para centros especializados em diagnóstico e intervenção evitando que se instale prejuízos maiores as estas crianças. O nosso estudo demonstrou que os professores analisados apresentaram condições de detectar as dificuldades todavia não consideramos neste estudo mecanismos de encaminhamento a centro especializados tão pouco quais as estratégias educacionais utilizadas diante das dificuldades encontradas.

A escola pode se constituir numa ferramenta terapêutica para a inclusão de alunos com necessidades especiais, na medida em que os professores realizem questionamentos sobre a suas práticas pedagógicas, reorganizando assim o seu percurso pedagógico e proporcionando ao aluno um espaço mais adequado às suas reais condições funcionais. O professor, a partir de um bom conhecimento sobre desenvolvimento infantil, pode estimular o aluno em todas as áreas relacionadas ao aprendizado: psicomotora, cognitiva, afetiva e linguagem, proporcionando e assim melhorar o desenvolvimento do aluno, permitindo que este realize a suas tarefas na sala escolar de forma adequada oferecendo-o a oportunidade de aumentar e aprimorar suas capacidades psicomotoras (OLIVEIRA, 2007).

Considerações Finais

Este estudo demonstrou que os professores apresentaram a capacidade de perceber as dificuldades psicomotoras e de aprendizagem de crianças com necessidades especiais reforçando a necessidade de programas de intervenção multidisciplinar na rede regular de ensino e capacitação continuada de professores para facilitar a detecção precoce e encaminhamento destas crianças para um melhor desempenho psicomotor e escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, K. N. et al. Desenvolvimento motor em escolares com dificuldade de aprendizagem. *Rev. Digital Buenos Aires*, ano 14, n. 133, jun. 2009. Disponível em: <<http://www>

efdeportes.com/efd133/desenvolvimento-motor-em-escolares.htm>. Acesso em: 06 set. 2010.

BARELA, J. A. *Perspectiva dos sistemas dinâmicos: teoria e aplicação no estudo de desenvolvimento motor*. In: PELLEGRINI, A.M. (Org.) **Coletânea de estudos: comportamento motor I**. São Paulo: Movimento, 1997.

BRÊTAS, J. R. S. *Avaliação psicomotora de crianças de 5 a 7 anos de idade, que freqüentam a creche Maria Aparecida Carlini – Jardim Sabiá – Município de São Paulo*. São Paulo, 1991. Tese - Universidade Federal de São Paulo.

BURNS,

CIASCA, S. M. *Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar*. 1990. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1990.

CIASCA, S. M. *Distúrbios e dificuldades de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar*. 1994. Tese (Doutorado em Neurociências), Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

CIASCA, S. M.; MOURA-RIBEIRO, M. V. L.; TABAQUIM, M. L. M. *Aprendizagem e paralisia cerebral*. In: Rotta, N. T.; Ohlweiller, L.; Riesgo, R. S. *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, S. H. *Perfil motor de escolares de 05 a 14 anos com dificuldades na aprendizagem*. 2001. Monografia (Graduação), Curso de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, UDESC, Florianópolis, 2001.

CUNHA, M. F. C. *Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: Influência na alfabetização de criança de baixa renda*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1990.

CRESWELL,

FERREIRA, J. R. P. *Saúde escolar: aspectos biopsicossociais de crianças com dificuldades de aprendizagem*. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, UDESC, Florianópolis, 2007.

FIATES, M. P. *Estudo da relação entre o desenvolvimento psicomotor e as dificuldades na aprendizagem de um grupo de crianças de 4 a 7 anos*. 2001. Monografia (Especialização em Educação Especial), Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

FIN, G.; BARRETO, D. B. M. *Avaliação motora de crianças com indicadores de dificuldades no aprendizado escolar, no município de Fraiburgo, Santa Catarina*. Unoesc & Ciência – ACBS, Joaçaba, v. 1, n. 1, p. 5-12, jan./jun. 2010

FONSECA, V. *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

- FONSECA, V. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- KANDEL, E. R.; SCWARTZ, J. H.; JESSEL, T. M. *Fundamentos da neurociência e do comportamento*, Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2000.
- LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artes médicas, 1982.
- LOPES, V. *Fundamentos da educação psicomotora*. Curitiba: Editora Fael, 2010.
- MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: padrões em mudança, complexidade crescente. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 3, 2000.
- NEWELL, K. M. Physical constraints to development of motor skills. In: THOMAS, J. R. (Ed.) *Motor development during childhood and adolescence*. Louisiana: Burgess Publishing Company, 1986.
- PAIN, S. (1995). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ROCHA, E. H. *Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem*. 2004. 133p. Dissertação (Mestrado). Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.
- ROSA NETO, F. *Valoración del desarrollo motor y su correlación con los trastornos del aprendizaje*. Zaragoza, 1996. 346p. Tesis (Doctorado), Universidad de Zaragoza, Espana, 1996.
- ROSA NETO, F.; et al. Intervenção psicomotora: projeto de extensão universitária. *Rev. Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, Montevideu. v.7, n.26, p.197-204, 2006.
- OLIVEIRA, G.C. *Psicomotricidade*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes. 2007.
- SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVIERA, J. A. Desenvolvimento motor de crianças, idosos e de pessoas com transtorno da coordenação. *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, v.18, p.33-44, ago. 2004. N.esp.
- SILVA, C. A.; et al. A importância da avaliação motora em escolares. *Rev. Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, Montevideu. v.7, n. 26, p.137-146, 2006.
- TABAQUIM, M. L. M. *Paralisia cerebral: ensino de leitura e escrita*. Bauru: Edusc, 1996.

Possibilidades Prático-Teóricas de Humanização e Inclusão Social de Crianças Com Deficiências e/ou Dificuldades Na Escola

*Irineu A. Tuim Viotto Filho; Edelvira de C. Q. Mastroianni;
Rafael C. F. dos Santos; Ariana A. N. dos Santos; Maiara P. Assumpção,
Rosiane de Fatima Ponce – Departamento de Educação Física e de Educação
da Faculdade de Ciências e Tecnologia -FCT/UNESP – Presidente Prudente*

Resumo:

Este artigo visa apresentar um Projeto de extensão e pesquisa em Educação Física Escolar/Especial realizado no LAR (Laboratório de Atividades Lúdico-recreativas) da FCT/UNESP-Presidente Prudente, o qual é financiado pelo Programa Nucleo de Ensino – PROGRAD-UNESP. O LAR é um espaço educativo, onde são realizados processos de intervenção ludo-educativa, junto a crianças que apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem e comportamento escolar. O Projeto ora apresentado visa identificar possibilidades prático-teóricas de desenvolvimento e inserção social e escolar dos sujeitos participantes, crianças na faixa etária de 05 a 12 anos de idade de escolas públicas da cidade de Presidente Prudente e região. Participaram do Projeto 30 (trinta) crianças e seus respectivos pais e/ou responsáveis, assim como 17 (dezessete) professores dos respectivos sujeitos participantes do Projeto. Ao chegarem no LAR, as crianças são avaliadas, através de uma Escala de Desenvolvimento Motor e, posteriormente alocadas em diferentes atividades ludo-educativas semanais, desenvolvidas no interior do LAR. Também são realizadas reuniões mensais com os pais / responsáveis das crianças, com objetivo de discutir e valorizar a atividade do brincar com os filhos, assim como os professores das crianças, participam através de pesquisa com eles realizada ao longo do processo. Acredita-se que a Tríade Escola-LAR-Família torna-se essencial no processo de desenvolvimento do trabalho na busca da inserção social e humanização dos sujeitos participantes do trabalho.

Palavras-chave:

Inclusão social; Deficiência e/ou Dificuldades Escolares, Escola e humanização.

Introdução

Um Projeto de extensão acadêmica, cuja finalidade está em criar condições para a efetivação de um trabalho educativo e lúdico, para crianças que apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem e comportamento escolar, que também se preocupa com a orientação dos pais e/ou responsáveis, assim como dos respectivos professores dessas crianças, dada sua amplitude, precisa assumir o compromisso de compreensão e transformação da realidade humana e social.

Para isso, dispoe-se a construir e implementar metodologias especiais e diferenciadas de ensino para os sujeitos, visando uma melhor compreensão das características histórico-sociais, assim como das possibilidades pessoais de cada sujeito envolvido no processo, tendo em vista sua aprendizagem e inclusão escolar e social, fato que justifica a importância científica, a relevância e compromisso social do trabalho.

Na consecução dessa proposta, as atividades do Projeto, enfatizam e valorizam o brincar, e a atividade do brincar, como possibilidade educativa imprescindível e essencial ao desenvolvimento humano, sobretudo da criança, dado seu caráter prático-teórico e educativo.

O citado Projeto foi estruturado a partir de uma visão crítica de sociedade e de educação, tomando a cultura corporal de movimento, sobretudo a atividade do jogo e do brincar, como possibilidade essencial na construção de condições educativas diferenciadas para crianças que apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem e comportamento escolar.

Nesse processo de construção de condições educativas diferenciadas para as crianças com deficiências, também seus pais ou responsáveis e professores recebem orientações, cujo objetivo é ampliar os conhecimentos acerca do processo de desenvolvimento das crianças, assim discutir continuamente as situações e o processo de ensino-aprendizagem, tanto aquele realizado pelos pais, quanto aquele construído pelos professores no interior da escola.

Na viabilização dessa proposta de trabalho, enfatiza-se a perspectiva teórico-filosófica e metodológica do materialismo histórico dialético com o objetivo de realizar uma análise crítica da realidade social e humana dos sujeitos participantes do Projeto, compreendendo as múltiplas determinações envolvidas no processo de desenvolvimento dos mesmos. A teoria histórico-cultural, a psicologia do jogo e a psicomotricidade são tomadas como perspectivas teóricas essenciais para se pensar a atividade do jogo e do brincar, valorizando a sua realização no grupo, como importante fonte de desenvolvimento para as crianças,

sobretudo ao pensarmos naquelas que apresentam alguma deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem na escola.

Através de atividades lúdicas de caráter educativo, procura-se criar condições favoráveis para que as crianças participantes do Projeto possam, a partir das suas relações em grupo, quando da realização de jogos e outras atividades ludo-educativas, sobretudo ao vivenciarem experiências prático-teóricas com variados brinquedos e situações, constituírem-se como sujeitos do seu processo de desenvolvimento.

Assim e por trabalharmos nessa direção, pensando na emancipação dos sujeitos, defende-se que o professor é um mediador importante na construção do pensar, sentir e agir das crianças na escola, o qual cria condições favoráveis de desenvolvimento e emancipação das crianças para que possam viver da melhor forma possível em sociedade.

Em suma, busca-se efetivar condições diferenciadas de desenvolvimento das potencialidades das crianças participantes do Projeto, reconhecendo suas necessidades e valorizando suas capacidades, as quais, por apresentarem certas deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem, devem ser reconhecidas a partir de sua realidade e por isso, reconhecidas como sujeitos que apresentam necessidades educativas diferenciadas, os quais, portanto, merecem condições especiais e diferenciadas de ensino-aprendizagem na escola.

O Projeto de extensão – LAR – está voltado, especificamente, para os sujeitos que apresentam deficiência mental moderada ou leve, com ou sem comprometimento motor ou de linguagem, os quais são capazes de adquirir autonomia pessoal e social, a partir de orientação pedagógica do professor, considerando como ferramentas nesse processo, as atividades ludo-educativas decorrentes da realização de jogos e brincadeiras coletivas.

No que se refere às dificuldades de aprendizagem, compreende-se que as mesmas se relacionam a situações vividas pelos sujeitos no seu processo de ensino-aprendizagem escolar. As quais, de certa forma, podem comprometer as possibilidades do aprender do sujeito na escola, dificultando o processo de escolarização dos mesmos.

Defende-se, portanto, com a realização deste Projeto a efetivação de um processo de educação inclusiva, valorizando a participação dos sujeitos que apresentam deficiências e/ou dificuldades na educação escolar. E, essencialmente, a necessidade de formação continuada dos professores, os quais precisam ser preparados para enfrentar, teórica e metodologicamente, os desafios de uma educação inclusiva, para que possam atender de forma especial e diferenciada, às necessidades de aprendizagem desses sujeitos na escola.

Saviani (2000), ao enfatizar a importância da educação no processo de desenvolvimento humano, afirma que o ser humano, enquanto um sujeito social, tem condições de supe-

rar sua primeira natureza (natural e biológica) e construir sua segunda natureza (social e histórica), calcada nos processos educativos, na relação com o outro e na apropriação dos objetos culturais (materiais e simbólicos), os quais são essenciais ao seu desenvolvimento e humanização.

