

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES - ARTES VISUAIS

PAULA MAGNA REZENDE PEREIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

Uberlândia
2021/1

PAULA MAGNA REZENDE PEREIRA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Área de Artes Visuais do Instituto de Artes da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito à obtenção do título de Licenciatura
em Artes Visuais e Bacharel em Artes Visuais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roberta Maira de Melo

Uberlândia
2021/1

PAULA MAGNA REZENDE PEREIRA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Área de Artes Visuais do Instituto de Artes da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito à obtenção do título de Licenciatura
em Artes Visuais e Bacharel em Artes Visuais.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Roberta Maira de Melo – Presidente - IARTE/UFU

Profa. Dra. Elsieni Coelho da Silva - IARTE/UFU

Prof. Dr. Renato Palumbo Dória - IARTE/UFU

Uberlândia

2021

Agradecimentos

Agradeço a minha mãe Magna, minha avó e meu avô, minha irmã Roberta e meu irmão Gabriel pelo suporte e incentivo durante meu processo de graduação e por sempre tentarem entender a importância das Artes para mim.

Ao Nícolas, a Babi e a Thaynã que foram pessoas muito importantes e especiais para minha formação.

À amizade da Ana Carolina, Mônica Gabriele e Livia, companheiras dessa trajetória que não me deixaram desistir de mim e do meu curso.

Aos meus amigos do IFTM que são minha família, que mesmo distante se fazem presente.

A todos os amigos, parentes e professores que contribuíram para minha formação e conclusão deste ciclo. Em especial à professora Roberta e Mara Colli que sempre acreditaram em meu potencial.

Por fim, agradeço à Marcela e Lorrane que fizeram parte da minha rotina no fim do curso.

Resumo

No Brasil é previsto por lei, a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular, visando o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva e o direito ao convívio pleno com outras crianças de mesma idade. O presente estudo discorre sobre a inserção de estudantes que possuem necessidades educacionais especiais, abordando a educação inclusiva como direito de todos. Assim, este trabalho tem como objetivo levantar reflexões sobre os aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de educandos com necessidades educacionais especiais, versando sobre as dificuldades e os desafios encontrados nesse processo. Para levantar reflexões sobre aspectos referentes à inclusão, partiu-se de um relato de uma experiência de estágio realizado no Projeto Incluir da Escola de Educação Básica – Eseba/UFU durante o ano de 2019, no qual acompanhei um aluno diagnosticado com síndrome de down. O trabalho expõe aspectos relevantes para pensar a forma como esse atendimento é feito no contexto da instituição de ensino e discute o uso de um portfólio para registro das práticas positivas e negativas na evolução desses alunos. Por fim, apresenta o uso da arte como ferramenta de inclusão. A partir das discussões levantadas, foi possível perceber a importância de se discutir ainda hoje questões referentes à educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Necessidades educacionais especiais, Síndrome de Down, ensino-aprendizagem.

Abstract

In Brazil, the inclusion of students with special educational needs in regular education is foreseen by law, aiming at the development of effective learning and the right to live fully with other children of the same age. The present study discusses the insertion of students who have special educational needs, addressing inclusive education as a right for all. Thus, this work aims to raise reflections on the aspects that permeate the teaching-learning process of students with special educational needs, dealing with the difficulties and challenges encountered in this process. To raise reflections on aspects related to inclusion, we started with a report of an internship experience carried out in the Include Project of the Basic Education School - Eseba/UFU during 2019, in which I accompanied a student diagnosed with down syndrome. The work exposes relevant aspects to think about how this service is provided in the context of the educational institution and discusses the use of a portfolio to record positive and negative practices in the evolution of these students. Finally, it presents the use of art as a tool for inclusion. From the discussions raised, it was possible to see the importance of discussing issues related to inclusive education today.

Keywords: Inclusive education; Special educational needs; Down syndrome; teaching-learning

Sumário

1. INTRODUÇÃO	6
2. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL	9
2.1. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO	9
2.2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	11
2.3. CARACTERIZANDO A SINDROME DE DOWN	16
2.4. ARTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO	18
3. UM POUCO DA EXPERIÊNCIA	21
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	32
APÊNDICE	35

1. INTRODUÇÃO

A educação se constitui em uma parte fundamental na formação humana, e é através desse processo que vão se desenvolver as habilidades sociais, morais, físicas e intelectuais do ser humano. A educação deve ser pensada como ferramenta de emancipação através de seu aspecto transformador, que pode mudar a vida das pessoas diante de realidades diversas. Apesar disso, a educação brasileira é marcada por inúmeras desigualdades e desafios que dificultam o oferecimento de uma educação de qualidade para toda a população.