Leontiev (1978) aponta que os homens criam os objetos que vão satisfazer as suas necessidades e criam os meios de produção desses objetos, desde o instrumento mais simples às máquinas mais complexas. Para o autor, é nesse processo que o homem supera a sua condição animal e se torna um ser humano humanizado.

Vigotsky (2001), por sua vez, reconhece o ser humano em processo contínuo de desenvolvimento, o qual busca, na relação com os outros homens e com a natureza, superar suas limitações e avançar nas suas potencialidades, sejam elas físicas ou psíquicas, objetivas ou subjetivas, individuais ou sociais. Nesse sentido, entende-se que o autor supera a visão positivista de que o ser humano é determinado por leis biológicas e naturais.

No lugar de uma compreensão positivista, a Teoria Vigotskiana propõe a visão dialética de valorização das relações sociais, dos processos educativos, da apropriação da cultura e do trabalho vital, como condição fundamental para a humanização dos seres humanos.

Discutir processos de humanização é enfatizar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores junto aos indivíduos, conforme Vygotski (2006). Para o autor, os processos de aprendizagem são essenciais para a efetivação dessa possibilidade, sendo que as condições objetivas e materiais de apropriação da cultura, dos conhecimentos da ciência, das artes, filosofia, política, dentre outros, tornam-se fundamentais.

É importante salientar que além dos conhecimentos acima elencados, torna-se prioridade neste Projeto do LAR, dada a sua especificidades, a apropriação dos conteúdos da cultura corporal de movimento, sobretudo a atividade do jogo e da brincadeira, como elementos fundamentais no desenvolvimento dos sujeitos que apresentam deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem.

Considerando as idéias acima, em essencial as relações sociais e a educação escolar, como primordiais no processo de desenvolvimento humano, valoriza-se na elaboração e no desenvolvimento das atividades de intervenção deste Projeto, a atividade de compartilhar com o outro, a comunicação, a linguagem corpo-oral, construídas nas relações prático-teóricas, tendo em vista a necessidade de transmissão de conhecimentos e experiências entre os seres humanos e, nesse movimento humanizador, o professor assume tarefa imprescindível, principalmente no interior da escola.

A educação escolar inclusiva e humanizadora e valorizada neste Projeto, pois os su-

jeitos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, precisam ter oportunidades de apropriação dos objetos materiais e simbólicos construídos pela cultura, pela humanidade. Além das atividades cotidianas a apropriação do sistema de signos (linguagem oral e escrita, numeração, desenhos) tornam-se ferramentas essenciais para o desenvolvimento multilateral dos seres humanos, tendo em vista o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 2006).

Leontiev (1978) enfatiza que cada ser humano, pertencente a uma nova geração, inicia sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Nesse sentido, a educação, entendida como processo de transmissão de conhecimentos e experiências acumulados pela humanidade, é imprescindível para que cada ser humano, pertencente às novas gerações, possa se desenvolver e se humanizar. Isso implica compreender que a humanidade construiu, ao longo dos anos, variados objetos (materiais e simbólicos), construiu cultura e esse legado deve ser transmitido às novas gerações e, para isso, o trabalho do professor torna-se imprescindível e fundamental.

Afirmamos, portanto, que é na atividade que se encontra a essência genérica do homem. É na atividade que o sujeito se constrói e determina à sua condição humana. É a atividade que cria o próprio homem, tendo em vista que nela se encontra o centro do processo de formação e desenvolvimento humano, conforme Leontiev (1978).

O ser humano vai se apropriando das condições objetivas que o cerca e, ao fazê-lo, passa a agir de forma intencional no mundo, modificando-o de forma consciente. Sendo assim, o ser humano se humaniza, constrói seus pensamentos, sua consciência e personalidade (OLIVEIRA, 1996; MARTINS, 2007).

Contudo, é importante esclarecer que na sociedade capitalista os seres humanos se deparam com o processo de alienação – entendido como um processo social que foi construído nas relações entre os seres humanos, o qual compromete e dificulta, sobremaneira, o desenvolvimento humano numa direção humano-genérica e, no trabalho desenvolvido na escola, essa questão deve ser considerada, para que o professor possa, ao desenvolver seu trabalho, orientá-lo numa direção crítica, ou seja, de superação da alienação posta na sociedade capitalista.

Nesse Projeto busca-se valorizar o professor (os professores) como sujeito essencial na construção de possibilidades de superação da alienação presente na sociedade e, na maioria das vezes, reproduzida na e pela escola. Defende-se o papel do professor como o sujeito responsável pela socialização dos objetos materiais e simbólicos da cultura humana, elementos fundamentais para a humanização e, portanto, essenciais na direção da superação da alienação presente na sociedade.

Acredita-se que a Educação Física, desenvolvida numa perspectiva histórico-cultural, poderá, a partir da valorização da atividade do jogo lúdico e do brincar – reconhecidos como atividade vital (LEONTIEV, 1989) –, possibilitar aos sujeitos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem (via ação coletiva, ativa, consciente) condições reais de desenvolvimento humano.

Viotto Filho (2009) considera que o desenvolvimento do ser humano, e de suas faculdades superiores, está intimamente relacionado às relações interpessoais que são estabelecidas, pois é nesse momento que a linguagem (as linguagens) é utilizada como um meio para dominar, dirigir e orientar a ação humana. É somente a partir desse processo de inter-relações psicológicas, corporais/motoras e sociais que o sujeito irá realizar a interiorização das linguagens veiculadas no plano social e construir sua maneira de ser, pensar, sentir e existir no mundo.

Ferreira e Valdéz (2005) apontam que através do ato de brincar as crianças podem satisfazer seus desejos, sejam de ordem afetiva, relacionada à auto-estima ou a realização de objetivos e finalidades. Para os autores, brincando, a criança educa sua sensibilidade para apreciar seus esforços e tentativas, e o prazer que atinge, quando consegue finalizar uma tarefa, faz com que se sinta realizada por atingir uma meta, elevando, nesse processo, sua auto-estima, confiança e segurança para agir na sociedade.

Velasco (1996) considera que a importância da brincadeira está na construção da personalidade da criança, pois com a riqueza que o brincar proporciona, a mesma desenvolverá suas relações sociais, afetivas, motoras e cognitivas, dentre outras habilidades e capacidades necessárias para viver, e viver bem em sociedade.

Através de jogos e brincadeiras, as crianças conhecem e se inserem como sujeitos na vida social dos adultos, compreendem as regras e funções sociais que são decorrentes das relações humanas e sociais. Para Leontiev (1989), a atividade do jogo e da brincadeira apresenta-se como conteúdo importante do processo de aprendizagem das crianças, uma vez que se constituem como atividade principal desses sujeitos e, portanto, imprescindíveis para a consolidação de um processo de desenvolvimento saudável e adequado às suas necessidades.

Considerando essa perspectiva educativa de valorização do lúdico e do movimento, da ação coletiva do brincar e jogar com brinquedos – que são elementos e conteúdos específicos da Educação Física Escolar – afirma-se a possibilidade de superação das relações sociais alienadas na escola. As quais, em grande parte, são geradoras de preconceito, discriminação e exclusão social no interior das próprias instituições escolares.

Defende-se que a Educação Física Escolar, pela sua característica singular de lidar diretamente com a atividade humana no campo prático-teórico, abre possibilidades importantes para se avançar em direção à superação da histórica dicotomia mente-corpo e da histórica discriminação dos sujeitos deficientes.

Na consecução dessa tarefa, se faz importante trabalhar a Educação Física numa perspectiva crítica, respaldando-se num referencial teórico-filosófico e metodológico que ofereça subsídios para se analisar a realidade dentro de sua complexidade e multiplicidade, tendo em vista a superação das situações de alienação e exclusão presentes na sociedade e reproduzidas na escola (VIOTTO FILHO, 2009).

Trabalhar o desenvolvimento do ser humano numa perspectiva crítica, inclusiva e humanizadora – como se defende nesse Projeto –, é criar possibilidades concretas para superação das contradições geradas pela sociedade capitalista, as quais também se refletem e são reproduzidas no interior da própria escola.

Enfatiza-se a importância de se construir e socializar os objetos culturais a todo ser humano, os quais, por serem construídos ao longo da história da humanidade, carregam todas as características humanas já efetivadas e, por isso, são imprescindíveis a continuidade do processo de humanização dos sujeitos.

No que se refere ao desenvolvimento das crianças, sejam elas deficientes ou não, a atividade do jogo e do brincar, assim como os brinquedos, são instrumentos concretos de construção e superação das dificuldades encontradas pelos sujeitos ao longo do seu processo de formação e humanização.

Ao enfatizarmos a categoria atividade de forma geral e a atividade do jogo e da brincadeira especificamente, como fundamental no processo de transformação objetiva e subjetiva dos sujeitos, esse Projeto valoriza uma Educação Física Escolar constituída como práxis educativa, como ação coletiva consciente em direção a transformação do homem, da educação e da sociedade.

Defende-se, portanto, uma Educação Física Escolar compreendida como prática pedagógica essencial ao ser humano, que toma os conteúdos da cultura corporal de movimento como possibilidades concretas à consecução dessa tarefa (BRACHT, 2007), pois, desta forma e nesse processo, a Educação Física Escolar terá condições de prestar um importante papel no processo de desenvolvimento humano, não mais limitando sua visão e ação às características físicas e aparentes dos indivíduos, mas, sim, avançando em direção à construção de características essenciais ao processo de humanização dos seres humanos.

Acredita-se que nessa direção a Educação Física assumira seu compromisso e função social, contribuindo de forma significativa, para a inclusão social e educativa de todos os sujeitos humanos, tenham eles deficiências ou não, constituindo-se como uma Educação Física Escolar efetivamente crítica e transformadora da realidade humana e social.

É importante ressaltar que a adoção das atividades ludo-educativas, como recurso para a aprendizagem das crianças, além de possibilitar experiências favoráveis e necessárias a seu desenvolvimento, torna a criança sujeito da sua história, proporcionando interações fundamentais no seu cotidiano escolar e, conseqüentemente, familiar e social de forma geral.

Ao longo do ano letivo de 2010, participaram do Projeto realizado no LAR aproximadamente 30 crianças, na faixa etária de 04 a 12 anos. Junto aos sujeitos participantes do Projeto, encontramos diagnósticos como Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Síndrome de Down, Autismo e outras deficiências intelectuais leves, além de vários sujeitos que apresentavam alterações variadas de comportamento na escola, os chamados, “alunos-problema”.

Num primeiro momento do Projeto, realiza-se com as crianças uma avaliação psicomotora, em que se utiliza o protocolo da Escala de Desenvolvimento Motor-EDM (ROSA NETO, 2001). Além disso, são realizadas entrevistas com os pais e/ou responsáveis das crianças, assim como seus professores, com objetivo de compreender de forma mais contextualizada cada sujeito, tendo em vista um melhor atendimento de suas necessidades.

Os encontros do processo de intervenção acontecem semanalmente com cada criança, e a duração da atividade é em torno de 45 a 50 minutos. São realizadas variadas atividades envolvendo os jogos e as brincadeiras, sempre de caráter coletivo com vistas ao desenvolvimento multilateral das crianças participantes do Projeto LAR.

A Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) é composta por uma bateria de testes padronizados e objetiva avaliar o desenvolvimento motor da criança, verificando o nível da idade motora em relação à idade cronológica. A avaliação compreende os seguintes componentes: Motricidade fina, Motricidade global, Equilíbrio, Esquema corporal, Organização espacial e Organização temporal. É importante salientar que a realização do teste torna-se apenas um parâmetro, para se conhecer um pouco mais as crianças nos variados componentes psicomotores e, em momento algum, utiliza-se o teste, para classificar hierarquicamente as crianças em seu desenvolvimento.

No que se refere a resultados da avaliação psicomotora, observa-se que todas as crianças participantes do Projeto, apresentam um certo atraso no esquema corporal, esse aspecto

tem como característica principal à consciência do seu corpo. Tais questões serão melhor trabalhadas nas intervenções, tendo em vista que a linguagem corpo (oral) pode assumir importante tarefa mediadora na construção de funções psicológicas essenciais para a efetivação da aprendizagem escolar dos sujeitos.

No que se refere às entrevistas com os pais ou responsáveis, constata-se que os mesmos apresentavam pouca compreensão e participação no processo de desenvolvimento das crianças, alegando falta de tempo e outros obstáculos que, muitas vezes, impedem uma relação familiar efetiva/significativa, a qual possa, de fato, contribuir com o desenvolvimento dos seus filhos. A partir dessa constatação, desenvolveram-se encontros mensais, com os pais ou responsáveis pelos sujeitos, objetivando discutir a importância da atividade da brincadeira em família como essencial ao desenvolvimento das crianças que apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem escolar.

Ao longo dos encontros mensais, os pais verbalizaram, em muitos momentos, que deveriam criar mais possibilidades de brincadeira com seus filhos. Pois, conforme depoimentos, observaram que através dessa atividade (brincar), foi possível uma maior integração entre eles e seus filhos, além de um melhor conhecimento sobre as próprias dificuldades apresentadas pelos filhos, com vistas a aprenderem a intervir para a melhoria do desenvolvimento dos mesmos.

No que se refere ao trabalho com os professores, visando trocar informações e conhecimentos sobre as possibilidades de metodologias de ensino, esclarecemos que o mesmo encontra-se em processo de implantação. Isso se justifica em função de que, ao longo do ano letivo de 2010, os membros do LAR estiveram envolvidos com o processo de realização das entrevistas, processo esse que foi bastante difícil, sobretudo porque muitos professores e escolas não se dispuseram a atender a solicitação prontamente, fato que atrasou a coleta de dados. No entanto, apresentamos abaixo, os principais dados coletados junto a 17 (dezessete) professores que tiveram condições de participar do processo.

Na referida entrevista, procuramos coletar informações sobre o desenvolvimento escolar e o comportamento do aluno, a visão do professor acerca da deficiência e/ou dificuldades do aluno, a visão acerca da educação inclusiva e, também, sobre as estratégias de ensino e recursos pedagógicos do professor, que será o item destacado para discussão dos dados coletados.

Selecionamos para esse texto três itens propostos na entrevista com os professores. Um primeiro item questionou o professor se após a inserção do aluno com deficiência/dificuldade em sua sala, modificou sua prática pedagógica. Num segundo item, questionamos se o professor enfrenta dificuldades para elaborar suas aulas perante as necessidades do seu aluno com deficiência/ dificuldade, se caso houvesse, quais seriam.

E, num terceiro item, elencamos algumas possíveis dificuldades que o professor encontra para realizar modificações em sua aula, os quais obtinham as seguintes opções: falta de conhecimento suficiente sobre o assunto; falta de apoio financeiro; falta de materiais para realizar as modificações; falta de conhecimento específico sobre a deficiência/dificuldade do aluno; falta de conhecimento de como lidar com o comportamento do aluno; falta de conhecimento sobre estratégias adequadas de ensino; falta de profissionais especializados para orientar nas modificações necessárias.

No primeiro item, sobre a modificação de sua prática pedagógica em decorrência das necessidades de seus alunos, 13 professores disseram que necessitaram modificar sua prática pedagógica, 02 não necessitaram realizar mudanças e 02 não responderam.

No segundo item, quanto a dificuldades enfrentadas na elaboração de suas aulas (metodologias de ensino), 11 professores responderam que tiveram dificuldades para realizarem modificações em suas aulas em função das necessidades dos alunos. Os professores justificaram que as classes são muito numerosas; não há apoio da família e da comunidade; não existem orientações de profissionais da área específica; há pouco tempo para preparar atividades diferenciadas; poucos recursos pedagógicos; falta de recursos para formação dos professores. Três professores apontaram que não tiveram dificuldades para realizar modificações em sua sala perante o aluno com dificuldades, e 03 professores não responderam.

No terceiro item, em que buscamos elencar algumas possíveis dificuldades encontradas pelos professores, 06 professores indicaram que há dificuldades de atuação por conta da falta de conhecimento suficiente sobre o assunto; 01 professor assinalou que há falta de apoio financeiro; 04 professores alegaram falta de materiais para realizar modificações dos recursos; 10 professores indicam que a falta de conhecimento específico sobre a deficiência/dificuldade do aluno, fato que dificulta as modificações; 05 professores assinalaram que existe falta de conhecimento de como lidar com o comportamento do aluno; 02 professores indicaram a opção da falta de conhecimento sobre estratégias adequadas de ensino; 11 professores assinalaram a falta de profissionais especializados para orientá-los em suas modificações.

Ao analisar os dados obtidos junto a esses professores, verificamos que os mesmos entendem que há necessidade de se realizar modificações em sua prática pedagógica, porém alegam a falta de recursos / incentivos para sua melhor formação pedagógica. Os professores apontam que a falta de profissionais especializados no ambiente escolar dificulta suas ações e não conseguem atender a demanda dos alunos.

Enfim, compreende-se que o papel dos professores torna-se essencial no processo de construção de condições educativas e humanizadoras na escola, sobretudo quando o pro-

fessor se depara com sujeitos que apresentam deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem, no entanto, conforme constatamos, as condições de trabalho do professor nem sempre favorecem a consolidação de processos educativos de qualidade.

Defende-se, portanto, que os professores devem ter uma melhor preparação, a qual deve ser contínua e realizada no interior das escolas, além de afirmar-se a necessidade de participação efetiva dos professores no processo de desenvolvimento das crianças na escola, pela via de sua ação educativa no processo de transmissão e socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e culturais essenciais à humanização dos seres humanos na escola.

Considerações Finais

Acredita-se que o Projeto desenvolvido no interior do LAR está cumprindo os seus objetivos ao proporcionar condições diferenciadas, a partir das atividades ludo-educativas, para que os sujeitos participantes encontrem condições diferenciadas de desenvolvimento, na direção da superação de suas dificuldades. E, assim, avançar em seu processo de humanização, tendo oportunidades diversificadas de inclusão escolar e social.

Pretende-se, nos próximos anos, ampliar o número de sujeitos participantes do Projeto, tendo em vista que os resultados, ainda iniciais, se mostram satisfatórios. Ou seja, considera-se como essencial as contribuições às crianças participantes, seus respectivos pais e/ou responsáveis, bem como aos seus professores que encontram condições de se manifestar e buscar metodologias especiais de ensino para a realização de um trabalho educativo de qualidade e de características inovadoras e inclusivas na escola.

Para que os sujeitos participantes do Projeto desenvolvido no LAR possam obter resultados cada vez mais significativos em seu processo de desenvolvimento, se faz necessário compreender e conhecer sua realidade histórica e social, desde sua vida em família, na escola e em outras atividades sociais, para que o trabalho torne-se cada vez mais completo e mais efetivo em suas vidas.

Ha que se compreender cada sujeito participantes numa perspectiva dialética, ou seja, cada sujeito deve ser reconhecido como síntese de muitas determinações, sujeitos que se formam e se constituem ao longo da sua história e da história da humanidade, fato que coloca para a escola e aos professores importante função social, qual seja, pensar e concretizar possibilidades reais de desenvolvimento humano, sem perder de vista, simultaneamente, a necessidade de engendrar esforços coletivos na transformação da escola e da sociedade, para a conquista da verdadeira emancipação e liberdade dos sujeitos sociais, sejam eles deficientes ou não.

O LAR cumpre sua função social ao mostrar o quanto as crianças com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, ao encontrarem condições favoráveis e efetivamente educativas, que atingem as suas necessidades, conseguem aprender e se desenvolver e que, nesse processo, conseguem construir-se como sujeitos sociais, sujeitos de suas próprias vidas e capazes de assumir sua função social.

No entanto, sabemos que essa experiência realizada no LAR junto a crianças com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, apresenta limitações, porém, de qualquer forma, enfatizamos a importância de se construir possibilidades educativas para todas as crianças, sejam elas deficientes ou não, pois somente pela via da educação escolar e de processos educativos humanizadores, e que será possível construirmos coletivamente a humanidade em cada sujeito da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. Educação Física & Ciência: Cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Unijui, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A., LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1989.
- MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor. Autores Associados, 2007.
- MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs). Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006a, p. 193-202.
- NUNES, T., BUARQUE, L., BRYANT, P. Dificuldade na aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.
- OLIVEIRA, B. O Trabalho Educativo. Campinas: Autores Associados, 1996.
- OLIVEIRA B. A Dialética do Singular-Particular-Universal: subsídios filosóficos para a atuação do psicólogo como terapeuta e/ou pesquisador. Palestra proferida na abertura do V Encontro de Psicologia Social Comunitária: O método materialista-histórico dialético. Abrapso. Bauru, 2001.
- ROSA NETO, F. Manual de Avaliação Motora. Florianópolis, 2001.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores

Associados, 2001.

VIGOTSKI, L. S. A Construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica, 2006.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. Rio Claro: Revista Motriz, v.15, n.3, jul/set. 2009.

O Núcleo de Ensino, a Inclusão de Pessoas Com Deficiência e o Uso de Objetos Educacionais

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen¹

Klaus Schlünzen Junior

Renata Portela Rinaldi²

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos³

Juliana Dalbem Omodei

Jane Aparecida Santana

Cristiane de Castro Chagas Silva⁴

Livia Gomes Cruz

Paula Regina Cardoso Spolador Pimenta

Resumo:

A perspectiva da Educação Inclusiva propõe um processo de mudança do sistema social e educacional comum, para acolher toda a diversidade humana. Tal perspectiva atende às políticas públicas educacionais brasileiras, uma vez que toda e qualquer pessoa tem que ter garantido o direito de estudar e, acima de tudo, aprender. No entanto, são necessárias estratégias de formação inicial e em serviço que transformem a prática pedagógica. Além disso, as novas práticas incluem substancialmente a formação de professores para atuar com os novos recursos pedagógicos, denominados Objetos Educacionais (OE) que compreendem a qualquer material pedagógico digital suplementar ao processo de ensino, visando auxiliar o professor. São eles: Objetos de Aprendizagem, Vídeos, Imagens, Mapas, Experimentos e Sons. Diante desse cenário, o objetivo deste projeto em continuidade do Núcleo de Ensino intitulado **Formação Inicial e em Serviço de Professores e o uso de Objetos Educacionais no Processo de Inclusão** em 2011 foi investigar o processo de formação dos estudantes dos cursos de licenciatura da FCT/Unesp para o uso

1 Coordenadora e Vice-Coordenador do Projeto e Professores do Departamento de Estatística da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP de Presidente Prudente/SP/Brasil e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT. (elisa@fct.unesp.br, klaus@fct.unesp.br)

2 Co-orientadora e Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT/UNESP de Presidente Prudente/SP/Brasil. (renata.rinaldi@gmail.com)

3 Discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT. (danisantos.unesp@gmail.com, janesantana2003@yahoo.com.br, judalbem@gmail.com)

4 Bolsistas do Projeto. (cristianec2007@hotmail.com, liviagcruz@gmail.com, paulaspolador@gmail.com)

de Objetos Educacionais como recursos potencializadores na construção de conceitos disciplinares, visando uma escola de qualidade para todos. Constatamos que: o estudo teórico, o estudo das patologias e a elaboração de atividades contextualizadas, contribuíram para o processo de inclusão digital e social das Pessoas com Deficiência, além de perceber que a formação inicial de professores pode proporcionar a elaboração de estratégias para uma postura autônoma, reflexiva e colaborativa.

Palavras-chave: Formação de Professores; Objetos Educacionais; Inclusão de Pessoas com Deficiência.

Introdução

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), no âmbito da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), campus de Presidente Prudente-SP/Brasil, sedia o Grupo de Pesquisa Ambiente Potencializador para Inclusão⁵ (API). Os membros que compõe esse grupo são profissionais de áreas como Pedagogia, Matemática, Estatística entre outras, bem como estudantes dos referidos cursos, entre os quais: docentes da FCT/Unesp, estudantes de cursos de Licenciatura e Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, professores da rede pública de ensino, professores itinerantes (especialistas em educação especial), psicólogos, fonoaudiólogos e docentes de outras instituições de ensino superior.

O trabalho do grupo se constrói e se fortalece a partir de reuniões quinzenais em que são realizadas discussões sobre o processo de inclusão digital, social e escolar de Pessoas com Deficiência; além da realização de oficinas e minicursos que objetivam a formação em serviço de profissionais interessados na área de atuação do grupo, ou seja, Inclusão Escolar. Tal dinâmica proporciona uma intensa troca de informações entre os participantes e o acúmulo de experiências que subsidiam o desenvolvimento de atividades no campo da formação de recursos humanos para compreensão da inclusão, bem como desenvolvimento de pesquisas na área, sendo foco do presente artigo as ações realizadas para o Núcleo de Ensino.