A Constituição Federal estabelece que a educação deve ser um direito de todos. Assim, a educação inclusiva é um tópico dentro da educação que precisa ser discutido. No Brasil é previsto por lei, a inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular, visando o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva e o direito ao convívio pleno com outras crianças de mesma idade (LUIZ et. al, 2008).

De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, os sistemas educacionais devem oferecer estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem pelos alunos, como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específica, terminalidade específica e professores especializados. Ainda assim, Glat e Nogueira (2003) discutem que não basta apenas que uma proposta se torne lei para que ela seja efetivamente aplicada.

Apesar de haverem leis que estabelecem diretrizes para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, muitas vezes, o aluno com deficiência se depara com um ambiente hostil no espaço escolar. Isso ocorre tanto pela estrutura de ensino e materiais didáticos que são utilizados, quanto pelo próprio despreparo de profissionais que atuam direta ou indiretamente com esses alunos. Marcacine e Chaves (2020) defendem que a inclusão real só poderá ser concretizada a partir da mobilização e do envolvimento de todos os atores que participam do contexto educacional, sendo eles a direção das escolas, os professores, os familiares e os alunos. Segundo esses autores, a educação inclusiva é um processo complexo e que para ser efetivo necessita de mudanças em todo o cenário educacional, reinventando as estratégias de ensino e contribuindo para mudanças de atitudes dos atores educacionais (Marcacine & Chaves, 2020). Diante disso, um trabalho que vise discutir os processos de ensino-aprendizagem

com alunos com Síndrome de Down (SD), pode ajudar na problematização dos métodos de ensino que vem sendo utilizados no contexto da educação brasileira, além de ajudar profissionais a repensarem as práticas a serem realizadas com esses alunos e auxiliando no aperfeiçoamento das ferramentas educacionais postas à disposição dos profissionais.

Além disso, um estudo descritivo-bibliográfico que, além de prezar pelos referenciais teóricos, também tomará por base um trabalho *in loco*, na sala de aula, terá muito a agregar no sentido de desmistificar a aprendizagem do aluno com SD e enriquecer o arcabouço científico posto em disponibilidade no campo pedagógico. Importante destacar também, que o Projeto Incluir (instituído e mantido pela ESEBA/UFU) também será objeto de um exame mais específico e harmonizado com as demais análises contextualizadas e focadas na inclusão do aluno com necessidade educacional especializada, a fim de que as vivências e percepções adquiridas com o estágio sejam mais bem descritas. Isto significa que, ao abordar o Projeto Incluir, em relação à problemática inclusiva dos educandos, este estudo estará contribuindo de forma direta e objetiva à formação de uma cátedra regional e local, justamente por oferecer parâmetros de investigação presentes na trama pedagógica do próprio município de Uberlândia/MG.

Sendo assim, faz-se necessário pontuar que o tema que norteará o presente estudo será a discussão sobre os recursos pedagógicos voltados ao ensino e à autonomia de crianças que apresentam condições especiais para o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a análise relaciona-se às dificuldades que tanto os alunos público alvo da educação inclusiva, quanto os profissionais da educação estão submetidos no Brasil. Ao final é proposto o uso das artes como ferramenta estratégica à viabilização de resultados pedagógicos mais eficazes e emancipatórios, bem como a necessidade de criação de um portfólio¹ a fim de potencializar as práticas realizadas.

Assim, algumas perguntas são levantadas sobre a forma como a educação inclusiva tem sido trabalhada e efetivamente empregada no contexto educacional brasileiro: Quais os aspectos subsidiam a Educação Inclusiva no Brasil? Quais as reflexões que a experiência de acompanhamento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais podem levantar sobre a situação da Educação Inclusiva? A arte, enquanto propiciadora de desenvolvimento e emancipação, poderia ser utilizada como

¹ Ver Anexo

ferramenta de auxílio no processo de aprendizagem com alunos que possuem necessidades educacionais especiais?

Frente ao exposto, o trabalho tem como objetivo geral refletir sobre os aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de educandos com necessidades educacionais especiais, versando sobre as dificuldades e os desafios encontrados nesse processo. Como objetivos específicos: discutir a Educação Inclusiva a partir de uma experiência prática de estágio; levantar reflexões a partir da experiência relatada; Propor a arte como ferramenta para o processo de aprendizagem de alunos com síndrome de down.