Além dessa atividade de formação e pesquisa, o API também realiza acompanhamentos pedagógicos junto às Pessoas com Deficiência (PD) no Centro para a Inclusão Digital e Social (CPIDES). Esse trabalho é realizado por estudantes estagiários. Com o desenvolvimento desse trabalho procura-se promover a inclusão digital e social das PD que são assistidas no acompanhamento pedagógico. Para isso, são propostas atividades didáticas

5 Coordenado pela Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2002.

elaboradas exclusivamente a cada estudante com deficiência, de acordo com seus desejos e preferências, visando sempre oportunizar a construção de conhecimento e o crescimento pessoal, social e afetivo.

Busca-se também, proporcionar um ambiente no qual as PD tenham a oportunidade de romper com as barreiras/limites estabelecidos pela sua condição (física ou biológica), onde possam demonstrar suas capacidades, e habilidades (motora, cognitiva, afetiva, humana e criativa) facilitando o dia-a-dia na escola, no trabalho, na família, no relacionamento interpessoal e favorecendo a construção de sua identidade e autoestima.

Para atingir o objetivo do projeto em continuidade, que consiste em investigar o processo de formação dos estudantes dos cursos de licenciatura da FCT/Unesp e dos professores em serviço das escolas da rede pública estadual e municipal para o uso de Objetos Educacionais disponibilizados por portais do Ministério da Educação, como ferramentas potencializadoras na construção de conceitos disciplinares, visando uma escola de qualidade para todos, este teve como princípio o trabalho pedagógico desenvolvido por meio de um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo - CCS (Schlünzen, 2000). Para a autora, o ambiente CCS significa:

***Construcionista** porque o computador é utilizado para a construção do conhecimento a partir de objetos palpáveis; **Contextualizado** porque os projetos/atividades construídas são emergentes de situações do contexto dos estudantes e **Significativo** porque os estudantes constroem o conhecimento de acordo com o significado atribuído aos conceitos e contexto (p.82).*

Esse projeto envolve atualmente dez (10) estagiários, entre bolsistas e colaboradores, e quinze (15) estudantes com deficiência a saber: Paralisia Cerebral (PC), Deficiência Intelectual (DI), Síndrome de Down (SD), dentre outras. Com esse expertise, potencializa o envolvimento de estudantes dos cursos de licenciatura que se dedicam a estudar referenciais teóricos que abordem os diferentes tipos de patologias, formas de intervenção pedagógica para o trabalho com PD, uso de Objetos Educacionais (OE) e Tecnologias Digitais, bem como desenvolvimento de projetos educacionais, que lhes possibilitam uma primeira experiência com situações reais do futuro campo de atuação profissional, ou seja, o ensino.

Diante do exposto, o que norteia nosso trabalho é o uso dos OE na educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, visando favorecer a inclusão social, digital e es-

colar das PD atendidas pelo projeto. Isto porque, muito se fala a respeito dos direitos das PD, porém, percebe-se que essas pessoas têm encontrado grandes obstáculos para a sua aceitação e participação na sociedade e também na escola.

Com a proposta de trabalho, procuramos incentivar a autonomia dos estudantes com deficiência por meio de práticas educativas que possam oferecer condições de aprendizagem de conhecimentos específicos, como a leitura, escrita e atividades da vida diária, necessários e essenciais a qualquer ser humano para a sua formação integral e totalizadora. Adicionalmente, buscamos oferecer oportunidades que envolvam atividades culturais e socializadoras que extrapolem o acompanhamento no CPIDES, buscando incluir essas pessoas socialmente.

Assim, passamos a apresentar os resultados do trabalho desenvolvido no Centro para a Inclusão Digital e Social (CPIDES) no ano de 2010 com apoio do projeto Núcleo de Ensino, contando com a parceria de uma escola pública estadual para acompanhamento dos estudantes com deficiência.

1 Acompanhamento de Estudantes com Deficiência no Projeto Núcleo de Ensino

No decorrer do ano de 2010, foram realizados no Centro para a Inclusão Digital e Social (CPIDES) acompanhamentos de quinze estudantes com deficiência, sendo quatro com Paralisia Cerebral (PC), três com Deficiência Intelectual (DI) e oito com Síndrome de Down (SD), com idades que variam de oito a quarenta anos.

Cada estudante é acompanhado individualmente e em grupo por um estagiário, em encontros semanais com duração de uma a duas horas diárias. Há também o desenvolvimento de atividades coletivas, envolvendo estudantes e estagiários, oferecidas com a finalidade de propiciar experiências de socialização/interação entre pares, visando favorecer o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes.

As atividades pedagógicas trabalhadas são escolhidas de acordo com o interesse dos estudantes e o seu grau de necessidade, de modo a estimular a potencialidade de cada um. Tal proposta se constitui como um desafio, especialmente porque é necessário trabalhar sempre de modo a auxiliar/incentivar o estudante no desenvolvimento/criação de rotas isotrópicas para aquisição de habilidades e aprendizagem. Para isso, utilizamos todos os ambientes oferecidos pelo CPIDES, tais como a sala de informática, a sala de recursos multifuncional⁶, biblioteca e cozinha.

6 A Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp) é uma das 12 universidades que recebeu esta sala para fazer pesquisa e orientar os professores das 24.000 escolas que estão recebendo os mesmos equipamentos para usar no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Cabe destacar que, quando os estudantes encontram dificuldades na realização de atividades – individual ou coletiva, há o auxílio mútuo entre díade – estudante/ estagiário – ou entre pares – quando da atividade coletiva, envolvendo os próprios estudantes, o que estimula e proporciona uma relação mais estreita entre eles, além de ser um grande fator de interação social.

Como forma de melhor ilustrar o trabalho, apresentamos algumas atividades realizadas ao longo do ano de 2010, sendo, num primeiro momento o trabalho com os estudantes com DI e, posteriormente, com os estudantes com Paralisia Cerebral (PC).

1.1 Pessoas com Deficiência Intelectual e Síndrome de Down: Desenvolvimento das Atividades do Projeto Núcleo de Ensino

Conceituar a Deficiência Intelectual (DI) é uma tarefa complexa, mas em linhas gerais podemos defini-lo como um funcionamento intelectual abaixo da média, com limitações na capacidade do sujeito em responder adequadamente às habilidades e cuidados pessoais, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, trabalho, entre outros (FLÓREZ, 2003).

Ainda de acordo com o autor, no que tange aos aspectos cognitivos, as pessoas com DI podem apresentar comprometimento dos mecanismos de atenção e iniciativa, da conduta e sociabilidade, dos processos de memória, os mecanismos de correlações, análise, cálculo e pensamento abstrato e dos processos de linguagem expressiva e receptiva.

A DI tem sido considerado como uma das características mais marcantes da Síndrome de Down (SD). Segundo Schwartzman (1999), há um inevitável atraso em todas as áreas do desenvolvimento e um estado permanente de deficiência mental. Porém, segundo o mesmo autor, não há um padrão previsível de desenvolvimento em todas as pessoas afetadas, uma vez que o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas também do restante do potencial genético, bem como das importantes influências do meio.

A SD é uma alteração genética ocorrida durante ou imediatamente após a concepção, que implica em três principais características: hipotonia (flacidez muscular), a DI e a aparência física. No entanto, as pessoas com SD têm possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias, adquirir formação profissional e, no enfoque evolutivo, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências dela própria.

Sendo assim, nas atividades realizadas no projeto Núcleo de Ensino procuramos utilizar os Objetos Educacionais (OE), como recurso para favorecer o processo de ensino e apren-

dizagem, interação e inclusão das pessoas que apresentam DI. Isto porque, os OE apresentam inúmeras possibilidades para o trabalho com PD, tornando-as mais independente e autônomas e permitindo o desenvolvimento de atividades com conceitos específicos.

Para isso, procuramos planejar e adaptar atividades e projetos temáticos de acordo com as necessidades de cada estudante, respeitando suas vontades, expectativas e limitações, assim como, valorizando suas habilidades e procurando sempre oferecer oportunidades de desenvolvimento.

A estratégia de trabalho utilizada para esse fim pauta-se no trabalho com projetos aliado ao uso dos OE, como meios importantes no aprendizado dos estudantes com DI. Esse processo favorece o rompimento de barreiras impostas pela limitação da PD, favorecendo o desenvolvimento de um processo educativo e a construção de conhecimento para todos, não importando o grau de comprometimento (físico ou mental) que apresenta.

Nessa perspectiva, um dos fios condutores de nossa prática de atuação com os estudantes com DI é o processo de alfabetização, que é algo imprescindível para que se possibilite a igualdade de condições a todos os seres humanos, garantindo-lhes seu direito de viver dignamente em sociedade.

Dessa forma, dentre os estudantes que frequentam o acompanhamento pedagógico, temos seis pessoas com SD e um com DI em processo de alfabetização, sendo eles:

Quadro 1 – Estudantes com Deficiência Intelectual em fase de alfabetização

Estudante	Idade	Deficiência
G.	8 anos	SD
L.	12 anos	SD
R.	17 anos	SD
M.R.	10 anos	SD
V.	16 anos	SD
J.	13 anos	SD
F.	40 anos	DI

No acompanhamento individual, buscamos favorecer o contato dos estudantes com os OE (Objetos de Aprendizagem, vídeos, imagens, sons, entre outros) e outros recursos pedagógicos como livros, alfabeto móvel, jogos de manipulação e estratégias, etc. Esse contato parte sempre do interesse e da preferência de cada um, estimulando-os na construção de conhecimentos e sua relação com seu dia-a-dia. Entre os principais OE utilizados, trabalhamos com os Objetos de Aprendizagem (OA) “Fazenda Rived”, “Viagem Espacial” e “Um dia de Compras”, foco principal do projeto vinculado ao Núcleo de Ensino.

Ao longo do processo de trabalho percebemos que o uso de OE pode favorecer a aprendizagem das pessoas com DI, possibilitando-lhes o desenvolvimento de sua organização mental, pensamento lógico, observação e compreensão do ambiente que o rodeia, isto é, todos os aspectos considerados como pré-requisitos para uma aprendizagem eficiente.

Conforme Valente (1999), as tecnologias estão presentes na escola hoje por meio dos OE que disponibilizam diversos recursos de multimídia, com cores, animação e som, possibilitando a apresentação da informação de um modo que jamais o professor tradicional poderia fazer com giz e quadro negro.

Assim, com esses recursos buscamos trabalhar as letras do alfabeto e a construção de palavras. Nesse contexto, outros OE, como por exemplo, o OA “*Alfacel – alfabetização*” e “*Jogo das Mimocas*” também foram utilizados. Percebemos que o trabalho com esses recursos é agradável aos estudantes e evidenciam um grande progresso em seu desenvolvimento. Para caracterizar esses progressos, destacamos:

- (a) A aquisição de habilidade motora fina no uso do *mouse*, que não havia no começo dos acompanhamentos;
- (b) O reconhecimento e relação das letras com determinadas palavras, por exemplo, **P** e **R**;
- (c) Reconhecimentos das cores; dos animais e sua relação com o som que eles produzem;
- (d) Desenvolvimento de noção espacial e sinestésica, por exemplo, perto/longe, grande/pequeno, baixo/alto, largo/estrito, entre outras.

Cabe destacar que ao final do acompanhamento diário, todos os estudantes são estimulados a escolher outros OE na internet de forma espontânea, tendo como preferência os vídeos de música. Para sistematização dessa atividade são estimulados a interpretá-los, utilizando a linguagem pictórica ou oral.

Nesse sentido, procuramos trabalhar com as habilidades necessárias para a alfabetização, além do reconhecimento das cores, números, figuras geométricas, animais/natureza em geral e músicas⁷, com o auxílio de vídeos de sua preferência.

O Objeto de Aprendizagem *Fazenda Rived*, é utilizado para ensino de conceitos matemáticos, aliado ao uso de jogos de estratégias (on-line ou de tabuleiro), quebra-cabeças, memória, entre outros, como pode ser visualizado nas figuras 1 e 2. Notamos que diante do uso de tais ferramentas os estudantes demonstraram:

7 Por exemplo, a coleção “Galinha Pintadinha”, que são clipes de músicas infantis, as quais o estudante já conhece, como por exemplo: “O sapo não lava o pé” que mostra as vogais e as cores de maneira divertida.

- (a) Progressos no processo de aquisição da língua escrita, noção de espacialidade e sequencia lógica;
- (b) Maior interesse e integração nas atividades propostas;

Em um dos estudantes, segundo a família, foram observadas ainda mudança no comportamento, ou seja, com o desenvolvimento das atividades e uso dos OE passou a ter aprimorada sua sociabilidade e comportamentos mais responsáveis e menos infantis.