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos, contabilizando essa introdução. No segundo capítulo é realizada uma discussão acerca da educação no Brasil, a partir daquilo que é abordado nas normativas – em especial a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e fundamentando-se em alguns autores, tais como Alves e Pinto (2011), Matijascic (2017) e Sant’Ana (2005). Logo após, discorre-se a respeito da educação inclusiva com base nos trabalhos de Neto et al. (2018), Santos (2002), Mendes (2019), Bueno (2016) e Nunes, Saia e Tavares (2015). Além disso, aborda o Decreto nº 7.611 que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O terceiro capítulo apresenta e descreve a experiência de estágio realizado no Projeto Incluir da Escola de Educação Básica – Eseba/UFU – durante o ano de 2019, no qual acompanhei um aluno diagnosticado com síndrome de down. Neste momento são expostas algumas informações sobre a prática desenvolvida no Projeto Incluir que suscitaram as reflexões apresentadas na seção de resultados e discussões deste trabalho.

Após o detalhamento da prática desenvolvida, são apresentadas no quarto capítulo as reflexões levantadas a partir da experiência vivenciada e as discussões realizadas com base nos autores previamente citados no capítulo dois. Foram abordados alguns pontos que ainda precisam ser discutidos ao pensarmos na educação inclusiva no Brasil, como a falta de histórico e contextualização do aluno, a falta de preparo e distanciamento dos discentes com os alunos e a necessidade de capacitação dos profissionais da educação no campo da inclusão.

No último capítulo foram feitas algumas considerações finais com a identificação de impasses da educação inclusiva no Brasil e, por fim, sugeridas ações que podem ser realizadas nesse contexto.

2. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO

A origem da palavra educação tem etimologia ambígua, podendo ser derivada do verbo latino “educare”, como também do verbo “educĕre” pertencente ao mesmo idioma, porém com significado diferenciado, enquanto uma terminologia possui uma conotação exógena, a outra apresenta um sentido endógeno. Assim, “educare” significa: criar, conduzir, orientar, ensinar, treinar, formar uma criança. Neste sentido, o educador age sobre o educando, tornando-o um recipiente de informações advindas do docente, ocorrendo um processo educativo de fora para dentro, exógena - titulada por Paulo Freire como bancária (ROMÃO, 2008).

Já o verbo “educĕre” é definido como: extrair, tirar de, provocar a atualização de algo que está latente, fazer nascer. De acordo com essa definição, tal metodologia foi empregada por Sócrates, o qual utilizava-se de perguntas para induzir seus discípulos ao saber, fazendo a “parturição” das ideias. Dessa maneira, o enfoque desse processo está nos saberes concebidos no aprender e não naqueles acumulados a partir do ensinar, concerne mais ao educando do que ao educador a diligência do desenvolvimento (ROMÃO, 2008).

No sentido amplo, educação constitui todo ato que desenvolva o ser humano, já em seu sentido restrito, configura o ensinamento e a evolução de competências e habilidades (VIANNA, 2006). Este desenvolvimento é imprescindível, visto que vivemos em uma sociedade em que a ordem e a boa conduta são primordiais para a boa convivência. Platão tinha a concepção de formar o homem para uma sociedade ideal, já Sócrates defendia a educação como um processo de liberdade, nos retirando de uma condição de ignorância (VIANNA, 2006).

Assim, a educação é parte essencial da formação humana, é um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades intelectuais, físicas e morais do ser humano, fundamentais no convívio social. Segundo o 1º artigo da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, intitulada como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB. BRASIL, 1996).

No Brasil, o sistema educacional é dividido em Educação Básica e Educação Superior, sendo obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, e possuindo uma estrutura por etapas e modalidades de ensino: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, tem-se a garantia de que a educação é um dever do Estado e da família, devendo ter como finalidade o exercício da cidadania, assim:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB. BRASIL, 1996).

O objetivo destas etapas é desenvolver os aspectos físico, psicológico, intelectual e social dos alunos, conforme rege a LDB.² Logo, para o ensino fundamental as finalidades são:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB. BRASIL, 1996).

Já para o ensino médio, tem-se como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB. BRASIL, 1996).

Analisando por este viés, vale lembrar que a Constituição não garante apenas o direito à educação, mas também o atendimento educacional especializado (AEE), ou seja, o acesso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, sendo este sem prejuízo na escolarização regular, direito este defendido pela LDB no seu artigo 4º, vale destacar-se ao ponto da lei que diz ser preferencialmente esse acolhimento na rede regular de ensino.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional

² Lei de Diretrizes e Bases.

especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (MEC/SEESP. PORTARIA Nº 948, 2007)

Posto isso, é de extrema importância evidenciar a educação inclusiva, visto que o presente trabalho tem como foco este tema de pertinente repercussão no meio escolar, havendo negligência por parte das autoridades e sociedade, mas também apoiadores desse direito imprescindível para assegurar uma sociedade mais igualitária.

2.2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente a educação é considerada um direito de todos, assegurado por lei, dever do Estado e da família, devendo ser inclusiva e possibilitando a todos condições igualitárias de acesso e permanência na escola, ensino gratuito e de qualidade. Porém, existiu uma época em que a educação era privilégio de poucos e para entender o movimento da inclusão escolar é preciso compreender o contexto e as condutas da sociedade em determinada época, assim é fundamental conhecer o processo histórico do “indivíduo com deficiência” transcorrendo a educação especial até chegar ao movimento da educação inclusiva (NETO et al. 2018).

Segundo Souza (2006) citado por Neto et al. (2018), na pré-história as pessoas com deficiências eram menosprezadas pela sociedade e abandonadas pela família, sendo negado a elas o convívio social. Na Antiguidade, eram associadas a concepções demoníacas, assim como na Idade Média onde eram considerados como demônios ou profetas em transe, sendo condenados pela Igreja que nesta época possuíam um poderio imenso, assim esses indivíduos eram tratados como no tempo da Inquisição³, podendo ser executados na forca ou queimados vivos. Essas convicções se modificam durante o movimento do Renascimento⁴, decorrente do processo de transformação da mentalidade e dos avanços da medicina.

Assim, pressupõe o surgimento da educação especial ao final do século XVIII e início do século XIX, com o aparecimento de instituições especializadas no tratamento

³ Movimento político-religioso que ocorreu entre os séculos XII ao XVIII na Europa e nas Américas. O objetivo era buscar o arrependimento daqueles considerados hereges pela Igreja e condenar as teorias contrárias aos dogmas do cristianismo.

⁴ Movimento cultural, econômico e político, surgido na Itália no século XIV e se estendeu até o século XVII por toda a Europa. Inspirado nos valores da Antiguidade Clássica e gerado pelas modificações econômicas, o Renascimento reformulou a vida medieval, e deu início à Idade Moderna.

para pessoas com deficiência, abordando uma pedagogia especializada e institucionalizada, segregando os indivíduos conforme diagnóstico e procedendo a divisão educacional em dois subsistemas que não se interligavam (AMARAL, 2001 apud NETO et al. 2018). Já na década de 70, iniciam-se as reivindicações para a integração desses indivíduos na classe regular, com a evolução dos estudos na Psicologia e Pedagogia demonstrando essa possibilidade, contudo pouco foi realizado na promoção do desenvolvimento do aluno, sendo este obrigado a se adaptar a escola e não a escola a suas necessidades, ocorrendo assim a marginalização por parte dos sistemas educacionais (SANTOS, 2002).

A concepção de Educação Inclusiva surge nos Estados Unidos, em 1975, com a lei pública nº 94.142, em um cenário pós-guerra, na perspectiva de minimizar os efeitos da guerra, prometendo direitos e oportunidades que buscavam assegurar a noção de igualdade a todos os cidadãos, porém essa inserção era limitada apenas a deficiência física, seguindo os moldes do movimento de integração, em que o aluno se via obrigado a se adaptar ao sistema de ensino estabelecido, não ocorrendo nenhuma modificação para atendê-lo (MRECH, 1998 apud SANTOS, 2002). Esse contexto começa a se modificar nas décadas de 80 e 90, com a proposta de Inclusão diferente do movimento de integração, nessa nova percepção o sistema educacional passa por modificações tendo que se adequar as necessidades dos alunos, assim a Educação Inclusiva evolui na década de 90 (SANTOS, 2002). Surge desta maneira a inclusão total, ampliando a inserção de todas as pessoas em classe regular e propondo o fim de programas paralelos de educação especial (NETO et al. 2019). Segundo Nunes, Saia e Tavares (2015), a educação inclusiva não substitui a educação especial, elas se complementam. A educação especial surge na asserção de que a educação é para todos, independentemente da situação social, ou necessidades educativas especiais, sendo esse conceito ampliado pela Declaração de Salamanca, abordando a necessidade da adaptação escolar de maneira a atender a todos e os escolarizando independente de suas limitações. Já a educação inclusiva advém de lutas, encontros internacionais e da reivindicação dos direitos sociais e educação democrática para todos, partindo da educação especial, mas com a concepção de uma escola para todos sem distinção. Assim sendo:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de

equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC/SEESP. PORTARIA Nº 948, 2007)

Por muito tempo, presumia-se a existência de um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os indivíduos, e quem neste sistema demonstrava algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência era tido como fora do “normal” e classificado enquanto “especial”, sendo excluído da instituição regular de ensino, ocorrendo a divisão do ensino em regular e especial (GLAT, NOGUEIRA, 2003).