Figura 1 – estudante com Síndrome de Down utilizando Objeto de Aprendizagem Fazenda RIVED

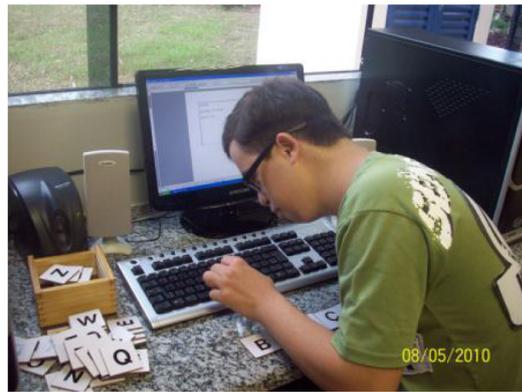


Figura 2 – estudante com Síndrome de Down utilizando OE e jogos de alfabetização

Além do uso de OE, o trabalho com os estudantes é também focado no processo de alfabetização, onde são utilizados também sites de relacionamento, e ferramentas de comunicação instantânea como *e-mail* para proporcionar a comunicação e o aprendizado da escrita, salientando que o uso desses recursos está associado sempre ao interesse dos mesmos, atribuindo-lhes contexto e significado.

Com o auxílio do alfabeto móvel, construímos juntos as palavras que comporão os recados que serão enviados pela rede social ou *e-mail*. Nesse processo, são estimulados a ler e escrever as mensagens enviadas e recebidas, além de interagir com amigos e familiares pela internet e procurar assuntos de interesse.

Outra estratégia já citada é o uso de atividades onde os estudantes selecionam e assistem vídeos, sendo que um dos estudantes demonstra preferência por histórias de super-heróis; assim, realizam muitas atividades de maneira independente, ou seja, sem intervenção direta de um mediador.

Para fazê-los avançar no processo de aquisição da escrita, são utilizadas diferentes estratégias de trabalho, entre as quais: atividade de produção de texto a partir dos vídeos assistidos; uso de OE “Haguaquê” para produção de texto e cenário; uso de editor de texto Microsoft Word e internet, por meio de sites de busca.

De acordo com o uso de OE, percebemos que estes possibilitam a interação do texto com figuras e personagens, e com intervenções do estagiário, que se constitui como mediador do processo de ensino e aprendizagem, são alcançados avanços expressivos:

- (a) na capacidade de narração, produzindo textos com coerência, com seqüência de fatos e com pontuação.
- (b) aceitação de novas ideias, permitindo que trabalhássemos com novos OE, tais como os supracitados.
- (c) percepção por parte dos estudantes de que o computador oferece muito mais possibilidades.



Figura 3 – estudante com Síndrome de Down utilizando OE disponível no Banco Internacional de Objetos Educacionais (<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>)

O estudante ilustrado na Figura 3 aprendeu a utilizar as ferramentas do computador e internet e possui uma conta em um site de relacionamento, *e-mail* e ferramenta de comunicação instantânea (*msn*), principais meios de comunicação virtual no momento e, a partir daí, desenvolveu suas habilidades rapidamente.

Nesse caso específico percebemos que, no decorrer das atividades o estudante fez muitos amigos virtuais, com os quais interagia diariamente. Outra característica das atividades desenvolvidas com ele foi a realização de pesquisas, onde efetuou a participação em diversas comunidades virtuais, interagindo com o “mundo” sem que fossem explicitadas suas limitações e oportunizando que ele aprendesse para a vida.

Além dos acompanhamentos individuais junto aos estudantes com deficiência intelectual e síndrome de Down, foram propostas atividades coletivas e nessas oportunidades levaram os conhecimentos construídos individualmente para o grupo, readaptando para ser utilizado com os materiais disponíveis na Sala de Recurso Multifuncional.

Assim, utilizamos os recursos da Sala de Recurso, além dos que são construídos por eles com nosso auxílio e orientação, através da realização de projetos temáticos (por exemplo: páscoa – confecção de bombons; dia dos pais: confecção de chaveiros; dia das mães: elaboração de cartão; natal: confecção de cartão, etc).

Outro exemplo de atividade coletiva foi a experiência de trabalho para comemoração do Dia das mães. Todos os estudantes trabalharam juntos na confecção de cartões, utilizando o editor de textos para a produção do texto, e outros materiais como EVA, papel crepom, fitilho, cola e tesoura para confecção de uma lembrança, ilustrado pelas figuras 4 e 5. Nessa oportunidade trabalhamos a escrita com o auxílio do alfabeto móvel, no qual cada estudante escreveu uma mensagem para sua mãe; além disso, escolheram no Banco Internacional de Objetos Educacionais uma imagem (OE) que traduzisse a mensagem escrita e utilizaram a ferramenta “copiar e colar” do editor de texto para ilustrar sua produção.

Essa atividade também favoreceu o desenvolvimento da coordenação motora fina, por meio de recorte e colagem de enfeites, embrulho com papel crepom e laço com fitilho. Além disso, exploramos a identificação das formas geométricas utilizadas para a elaboração do cartão, como quadrado, retângulo, estrelas, círculos, etc.

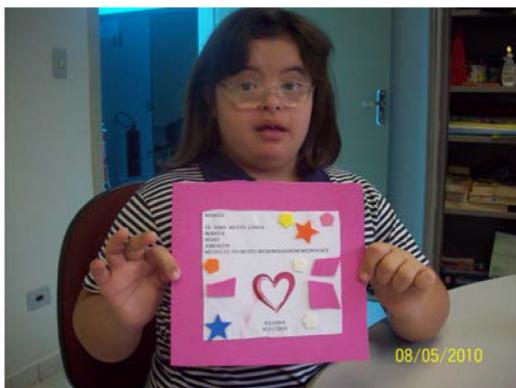


Figura 4 – Aluna com Síndrome de Down expondo sua atividade do Dia das Mães.



Figura 5 – Aluna com Síndrome de Down realizando atividade de colagem e recorte, trabalhando sua motricidade fina

Outro momento de trabalho coletivo que também merece destaque consistiu na experiência em que realizamos um café da manhã. Ao percebermos a dificuldade dos nossos estudantes em reconhecer dinheiro, assim como relacionar as notas com seu devido valor, durante algumas semanas, trabalhamos de forma coletiva e individual, com atividades relacionadas ao dinheiro, utilizando notas idênticas às reais (dinheirinho).

Para contextualizar a atividade, realizamos um café da manhã com diferentes tipos de alimentos e bebidas, cada qual com seu valor, a atividade pode ser observada nas figuras 6 e

7. Cada estudante recebeu seu “dinheirinho” para comprar seu café da manhã, verificando a quantidade de produtos que poderiam comprar, se haveria ou não troco.

Essa foi uma atividade coletiva que promoveu a socialização e aprendizagem em nossos estudantes, foi significativa, pois fez parte do cotidiano, houve grande reciprocidade, o que podemos concluir que os estímulos a que foram submetidos provocaram impactos na construção do conhecimento a que nos propusemos.

Fica evidente que esse tipo de atividade vai além do projeto e reflete diretamente na comunidade, onde nossos estudantes estabelecem suas relações, sendo na família, na escola ou no trabalho.



Figura 6. Estudantes em atividade coletiva



Figura 7. Estudantes em atividade coletiva

Desse modo, observamos que por meio do uso de recursos digitais como os OE, a partir de intervenções pedagógicas direcionadas a cada indivíduo, de acordo com suas necessidades específicas e suas potencialidades, bem como a valorização de atividades coletivas, onde proporcionamos às pessoas com DI avanços em relação à sua aprendizagem, à suas interações sociais, ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, por meio de recursos tecnológicos ou não, em um ambiente CCS, favorecendo, assim, sua inclusão digital e social.

1.2 Estudantes Com Paralisia Cerebral: Desenvolvimento das Atividades do Projeto Núcleo de Ensino

Como apontado anteriormente, também são acompanhados pelo projeto do Núcleo de Ensino, quatro estudantes com Paralisia Cerebral (PC), sendo eles: M. 23 anos, C. 21 anos, A. 10 anos e L. 18 anos.

Cabe esclarecer que esse tipo de Deficiência Física que atinge entre uma ou duas crianças, em grupo de mil crianças. Ela é o resultado de lesões no Sistema Nervoso Central

(SNC), que acarreta em problemas motores e algumas desordens de aprendizagem, de visão, de audição e da fala. Possui diversas causas, mas na maioria das vezes, ela é desconhecida (LEITE, 2001).

Ainda segundo o autor, pode ser dividida em quatro tipos: Espástica (Movimentos duros e difíceis), Discinética ou atetóide (Movimentos involuntários ou descontrolados), Atáxica (Coordenação e equilíbrio ruins) e Mista (combinação de diferentes tipos). Em princípio acreditava-se que estava relacionada principalmente a asfixia e trauma durante o nascimento, porém estudos mostraram que essa é a causa menos frequente entre as outras causas.

Dos estudantes com Paralisia Cerebral que são acompanhados, dois estão alfabetizados e frequentam ou frequentaram escolas regulares. Dois estudantes possuem algumas dificuldades para escrever, como erros de gramática e concordância e uma delas ainda não está alfabetizada, pois possui dificuldades motoras que a impedem de escrever no papel. Assim, por meio dos recursos disponíveis, utilizamos OE e sites da internet para a realização de suas próprias atividades diárias.

Com a chegada dos materiais da Sala de Recurso Multifuncional foi possível a incorporação de recursos pedagógicos no trabalho com os estudantes com PC, entre os quais, jogos educativos como o dominó, loto; material dourado para auxiliar os estudantes durante o desenvolvimento de atividades matemáticas.

Também, utilizamos os Objetos de Aprendizagem “Fazenda Rived” e “Um dia de Compras”, e OE sobre alfabetização como *Alfacel* e outros encontrados no site <http://drkaos.psico.ufrgs.br/jogos/index.html>; além de sites de relacionamentos e blogs.

Em decorrência das desordens de aprendizado e o lado direito do corpo comprometido de um dos estudantes, foi detectada a dificuldade para desenvolver tarefas que envolviam conteúdo matemático.

Porém, a partir do momento em que começamos a trabalhar essa área do conhecimento utilizando o Objeto de Aprendizagem “Fazenda RIVED”, foi possível perceber que era necessário trabalhar operações básicas de adição e subtração. Com as atividades este e os demais estudantes adquiriram muita confiança em si mesmo.

Atualmente um dos estudantes escreve poesias, apesar de apresentar dificuldades na estrutura de seus textos, as quais foram diagnosticadas e trabalhadas nos acompanhamentos. Sempre que tem um poema novo, leva aos acompanhamentos para obter ajuda na correção de alguns erros ortográficos. Quando tem dificuldades para separar versos e estrofes, busca na internet outros poemas, como exemplos. Para a busca digita os poemas, coloca títulos, separa as estrofes e corrige as palavras que ficam grifadas em vermelho no *Word*. Para finalizar, altera as cores das letras e coloca bordas.

Onde antes se lia:

“Em todos lugares que eu ia em todos lugares que passava era só em você que eu pensava”

Agora podemos ler:

“Em todos os lugares que eu ia
Em todos os lugares que eu passava
Era só em você que eu pensava”

Com esse direcionamento percebemos que, a partir do momento em que o estudante percebeu que era possível ampliar sua capacidade de escrita, pôde alcançar sua inclusão social e digital, motivando-o a divulgar ainda mais suas poesias.

Outra atividade desenvolvida junto a um dos estudantes com PC é o uso da internet para fazer pesquisas de vagas de empregos e cadastrar seu currículo on-line em alguns sites de bancos, supermercados, centros educacional e empresas tradicionais de sua cidade.

Tendo detectado o interesse dos estudantes por escrever textos, buscamos estimulá-los a digitar no *editor de textos* e organizá-los. Uma das alunas produziu texto sobre o filme “Velozes e Furiosos”, que se trata de um diálogo. Para construir o diálogo realizou uma busca na internet e corrigiu algumas partes do texto, tais como travessões e pontuação. Utilizou também sites de relacionamentos para obter mais informações sobre o filme.

Os objetos de aprendizagem e OE, como Mimocas, ALFACEL e Fazenda, também foram utilizados junto aos estudantes com PC, além de jogos como o Loto e pinturas de figuras de datas comemorativas. Através do jogo Loto, era possível identificar as letras do alfabeto e escrever algumas palavras simples, com o auxílio do material. Com isso, observamos uma melhora na motricidade fina dos estudantes, com o manuseio do mouse, além de um melhor conhecimento das letras do alfabeto, aprimorando o processo de alfabetização.