A inclusão confirma a importância de todos os sujeitos numa sociedade e é isso que diversifica e diferencia o meio escolar o tornando rico culturalmente e possibilitando aprendizado a todos os marginalizados (NETO et al. 2019). A Educação Inclusiva é fundamental para se alcançar uma sociedade mais igualitária, mas há de se analisar os meios e procedimentos para se atingir essa integração. Inicialmente faz-se necessário pensar na valorização dos profissionais da educação, na sua formação, no apoio financeiro do Governo, na disponibilização de recursos para empregar metodologias diferenciadas e o melhoramento da infraestrutura do ambiente escolar.

A primeira barreira a ser superada para o progresso da escola inclusiva é a valorização dos professores. No Brasil o professor é mal remunerado, observando-se a necessidade de dobrar sua jornada de trabalho na perspectiva de uma renda melhor. Em seu trabalho, Alves e Pinto (2011), relata que dados do Censo Escolar e da PNAD⁵ do ano de 2009 revelava que boa parte dos professores brasileiros possuía como ocupação principal e meio de sobrevivência à docência, trabalhando nas redes públicas e conseguindo um provento abaixo de outros profissionais com nível de formação semelhante. Essa desvalorização também é abordada por Matijascic (2017) em seus estudos, em que notou que se o professor possuir outro emprego que não seja a de docente, o valor ganho como educador tende a simbolizar uma parte inferior da sua renda. Ainda destacou que o rendimento desses profissionais além de ser relativamente baixa, tem uma variação significativa entre regiões, local de residência e tipo de empregador (MATIJASCIC, 2017). Assim, o que observamos são muitos profissionais desmotivados, exaustos, prostrados e desanimados frente à situação vivenciada.

Outro ponto crucial é a formação dos docentes e a falta de preparo para lidar com alunos que apresentam alguma necessidade especial de aprendizagem. Tavares,

⁵ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD – é um levantamento realizado anualmente desde 1971 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Santos e Freitas (2016) destacam que segundo a lei a formação especializada é obrigatória somente para os professores que irão atuar em salas de atendimento educacional especializado (AEE), professores de apoio e em salas de recurso multifuncional. Assim, se dá a introdução do professor de AEE no ensino regular, na tentativa de sanar as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao se inserirem neste ambiente, tendo a finalidade dar suporte a escolarização destes alunos matriculados em turmas de escolas regulares (MENDES, 2019). O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe que o AEE precisa integralizar o projeto pedagógico escolar, envolver a família de maneira a propiciar o pleno acesso e participação dos discentes, atendendo as necessidades individuais do público-alvo da educação especial, associando-se com as demais políticas públicas. Assim o AEE, objetiva condições de acesso ao ensino regular que: possibilitem a aprendizagem, assegurando assistência especializada que atenda as particularidades de cada aluno; viabilizem as ações da educação especial no ensino regular, promovendo recursos didáticos e pedagógico que facilite o processo de ensino e aprendizagem; e que garantam condições de permanência e seguimento nos demais níveis de ensino.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O atendimento educacional especializado – AEE, ocorre em horário distinto ao da classe comum, assim sendo:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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 com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

Contudo, esse atendimento ocorre em Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, o que dificulta a integração, Bueno (2016) destaca que ao restringir a educação a essas

salas, cria-se um obstáculo evitando o trabalho colaborativo junto ao professor regente da turma, ao passo que essa assistência pode ser ofertado em centros de AEE da rede pública ou em instituições especializadas, evidenciando a prioridade no serviço ao aluno do que o trabalho cooperante entre os profissionais para educar o discente.

Portanto, há de se ampliar este preparo a comunidade escolar visando possibilitar a inserção e permanência dos educandos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, Sant'Ana (2005) argumenta que essa formação deficitária traz prejuízos para o princípio inclusivo, acarretando em custos e reorganizações futuras que poderiam ser evitadas. A autora alega ainda sobre a imprescindibilidade do envolvimento de toda equipe escolar, diretores, funcionários e professores, se engajando em ações e programas direcionados ao tema, dando continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, empenhando-se em programas de capacitação, supervisão e avaliação, sucedendo essa qualificação de forma integrada e permanente objetivando à melhoria do sistema educacional.

Essa capacitação abrangente é urgente e imprescindível, Mendes (2019) traz dados preocupantes em seu estudo. Apesar de o autor relatar sobre a falta de dados referente ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE)⁶, ele faz menção sobre a existência de no mínimo dois milhões de crianças e jovens inseridos nesse público, e que metade deles estão fora do ambiente escolar. Alega ainda que dos 600 mil estudantes que tem acesso à escola regular, cerca de 60% não tem o apoio do AEE e que para os outros 40% que possuem esse amparo, estudos apontam não possuir a educação devida.

O atendimento extraclasse dispõe de um tempo mínimo de uma ou duas horas com um profissional capacitado, mas em condições precárias de trabalho e não conseguindo atender as necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, que adentram o meio escolar somente aos 6 anos de idade e já apresentando um desenvolvimento tardio. E em torno de ¼ dos discentes do PAEE estão em turmas e escolas especiais, não ocorrendo a devida escolarização (MENDES, 2019).

Mas, para que ocorra a formação continuada e a qualificação dos profissionais de ensino é indispensável o apoio financeiro do Governo, investindo intensamente na capacitação da equipe escolar, promovendo cursos contínuos sobre a temática, além do

⁶ A Secretaria de Educação Especial (Seesp) desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. A partir da nova política, os alunos considerados público-alvo da educação especial -(PAEE)- são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

emprego de políticas inclusivas principalmente na formação dos futuros profissionais, notando a necessidade de disciplinas curriculares teóricas e práticas que capacitem os licenciados em geral.

Há também, a imprescindibilidade de recursos no emprego de metodologias diferenciadas considerando os desafios para o desenvolvimento dos alunos com dificuldades educacionais, além de uma infraestrutura adequada do espaço escolar. Bueno (2016) destaca que ações como adequações arquitetônicas e mobiliário, viabilização de equipamentos e materiais didáticos adaptados, transporte e livros acessíveis são primordiais na inserção do discente da educação especial no ensino regular, porém a de se empenhar em políticas curriculares e organização de processos pedagógicos de maneira que as aptidões presentes evoluam com a aplicação de práticas pedagógicas variadas.

Posto isso, a educação inclusiva deve viabilizar meios para inserção desses alunos no ensino regular de forma a possibilitar a sua formação. Dentre os alunos que podem ser atendidos no contexto da educação inclusiva, o presente trabalho vai discorrer sobre alguns aspectos relacionados ao ensino de alunos com Síndrome de Down, visando levantar reflexões sobre a escolarização desse público.

2.3. CARACTERIZANDO A SINDROME DE DOWN

A Síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21, é uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária. Os indivíduos que apresentam a síndrome, em vez de dois cromossomos no par 21, possuem três, o que totaliza 47 cromossomos em suas células ao invés de 46, não se sabe ao certo o que desencadeia isso, mas a incidência aumenta com o avanço da idade materna. Estudos demonstram que essa trissomia 21 pode ser causada de três maneiras: a mais comum é a disjunção cromossômica, presença de um cromossomo 21 extra, ou ainda, sendo menos comum, a SD ocorrer por translocação cromossômica, com ganho de material genético e um terceiro tipo e mais rara ainda, é conhecida como mosaïcismo, ocorrendo na divisão do zigoto, acontecendo erro na distribuição dos cromossomas na 2º ou 3ª divisões celulares (SCHWARTZMAN, 1999 apud SILVA; DESSEN, 2016). Vale ressaltar que a SD não é uma doença e sim uma mudança genética e está associada a um atraso intelectual, devido a má-formação congênita.

As crianças com SD apesar de apresentarem alterações fenotípicas semelhantes, distinguem-se em aspectos de desenvolvimento como linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida cotidiana, essa distinção está diretamente relacionada com a interação com o contexto sociocultural e educacional ao qual estão inseridos (PIMENTEL, 2021). Já referente ao desenvolvimento, o aparelho motor apresenta atraso considerável e no cognitivo a deficiência mental é tida como o aspecto mais relevante. A linguagem é o campo com maior atraso de desenvolvimento, mesmo assim a maioria dos indivíduos com SD faz uso funcional da linguagem. Todas essas dificuldades afetam a aquisição da escrita e nas atividades lúcidas sendo essencial a intervenção do educador (TEIXEIRA, 2009).