Com essas estratégias de atividades, consideramos o desenvolvimento do trabalho proposto e reconhecemos avanços consideráveis para o período. Além disso, observamos que o sucesso obtido na inclusão social e digital dos estudantes com PC se deve ao fato de respeitarmos suas necessidades, reconhecermos seus interesses e curiosidades. Criamos e recriamos estratégias, e com isso, concluímos que no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, além do uso de recursos como OE, o educador tem um papel fundamental que é o de despertar no educando a motivação e acreditar nas suas potencialidades para construção do seu conhecimento, nunca enfatizando somente suas limitações.

Considerações Finais

Diante das estratégias metodológicas utilizadas para a realização do projeto, tendo consistido na análise de OE; diagnóstico da realidade das PD; registro das aplicações dos OE; seminários e reuniões para compartilhamento dos estudos sobre as patologias; levantamento dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais necessários para a aprendizagem de cada estudante; diálogo constante e registro em diversas formas (portfólio, banco de dados, entre outros) a fim de verificar se as respostas em cada ação atenderam aos objetivos específicos do projeto.

Assim, observamos na prática que é possível desenvolver um trabalho significativo e motivador com PD, utilizando OE e estratégia de projetos, dentro de um ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS), que considere as suas necessidades, expectativas e desejos, partindo sempre do que é de seu interesse.

Também, notamos os benefícios que o uso de OE pode trazer à educação especial, como forma de inclusão escolar, digital e social assim como temos estudado na literatura da área. Pois, a partir das experiências construídas na interação e interlocução com as PD ao longo do trabalho realizado, foi possível observar que esses recursos atuam como complementos da aprendizagem, aprimorando o processo de ensino e de socialização através do desenvolvimento das aptidões dos estudantes, como a estimulação da criatividade, coordenação motora, raciocínio lógico, além da exploração dos sentidos de forma divertida, interativa e motivadora.

Esse processo permite que sejam desenvolvidas as habilidades necessárias para a efetiva alfabetização, pois os OE são valiosos instrumentos para auxiliar as PD no seu processo de compreensão da linguagem escrita, numa perspectiva diferente daquele comumente realizada pelo ensino das instituições escolares da rede regular de ensino.

Neste contexto, para que haja a inclusão das PD na sociedade, na escola e no meio digital, procuramos estudar suas necessidades específicas, para entender como se dá o processo de aprendizagem, e assim, buscar a melhor maneira de envolvê-los nas atividades, de forma prazerosa, respeitando suas vontades e características. Porém, com propostas de atividades que possibilitassem o avanço no processo de aprendizagem.

Pelo exposto percebe-se que o objetivo do projeto foi sendo alcançado, considerando os resultados obtidos. Além disso, a oportunidade dada as PD que participam do projeto aponta para um compromisso com a cidadania, em que todo e qualquer indivíduo tem o direito ao conhecimento e aos recursos produzidos e disponibilizados em nossa sociedade, refletindo a crença na potencialidade do ser humano. Ademais, percebe-se um investi-

mento adicional na formação inicial dos licenciandos que participam da proposta e têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos pedagógicos de modo que ao ingressarem no futuro campo de atuação profissional – a escola e a sala de aula – tenham melhores condições de trabalhar com os recursos digitais como os OE, e com as PD que estejam incluídas na rede regular de ensino.

REFERÊNCIAS

BISSOTO, M. L. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.** Ciências & Cognição; Ano 02, Vol 04, mar/2005. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/>

Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2007.

COSTA, M. (2002). **Incapacidade motora cerebral “Paralisia Cerebral”.** Disponível em: <http://www.wgate.com.br/conteudo/medicinaesaude/fisioterapia/variedades/paralisia_cerebral.htm>. Acesso em: 04 de janeiro de 2011.

FERREIRA, V. J. A. **O que Todo Professor Precisa Saber Sobre Neurologia.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2005.

FLÓREZ, J. Cérebro y aprendizaje: una aproximación biológica. In. : SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down.** São Paulo: Vetor, 2003.

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

LEITE, M. C. P. L. **Paralisia Cerebral.** Disponível em: <<http://www.policlin.com.br/drpoli/130/>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos Da Inclusão.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index>. Acessado em março/2009.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola** (artigo) Disponível em : <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html> Acessado em 24/03/2008 às 11h22.

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** Educação on line, 2001. URL: <http://www.educacaoonline.pro.br/index>. Acesso em março/2009.

OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade.** Marília, Fundepe, 2004. (artigo)

SALGADO, M. I., VALADARES, E. R. **Para Compreender as Deficiências.** Belo Horizonte: Rona, 2000.

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

SCHLÜNZEN, E.T. M, SOUZA, D. C. B., SANTOS, D. A. N. **Uso das tecnologias**

de informação e comunicação para pessoas com necessidades educacionais especiais como contribuição para inclusão social, educacional e digital. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a2.htm> Acessado em: 04/03/2009, às 01h08m.

SCHLÜNZEN, E.T.M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas.** Tese de Doutorado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Shirley, VIZIM, Marli. **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VALENTE, J. A. **O Uso Inteligente do Computador na Educação.** Campinas, NIED, UNICAMP, 1999.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis: Vozes, (2004)..

Reflexões Sobre o Atendimento de Alunos Com Dificuldades Emocionais

Fabio Camargo Bandeira Villela
FCT/UNESP - Presidente Prudente

Resumo:

Integrado ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia -UNESP – Campus de Presidente Prudente, o projeto *Brinquedoteca e aprendizagem na escola*, foi realizado em 2010 e tinha como finalidade o desenvolvimento de atividades lúdicas e relacionais com alunos que apresentavam problemas de aprendizagem decorrentes de causas emocionais para que pudessem expressar, através de atividade lúdica espontânea, seus problemas, medos e angústias, de modo a suprimi-los, elaborá-los ou dominá-los em boa medida. O decorrer das atividades ensejou reflexões sobre o universo das crianças atendidas, sobre a pertinência de serem desenvolvidas pelo aluno do projeto atividades lúdicas em detrimento de atividades regulares em sala de aula e sobre os resultados do projeto. O universo de alunos atendidos acabou por ser secretamente ampliado pela própria escola, para incluir alunos com problemas emocionais ou de conduta, sem que esses alunos apresentassem, entretanto, problemas de aprendizagem, o que não prejudicou o projeto, mas exigiu reformular o objetivo, que passou também a checar o diagnóstico e o olhar dos professores sobre o aluno. Constatou-se benefício ao aluno e ao seu aprendizado, mesmo perdendo o aluno uma aula por semana. Por fim, considerou-se que o sucesso do projeto só poderia ser dimensionado no futuro e retrospectivamente.

Palavras-chave: Psicanálise; Winnicott; privação; brinquedoteca

Introdução:

O presente texto refere-se a reflexões sobre as atividades desenvolvidas pelo projeto do Núcleo de Ensino denominado *Brinquedoteca e aprendizagem na escola*, iniciado em 2009 e com nova edição em 2010, porém inspirado em projeto de Brinquedoteca Hospitalar coordenado por mim durante vários anos e encerrado em 2009. O projeto *Brinquedoteca e aprendizagem na escola* tinha como finalidade o desenvolvimento de atividades lúdicas e relacionais com alunos que apresentavam problemas de aprendizagem decorrentes de

causas emocionais, segundo critério da própria escola, para que pudessem expressar, por meio especialmente de atividade lúdica espontânea, seus problemas, medos e angústias, de modo a suprimi-los, elaborá-los ou, ao menos, dominá-los em boa medida. As atividades foram realizadas semanalmente por duplas fixas constituídas de aluno atendido e discente de pedagogia (sendo este bolsista ou voluntário) em espaço tranquilo e diverso do espaço da sala de aula. A continuidade dos encontros visava especialmente ao estabelecimento de um vínculo de confiança e eventualmente de um modelo de relação que pudesse ser sentido pelo aluno como reconfortante e reassegurador, especialmente em um cenário de dificuldades e fracassos em sala de aula e de instabilidade e desconforto emocional, o que poderia adicionalmente prejudicar a inserção do aluno em sala de aula, sua aceitação pelos demais colegas e sua possibilidade de estabelecer relações gratificantes e construtivas com os demais colegas e com o professor.

A questão da indicação pelos professores e direção da escola dos alunos que deveriam participar do projeto era um ponto previsto e importante para o próprio projeto, porque nos possibilitava a compreensão e a percepção que a escola e seus professores tinham sobre a existência de problemas emocionais que afetavam os alunos por eles indicados. O projeto também tinha interesse em entender o olhar do professor sobre os alunos mediante as indicações para o projeto, checando a forma como o professor via os alunos com problemas de aprendizagem decorrentes de dificuldades emocionais. A ideia inicial, em relação a esse aspecto, era aperfeiçoar o olhar do professor, dando-lhe *feedbacks* sobre as indicações feitas e buscando, com isso, eliminar eventuais distorções sistemáticas, sejam elas devidas a preconceitos, aspectos emocionais do próprio professor ou simples incompreensão de seu aluno e das causas centrais de sua dificuldade escolar.

As dificuldades previstas para a implantação do projeto não eram pequenas, não obstante sua aceitação por parte da diretora e da orientadora pedagógica do projeto. Em primeiro lugar, a maioria dos atendimentos teria que ser feita paralelamente às atividades didáticas, em razão da indisponibilidade de horário por parte de alunos ou de seus pais, o que implicaria retirar o aluno de sua sala de aula durante as atividades didáticas para realizar suas atividades lúdicas, o que nos parecia drástico, mesmo isso ocorrendo uma única vez durante a semana. Em segundo lugar, os alunos teriam que aceitar a atividade que propúnhamos a eles, e não estávamos convencidos de que isso ocorreria, seja por falta de interesse, seja pelo medo de poderem ser estigmatizados pelos colegas. Em terceiro e último lugar, não sabíamos se teríamos o apoio e o consentimento dos pais dos alunos, que teriam que conhecer previamente a proposta do projeto, anuir expressamente o trabalho e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado previamente pela Comissão Local de Ética em Pesquisa.

Para nossa surpresa, não se verificou as dificuldades previstas. O projeto teve excelentes resultados na escola, segundo a percepção de professores e coordenação pedagógica e acabou se consolidando. No final de 2010, foi elaborado por mim um novo projeto, a ser financiado pelo Núcleo de Ensino para o ano de 2011, que pudesse dar continuidade ao atendimento de crianças com dificuldades emocionais que interferissem em seu desempenho escolar, mas que pudesse ser distinto do primeiro em aspectos significativos, principalmente envolvendo a participação direta dos pais e que pudesse dar novos passos na direção de sua eficácia e do fortalecimento das relações envolvendo Universidade e Escola. Observado o contentamento dos alunos de participarem do projeto e da ausência tranquila dos pais em relação à participação de seus filhos, pensou-se em estender o projeto em 2011 de forma mais sistemática aos próprios pais. Assim, com o nome de *Atividade lúdica na escola e conversa com os pais*, o projeto previu a escuta pelo discente da fala do pai sobre seu filho e mais um ou dois momentos para conversar com o pai sobre seu filho e as mudanças destes observadas a partir das atividades lúdicas e relacionais desenvolvidas. Portanto, buscou-se o aprofundamento do trabalho com vínculo direto com os pais ou responsáveis, o que tende a reforçar os laços entre Universidade e escola, na medida em que o projeto consiga - e disso estamos bastante confiantes - estabelecer e desenvolver em termos técnicos um fácil e bom vínculo com os pais, área que costuma ser de dificuldade reconhecida por parte da maioria das escolas públicas. Vislumbra-se, desde já, a possibilidade de um terceiro projeto, com orientação específica e supervisão do próprio professor. Mas, embora siga a mesma linha de preocupação com o cuidado emocional da criança contido nos outros dois projetos, do ponto de vista estrutural é completamente diferente daqueles, já que pode e deve ser desenvolvido sem o atendimento direto da criança: a intervenção relacional passa a ser do próprio professor e em sala da aula, ainda que às expensas da atividade lúdica intensa e da exclusividade que a criança recebe em seu atendimento. A vantagem é a capacitação do professor em serviço e da atuação no interior da sala de aula. Tais projetos não são, em si, excludentes. Do ponto de vista prático, não será por mim proposto nos próximos anos e só deverá ser efetivado com o aprimoramento do atendimento direto das crianças feito pelos discentes. Um fato a destacar, entretanto, é que, independentemente da continuidade de um projeto ou de sua transformação substantiva ao longo do tempo, pude observar o fenômeno de constituição de uma certa *expertise* que o conjunto de discentes acabou por formar ao longo do tempo: os alunos novos retêm rapidamente aspectos do atendimento, especialmente das condições e do enquadre do atendimento de forma rápida e intuitiva, que demoraria meses ou anos para se constituir e se aperfeiçoar sem o intercâmbio entre eles e alunos mais antigos no projeto. A *expertise* referente a aspectos teóricos e teórico-técnicos é muito mais difícil de ser constituída através do simples convívio de gera-

ções diferentes de discentes e depende de estudo continuado, habilidades individuais e acompanhamento de perto por parte do orientador. Essa *expertise*, constituída ao longo do tempo por um conjunto fluido e inconstante de discentes é, em qualquer dos dois domínios discutidos (enquadre e teórico-técnico), beneficiada pela constância de pelo menos um aluno que se fixa no projeto pelo período mínimo de dois anos, mas preferencialmente três anos, vivendo seu ciclo como aluno, aprendiz de feiticeiro e finalmente mestre dos demais alunos, em ciclos que são usualmente anuais.