Segundo Teixeira (2009), a falta de informação favorece o preconceito e impede o avanço na luta pela inclusão escolar e social dos indivíduos com SD. A aceitação e o acolhimento da família, do meio escolar e da sociedade oportuniza o desenvolvimento dessas crianças, o conhecimento, o ensinamento, a socialização; acarretando para uma vida digna, independente e livre de preconceito. Em seu estudo, Santos Pacheco e Oliveira (2011), notou que o preconceito enraizado na sociedade reflete diretamente e de forma negativa no desenvolvimento de indivíduos com Síndrome de Down, posto que mães e professores presos nessa visão clínica de estereótipos não confiam na evolução da autonomia intelectual, afetiva e emocional dessas pessoas.

A inserção de pessoas com SD no ensino é fundamental para seu desenvolvimento, sendo o professor peça chave para essa evolução. Silva (2009) relata sobre a inclusão escolar de uma criança com SD e conclui que o processo de inclusão precisa de planejamento, avaliação contínua e de profissionais que acreditem nessa proposta de integração, não bastando apenas a lei. Pimental (2021) também defende a mediação pedagógica como elemento indispensável no sucesso da inclusão e no processo de formação de conceitos por alunos com SD na escola comum.

Somada a ação do discente, a metodologia abordada é imprescindível nesse processo educacional, de acordo com Augusto (2020), citado por Chaves (2020), com a estimulação adequada a criança com Down pode se desenvolver, desempenhando atividades do cotidiano, podendo até obter uma formação profissional, e destaca que a evolução da linguagem, leitura e escrita pode se suceder através das experiências do próprio aluno.

É importante que a escola tenha no seu planejamento diário atividades que exijam do sujeito com a síndrome trabalhos de: cooperação, organização, constituição, movimentos, compreensão, exploração de propostas lúdicas e

materiais diversos para que a criança possa realizar atividades motoras como: correr, pular, rolar, entre outras. Essas ações contribuirão para o desenvolvimento social, afetivo, motor e da linguagem. Quanto maior for a sua estimulação, mais internalizados serão os domínios (CASTRO e PIMENTEL, 2009, p.305).

Nesta perspectiva, a arte faz se protagonista, ferramenta essencial na estimulação e progresso das pessoas com SD. Casarin e Castanho (2016, p.35) propõem em seu estudo que “a arte é um caminho alternativo para pessoas com síndrome de Down – a arte mediadora, que tem o potencial de promover o desenvolvimento de funções intelectuais, além de favorecer sua socialização por meio do trabalho artístico”.

2.4. ARTE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

A arte e a educação tem finalidades comuns se tratando da formação do indivíduo como ser pensante, crítico, consciente e independente (TEIXEIRA, 2009). A arte amplia os sentidos, possibilitando a compreensão mais significativa das questões sociais, demonstra a necessidade de sermos flexíveis e da possibilidade de mudar frequentemente a existência, devendo ser entendida e percebida em sua totalidade. Ao trabalhar a essência do ser humano, permite a expressão de sentimentos, ideias e informações e atua beneficentemente no processo de aprendizagem, sendo fundamental na escola para desenvolver as habilidades dos alunos conduzindo-os a uma melhor qualidade de vida (TEIXEIRA, 2009).

Por se tratar de linguagens, as artes representa uma maneira de se comunicar, de se expressar, fazendo necessário sua existência no cenário educacional (FIOREZZANO et al, 2011 *apud* CHAVES, 2020). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolidou a arte como área de conhecimento obrigatória com conteúdo específico para propiciar a formação cultural dos estudantes. Associada aos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) intencionou transformar a reflexão e a prática das diferentes linguagens da arte, as trabalhando separadamente e de maneira especificada, sendo elas a dança, a música, o teatro e as artes visuais (IAVELBERG, 2014).

A arte tem papel fundamental no desenvolvimento dos seres humanos e na sua formação, é uma forma de linguagem, um meio de se comunicar e expressar seus sentimentos, seja através de movimentos, de representações por imagens, por gestos ou por melodias. E é nesta perspectiva de desenvolvimento que a arte ganha papel de destaque na educação de alunos com Síndrome de Down. Teixeira (2009) concluiu que

o emprego deste conteúdo vem contribuindo para a inclusão escolar desses alunos, intervindo diretamente na construção de uma identidade desses sujeitos, desenvolvendo a autoestima, a autoconfiança e a independência. A arte tem a virtude de excitar regiões do cérebro que outras técnicas não são capazes e possui o potencial de elevar a autoestima do ser com deficiência e oportunizar a integração social (ANASTASIOU, 2020 *apud* CHAVES, 2020).