O presente relatório, conforme apontado, tem por objeto a reflexão sobre as atividades desenvolvidas ou que poderão a ser desenvolvidas, o que consideramos uma contribuição a trabalhos em escola que desenvolvem atividades lúdicas e especialmente àqueles que tem como foco a contribuição direta a crianças que apresentam dificuldades emocionais intensas. A reflexão - e portanto, a contribuição imaginada - incide sobre uma gama razoavelmente abrangente de questões, mas que podem ser divididas em duas grandes vertentes, a retrospectiva e a técnica. A vertente retrospectiva procura analisar - senão interpretar - os pontos sensíveis do projeto, apontando para suas transformações e o significado dessas transformações e permite traçar, a partir do exposto, tendências, perspectivas e novas propostas; a vertente técnica discute aspectos da teoria e da técnica envolvendo o atendimento da criança. Assim, enquanto no primeiro caso o foco de reflexão é o próprio *projeto*, no segundo caso o foco incide sobre *aspectos psicanalíticos do atendimento no ambiente escolar de crianças com problemas emocionais*. O presente texto abordará apenas o que denomino aqui de vertente retrospectiva e será complementado por outro artigo para o Núcleo de Ensino da UNESP tratando especificamente de *aspectos psicanalíticos do atendimento no ambiente escolar de crianças com problemas emocionais*.

Reflexões Sobre o Projeto *Brinquedoteca e Aprendizagem na Escola*:

A) Sobre o universo de crianças atendidas.

Há um ponto central à reflexão do projeto que se refere ao universo de crianças atendidas e dele se desdobram questões como o princípio norteador de critérios de seleção de alunos para o projeto, a pré-seleção de alunos ao projeto feita por professores e direção, a delimitação da demanda máxima a ser atendida e a avaliação da pertinência da indicação de alunos ao projeto.

A princípio, conforme apontado, o projeto *Brinquedoteca e aprendizagem na escola* tinha como público alvo alunos que apresentassem problemas de aprendizagem decorrentes de causas emocionais, estava previsto para ocorrer em duas escolas e atuava paralelamente a outro projeto, coordenado por outra docente, cujo público alvo era especialmente alunos

tímidos ou agressivos. Embora haja intersecção entre esses grupos - em razão do denominador comum *problemas emocionais* -, a delimitação da participação do aluno em um ou outro projeto em tese, em alguns casos, decidir-se-ia a priori, pela não caracterização do aluno como membro potencial de um dos grupos, como no caso de alunos com problemas emocionais sem qualquer dificuldade em termos de aprendizagem. Em outros casos, dependeria do aspecto mais marcante a ser considerado no aluno. A existência de duas escolas permitiria maior flexibilidade na definição da demanda e do atendimento.

Uma das escolas, entretanto, decidiu que todos os alunos a serem atendidos eram aqueles com problemas de aprendizagem decorrentes de causas emocionais, e acabou, tacitamente, por estender sua avaliação do que seriam problemas de aprendizagem para que fossem incluídos alguns alunos com sérias dificuldades emocionais e sem significativos problemas de aprendizagem. Estabeleceu, assim, aparentemente, um critério tipicamente pedagógico, em oposição a critérios predominantemente psicológicos, mas não deixou de incluir alunos que necessitavam de atenção especial em função precipuamente de seu desenvolvimento emocional e psíquico. Essa escola, por ter como critério de atendimento o mesmo do presente projeto, acabou se tornando a escola, por excelência, onde concentraram quase a totalidade das atividades desse projeto, enquanto o projeto com ênfase em atender alunos tímidos e agressivos acabou por concentrar seus atendimentos na outra instituição.

Portanto, em relação ao projeto objeto deste relatório, o próprio critério explícito acabou por ser extrapolado em alguns casos, supostamente em benefício dos alunos e da escola: foram aceitos alunos indicados pela escola mesmo que esses não apresentassem problemas de aprendizagem. Como corolário, as indicações dos alunos específicos para a participação no projeto evidentemente extrapolaram, em alguma medida, o critério explícito e pré-definido de existência de problemas de aprendizagem decorrentes de causas emocionais. O objetivo de verificação do diagnóstico (ou classificação) feito pelos professores e direção, nesse sentido, perdeu em parte o seu sentido, pois de antemão não se buscava uma acuidade na delimitação do universo a ser atendido frente ao critério explícito.

Um outro ponto envolvendo a questão do *feedback* sobre o diagnóstico ou sobre o encaminhamento de alunos ao projeto acabou por se tornar ainda mais relevante: independentemente da adequação do aluno ao público alvo, percebeu-se, tanto da parte do projeto, como da escola, que os alunos atendidos gostavam de participar do projeto, se sentiam privilegiados por receber uma atenção especial e individualizada e podiam desenvolver atividades lúdicas por eles escolhidas e estabelecer um vínculo especial com o discente que lhe fora destinado. Além disso, para a escola e para a maioria dos professores, os alunos

que participaram do projeto tendiam a voltar para a sala de aula mais receptivos às lições e menos agressivos com os colegas e com a professora (ou o professor), e está tendência, em alguns casos sutil, acabou por ser verificada mesmo em dias diversos do dia de atendimento da criança pelo projeto. Portanto, o erro ou a extrapolação do critério na indicação do aluno acabou trazendo benefícios a esse aluno, ao seu aprendizado e às suas relações em sala de aula, o que, nesse sentido, se tornou quase um capricho saber se a visão do professor sobre o aluno quanto ao enquadramento deste no público alvo foi correta ou não, ou se é ou não apurado o diagnóstico dos professores sobre o aluno, questão, conforme discutido acima, sequer essencial para o professor no ato de encaminhamento.

Com isso, a questão da investigação da pertinência do diagnóstico do aluno pelo professor acabou, pelo menos nos limites do projeto e no momento atual, perdendo relevância, razão pela qual foi eliminada do projeto reformulado e previsto para o presente ano.

A questão da demanda a ser entendida, no entanto, permanece, pelo menos em seu sentido quantitativo: Independentemente da pertinência dos encaminhamentos de alunos frente ao critério estabelecido para participação no projeto, o projeto atende a todos os alunos a ele encaminhado? A resposta a essa pergunta é positiva: estávamos em 2010 atendendo a toda a demanda e continuamos a atendê-la em 2011, que tem estado próxima a 20 alunos, com atendimentos individuais semanais.

Há vantagens e desvantagens em atender toda a demanda da escola, especialmente uma demanda relativamente alta. As vantagens são evidentes: é bom estender o trabalho a um maior número de crianças ou jovens que dele se beneficiam. Também é uma satisfação poder atender integralmente à demanda da escola, aferida pelos professores, orientador pedagógico e direção.

Porém, é impossível atender à demanda apenas com discentes bolsistas, tornando necessária a participação de discentes voluntários. Embora o discente voluntário tenha desempenhado um papel importante no projeto e, em alguns casos, se tornado bolsista do projeto, há pelo menos dois inconvenientes a ser destacado, um em relação ao atendimento, outro em relação à formação e à pesquisa. Quanto ao atendimento, a presença maciça de discentes voluntários, em geral do primeiro ano e sem experiência alguma, contribui para que os atendimentos na escola comecem muito depois do início das atividades didáticas, pois a divulgação, o ingresso no projeto, a preparação do discente neófito e sua inserção junto à escola e aos pais dos alunos é processo de diversas etapas, cada uma com sua duração específica. Assim, o atendimento que poderia começar já em abril, e isso devido ao atraso das escolas em fornecer a lista de alunos a ser atendidos, passa a se iniciar apenas em junho, exclusivamente pela demora do próprio projeto.

Um segundo inconveniente é a carga de trabalho administrativo para gerenciar um conjunto grande de alunos - sem contar com certa falta de sincronização entre eles em atos previstos, o que aumenta ainda mais essa carga. Lidar com um grupo menor, mais coeso, mais preparado e com o estímulo da bolsa de estudos permite maior foco e aprofundamento em atividades de pesquisa.

B) Sair da sala para aprender

Tem sido destaque nas discussões pedagógicas e nos documentos oficiais das Secretarias de Educação e mesmo do Ministério da Educação a ênfase na formação integral do aluno, envolvendo seu bem estar e desenvolvimento de todas as suas capacidades e potencialidades. Ao mesmo tempo, é muito comum ouvirmos da parte de professores que o ensino é a função primordial da escola, em oposição ao desenvolvimento psíquico, ao desenvolvimento moral e à socialização, para os quais a escola tende a co-responsabilizar a família, senão à atribuir à família responsabilidade integral, sempre que a escola ou seus professores se deparam com alunos com especial problema nessa área, fato que pude observar em diversos cursos que ministrei para professores da rede pública estadual de ensino de Presidente Prudente. O projeto, não obstante, costuma atuar através da retirada do aluno da sala de aula, portanto, retirando-o do locus por excelência da aprendizagem, função precípua da escola e considerada por ela sua função central. Ao mesmo tempo, atende exclusivamente alunos com problemas de aprendizagem. Portanto, há uma tensão entre propósito do projeto e forma de atuar que merece ser objeto de algumas reflexões.

É necessário destacar que não faz parte da essência do projeto a retirada do aluno da sala de aula, privando-o de 50 minutos semanais de suas atividades regulares em prol do desenvolvimento das atividades lúdicas e relacionais. Ao contrário, avisamos à escola e ao aluno que podíamos realizar as atividades em período diverso do período letivo do aluno, mas raramente o aluno tinha disponibilidade para estar na escola em outro período e a mãe (ou responsável) também não se dispunha a esse arranjo, que tende a exigir certa logística familiar além de suas possibilidades.

Há por parte do professor e da direção da escola uma estimativa de que o benefício supera o prejuízo didático e são os próprios professores que, conhecendo as condições do projeto, indicam os alunos para as atividades do projeto e, para as quais, libera o aluno da sua aula durante o período das mesmas - o que nos remete à questão da delimitação específica dos prejuízos e benefícios.

Em relação ao prejuízo didático, este é, em boa parte dos casos, pequena, não apenas porque se referem a apenas 50 minutos por semana, mas especialmente porque, para grande parte dos alunos indicados a este projeto, pela própria definição do projeto, pouca coisa está sendo possível aprender a partir das aulas, seja pela recorrente e séria dificuldade de aprendizado por parte do aluno, seja por seus problemas emocionais que não lhe permitem estar atento às aulas, ou raciocinando adequadamente. Portanto, do ponto de vista didático, é comum que a saída da sala por parte do aluno pouco represente em termos de perda, que tende a ser mais sentida pelo aluno com um pouco menos de dificuldade escolar ou emocional, pois talvez estivesse acompanhando as explicações da aula, entendendo um pouco da matéria e as explicações que deixa de ter com sua saída da sala poderiam ter-lhe sido úteis.

Há uma estimativa, entretanto, de que um dos benefícios do projeto se refere ao próprio domínio do processo de aprendizagem: tendencialmente os alunos, voltam das atividades menos ansiosos, preocupados e nervosos, segundo relatos dos professores, o que impacta positivamente sua atenção às aulas e se traduz em ganhos de aprendizagem. Essa estimativa tem se mostrado bastante frequente entre os próprios professores dos alunos atendidos e essa tendência tem sido verificada mesmo em dias em que o aluno do projeto não tem atividades lúdicas, embora isso não possa ser generalizado a todos os alunos do projeto.

O benefício didático apontado é decorrência dos ganhos emocionais e psicológicos que as atividades lúdicas e relacionais tem propiciado, o que está de acordo com a lógica do projeto: se aspectos emocionais estão interferindo negativamente na aprendizagem, e a atividade lúdica e relacional está pensada para elaborar e atenuar tais problemas, presume-se que o sucesso alcançado através de atividades lúdicas e relacionais no âmbito emocional remova ou minimize as dificuldades de aprendizado decorrentes de causas emocionais. Conforme apontado, a existência de problemas de aprendizagem é pré-requisito para a participação no projeto, mas o trabalho atinge incidentalmente os aspectos emocionais e apenas mediamente os problemas de aprendizagem.

Embora pareça haver uma lógica que, para a demanda atendida, articule benefício emocional com benefício de aprendizagem, somos cautelosos o suficiente para tratar essa relação mais como uma aposta do que como uma lógica, tanto porque não há prévia garantia de que realmente os problemas de aprendizagem dos alunos indicados ao projeto efetivamente derivavam de problemas emocionais, nem de que a melhora emocional vá, ao menos em parte, ser canalizada para as atividades didáticas. Tratam-se, na verdade, de duas apostas: a de que as atividades lúdicas e relacionais favorecem a resolução de problemas emocionais e a de que a resolução de problemas emocionais revertam-se também em benefícios para o aprendizado do aluno.

Como o trabalho incidental tem como meta a melhora emocional e psicológica do aluno e como a atividade lúdica tende a ser um campo propício para elaboração de conflitos e perdas emocionais, a atividade que propomos está claramente fundamentada, no caso, com suporte na psicanálise e, particularmente, de matiz winnicottiana¹). Mas, como atividade envolvendo seres humanos, não pode ser exclusivamente ciência, há que ser também, se não preponderantemente, arte. A aposta primeira está dada no nosso discente, na sua capacidade de interação e de manejo da situação lúdica e relacional e na esperança de que o aluno tenha recursos emocionais para solicitar ajuda, embora sem reconhecer que dela precisa, ou que se deixe levar pela situação lúdica e se disponibilize para o contato com o discente e com a comunicação lúdica e criativa com o seu próprio mundo interno.

A segunda - a de que a resolução de problemas emocionais favoreçam o aprendizado - tem mais cara de aposta, mesmo. Como afirmou Freud em alguns de seus textos, fazemos apenas a análise do paciente. A síntese - ou os rumos a serem tomados pelo paciente - ficam a cargo do próprio paciente. Algo muito similar pensamos para os alunos em relação aos ganhos didáticos como decorrência de ganhos emocionais.

É interessante e instrutivo fazer um paralelo entre o trabalho que desenvolvemos e a atividade do tutor, como adotada em algumas escolas municipais, o que irá introduzir a discussão sobre um terceiro e último benefício das atividades em período didático, mas fora do âmbito da sala de aula.

Algumas escolas disponibilizam ao professor, caso este solicite e o diretor aprove, um tutor, para acompanhar em sala de aula algum aluno considerado difícil do ponto de vista emocional e cuja conduta esteja atrapalhando os colegas, o professor e as aulas de um modo geral. A idéia consiste em destacar alguém para lidar com esse aluno difícil e acompanhá-lo em suas atividades de sala de aula, ao mesmo tempo em que livra o professor do transtorno que o aluno causa e da incumbência árdua de contê-lo e discipliná-lo, a favor do bom desempenho de suas atividades junto a todos os demais alunos e frente ao ensino que precisa ministrar a todos, inclusive ao aluno complicado ou considerado complicado. Embora não tenha lido nada ainda sobre a regulamentação referente à tutoria, sei por relatos que tanto é a existência de aluno pouco disciplinado e que vem prejudicando as atividades do professor que enseja a solicitação de tutor em sala de aula, como também as reais incumbências - admitidas ou não pela escola e pelo professor - referem-se a acompanhar de perto esse aluno em suas atividades de sala de aula.

Tal cuidado especial com esse aluno considerado difícil parece em sua essência e em tudo o oposto daquele cuidado que desenvolvemos no projeto: a tutoria, embora não no

1 A bibliografia básica consiste em quatro livros de Donald Winnicott: A criança e seu mundo, Natureza humana, O brincar e a realidade, Privação e delinquência.

discurso, tem como beneficiário real não o aluno, mas o professor e o restante da classe. A intervenção acaba por ter caráter disciplinar, embora velada; enquanto o projeto tem caráter lúdico e relacional. Não há atividades adicionais pensadas para o aluno, enquanto no projeto todas as atividades são adicionais e pensadas para o aluno. Por fim, o aluno acompanhado pelo tutor permanece obrigatoriamente em sala de aula, salvo se o tutor falha em suas atribuições e acabar sendo expulso da sala, enquanto no projeto as atividades são extra-sala de aula e são voluntárias e limitadas no tempo.

A tutoria acaba criando um ambiente disciplinar e persecutório para o aluno a quem o tutor foi (tácita ou explicitamente) destinado. Em vez de cuidados especiais, tem-se uma vigilância velada. Do contato que tive com três diferentes tutoras de diferentes escolas, percebi uma estória muito semelhante: Animadas para trabalhar e para auxiliar alunos com problemas emocionais e de conduta, viram sua dedicação e carinho serem anulados por efeitos pífios em relação a seus propósitos. Invariavelmente, a entrada delas resultava em maior perda de autoridade da professora sobre esse aluno e nenhuma autoridade ou influência - exceto em período inicial e muito curto - das tutoras sobre o aluno. Ao final, as três discentes reconheceram a nulidade de seu trabalho, a enorme e crescente antipatia do aluno por elas - duas entre as três chegaram a apanhar do aluno - e o único caminho delas foi a renúncia à tutoria e à sua participação educativa na escola, para frustração delas, da professora, da escola e para triunfo do aluno rebelde, que provavelmente ampliou sua idéia de ser terrível, contra o qual nem professora, nem tutora, nem ninguém nada pode, portanto, efeito inverso do que se buscava alcançar.

Hipoteticamente poderíamos pensar que um terceiro benefício do nosso projeto, agora ao professor, seria se livrar do aluno por algum tempo. Mas seria um benefício tão pequeno, de apenas cinquenta minutos semanais, que nos custa acreditar que um professor liberaria seu aluno apenas por este pequeno alívio semanal, sem esperar que o projeto lhe proporcione outros ganhos em relação ao aluno. Mesmo que esse improvável motivo exista para um ou outro professor, para nós o foco é o benefício do próprio aluno e seus ganhos em termos de elaboração psíquica, criatividade e percepção de sua capacidade para o estabelecimento de boas e seguras relações. Também teremos êxito adicional se o professor ficar mais feliz quando o aluno volta para a sala de aula do que quando sai da sala de aula para desenvolver as atividades do projeto.

C) O sucesso do projeto e sua avaliação

Obtenho de discentes, sejam eles do projeto ou não, a informação de que a coordenadora elogia sem restrição o projeto. Também a maior parte dos professores - e isso não é

pouco - gosta do projeto, participa dele e tem boas expectativas quanto ao seu resultado. Por fim, os discentes que participam ou participaram do projeto costumam ter ótima impressão dele. Não obstante, o projeto pode acabar: *a operação foi um sucesso, mas o paciente morreu*. Isso nos remete a) à questão da avaliação do projeto, b) à questão de sucesso e c) à questão da permanência do projeto e dos benefícios do projeto, o que será discutido conjuntamente a seguir.

Houve em 2010 uma reunião de avaliação oficial do projeto, com a participação de discentes, coordenadora de escola e professores, na qual, de fato, o projeto foi muito bem avaliado e decidiu-se tranquilamente por sua continuidade, mas não participei da reunião e nem pude ter acesso mais detalhado às discussões da reunião. Procurei marcar uma reunião com a coordenadora pedagógica para discutir o projeto e suas modificações nesse ano de 2011, mas ela gentilmente disse que não precisava, que tudo estava indo bem e que poderíamos recomeçar quando quiséssemos. Portanto, em sentido estrito, o coordenador do projeto ouviu dizer de várias pessoas que o projeto está indo bem, mas não teve acesso efetivo a uma avaliação mais sistemática e qualitativa do projeto, o que dificulta a reflexão sobre o próprio projeto, seus rumos futuros e o ajuste a ser feito.

Quanto ao sucesso, é necessário destacar que a boa avaliação deve ser considerada apenas um indício dele. As metas do projeto são, do ponto de vista do atendimento feito ao aluno, sua melhora emocional e psíquica e, indiretamente, sua melhor reinserção na sala de aula e a superação de seus problemas de aprendizagem. Em relação ao discente, as metas são prepará-los para lidar com o aspecto emocional e contribuir teórica e tecnicamente para a sua formação. Assim, nos dois casos, consideramos que temos conseguido bons resultados. Uma avaliação mais adequada do sucesso mesmo, só pode ser feita no futuro através de um olhar retrospectivo sobre evolução do aluno e do discente. Tanto para um, quanto para outro, o que se entende de sucesso tem que ser visto de forma relativa a cada sujeito. Por exemplo, para o discente: se este é voluntário do projeto e tem enorme dificuldade em se relacionar com crianças e entendê-las, as contínuas sessões de atendimento podem ter dado a ele essa capacidade e assim, para ele e nesse modesto sentido, o objetivo teria sido alcançado. Em outro extremo, para um bolsista com grande capacidade para lidar com crianças e bons recursos acadêmicos, não terá havido sucesso pleno se ele não tiver mergulhado fundo nos estudos, criado um conhecimento sólido e sistemático e puder aproveitá-lo, em algum momento, em sua carreira acadêmica após a graduação. Nos dois casos, o sucesso do projeto não se refere à sua continuidade, o que remete à questão da continuidade do projeto. O Núcleo de Ensino não prevê mais do que uma única reedição do projeto, portanto, a sobrevivência do projeto no tempo, antes de ser desejada, é algo que o Núcleo de Ensino não almeja, valorizando, assim, a novidade e, talvez, a transformação

dos projetos. Para o presente projeto que coordeno, não há qualquer expectativa de tentar eternizá-lo através de sucessivas edições. Portanto, o sucesso do projeto se refere aos benefícios que traz e não à sua própria sobrevivência ou ampliação e, nesse sentido, só pode ser adequadamente estimado no futuro e retrospectivamente, embora possamos ter uma impressão parcial de que tem realizado o que se propôs e tem alcançado alguns resultados interessantes. Do ponto de vista teórico, também permitiu algumas reflexões sobre as condições técnicas para implementá-lo e pode colocar em cheque algumas convicções enunciadas por Winnicott sobre o atendimento com crianças com problemas emocionais, especialmente com o que denomina de deprivação, o que será objeto de consideração em texto aqui anunciado.

Conclusão:

O decorrer das atividades ensejou reflexões sobre aspectos do projeto, tais como o universo das crianças atendidas, sobre a pertinência de serem desenvolvidas pelo aluno do projeto atividades lúdicas em detrimento de atividades regulares em sala de aula e sobre os resultados do projeto. O universo de alunos atendidos acabou por ser ampliado pela própria escola, para incluir alunos com problemas emocionais ou de conduta, o que não gerou problemas para o projeto, mas exigiu reformular o objetivo de checar o diagnóstico e o olhar dos professores sobre o aluno e especialmente se havia pertinência na indicação do aluno, feito pelo professor, com base em sua estimativa de o aluno apresentar problemas de aprendizagem e ainda de esses problemas serem decorrentes de causas emocionais. Como os professores consideravam interessante o trabalho lúdico com um conjunto de alunos e estes se sentiam felizes em serem atendidos, acabamos eliminando o critério inicial em prol do que escola, professores e alunos consideravam adequado, proveitoso e prazeroso.

Sobre a saída do aluno da sala de aula, constatou-se ausência de prejuízo grave ao aluno, em parte pela curta duração da atividade lúdica semanal, mas sobretudo pelo benefício que tais atividades lúdicas em geral trouxeram, maior interesse do aluno nas aulas e melhor relacionamento com os colegas, tanto imediatamente ao seu retorno à sala de aula, como também, em vários casos, de modo mais duradouro e constitutivo.

Por fim, considerou-se que o sucesso do projeto só poderia ser dimensionado no futuro e retrospectivamente, não obstante os elogios por parte da escola, e que ele deveria ser pensado em duas grandes dimensões: ao aluno atendido, dimensão do benefício emocional consolidado; ao discente, dimensão profissional: constituição de novas capacidades e domínios para a sua formação profissional. Em alguns casos, para alguns sujeitos desses dois universos, já se observou os ganhos referidos, na direção de suas necessidades e de acordo com seus processos de vida e de crescimento intelectual.

BIBLIOGRAFIA

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

_____. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000. 456 p.

_____. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 222p.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203p.

_____. **Privação e delinquência**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