Em seus estudos Vygotsky (2006) destaca a arte como ato social, sendo que através dela o indivíduo pode conhecer e compreender os símbolos sociais, conforme observou:

...o conteúdo da obra começa a ser construído nas interações sociais, pois o indivíduo adquire os significados sociais e depois se apropria deles para construir seus conteúdos individuais. Essa característica torna a linguagem artística acessível também a pessoas com deficiência intelectual que, por meio dessas linguagens, podem expressar seus conteúdos internos e transmitir sua representação de mundo (*apud* CASARIN; CASTANHO, 2016, p.37).

A comunicação através da dança, dos seus movimentos, do canto e suas melodias, das vibrações, da pintura, da escultura e dos desenhos são meios de se expressar além de metodologias importantes no desenvolvimento cognitivo, trabalhando mente, corpo e emoções. As atividades artísticas promovem a ação de diversas funções cognitivas e têm sido utilizadas na estimulação do desenvolvimento de indivíduos com deficiência intelectual, mas nota-se o emprego da arte de maneira livre, não se preocupando em direcioná-la ao desenvolvimento de funções cognitivas específicas, nem a compreensão da função que cada atividade exerce (CASARIN; CASTANHO, 2016).

As atividades artísticas trabalhadas com alunos com SD possibilitam: exercitar a autoimagem, a percepção da transformação, a superação de barreiras e as adversidades; estimula a comunicabilidade, impulsionando a sensação de integração com o mundo e a resolução de conflitos pessoais, o que ocasiona um avanço na comunicação do sujeito com ele mesmo e com outras pessoas de seu convívio; além de propiciar o desenvolvimento harmônico da personalidade e criação de um espaço saudável, sendo a arte um instrumento de comunicação não verbal, que possibilita a expressão de sentimentos e pensamentos (CHAVES, 2020).

De acordo com Casarin e Castanho (2016), as linguagens artísticas são benéficas e propiciam a evolução das pessoas, atuando na afetividade e na sociabilidade, além da capacidade funcional e cognitiva. O pensamento artístico possibilita que indivíduos com

SD exercitem suas capacidades, trabalhando aspectos presentes e preservados como a visuoconstrução⁷ e a orientação espacial no lugar do intelecto, como o raciocínio abstrato que se apresenta mais limitado. Ainda segundo as autoras, a atividade artística proporciona a esses indivíduos experiências de realização, em razão das funções intelectuais existente na ação da produção do objeto artístico, ocasionando a apropriação de sua obra, promovendo uma experiência transformadora, visto que a maioria dos sujeitos com deficiência intelectual vivem em condições de dependência e limitação de espaços sociais.

Pessoas com síndrome de Down ainda têm, apesar dos avanços conquistados pelo movimento inclusivo, possibilidades limitadas de realização pessoal. A ampliação de espaços sociais e culturais é necessária para o desenvolvimento efetivo do potencial humano dessa pessoa. A arte configura-se como um caminho para a conquista desses espaços, não só como uma forma de autoexpressão, mas principalmente como uma forma de construir novas versões de um mundo, que é diferente de todos os outros, pois advém de um ser único (CASARIN; CASTANHO, 2016, p.45).

Assim sendo, a arte se configura como uma ferramenta poderosíssima para o desenvolvimento dos indivíduos, o que não é diferente com as pessoas com síndrome de down ou ainda que possuam necessidades educacionais especiais, visto que os benefícios proporcionados com o seu emprego interferem diretamente na qualidade dos processos de aprendizagem em todos os âmbitos da vida dos sujeitos, para além da escolarização.

A partir dos conhecimentos acerca dos benefícios proporcionados com a utilização da arte junto a alunos com necessidades educacionais especiais, durante o acompanhamento de um aluno com síndrome de down no contexto do Projeto Incluir – descrito com mais detalhes no capítulo seguinte –, foram realizadas tentativas de trabalhar com a arte enquanto ferramenta que pudesse auxiliar na aprendizagem do discente. O processo foi documentado em um portfólio no qual detalha as práticas e as ações desenvolvidas junto ao aluno, assim como os resultados positivos e negativos da sua utilização. Este material encontra-se em anexo, de maneira que os pontos apresentados possam vir a auxiliar estagiários, professores e demais profissionais que atuam no contexto da educação inclusiva ou que se interessem pela temática.

⁷ A habilidade visuoconstrutiva – reconhecidas também como praxia construtiva – trata-se da capacidade de juntar/manipular estímulos físicos ou de realizar certos movimentos, de forma a organizá-los ou adaptá-los a determinado fim.

3. UM POUCO DA EXPERIÊNCIA

Esse trabalho configura-se como um relato de experiência (RE), que compreende o potencial da experiência como objeto de análise capaz de produzir novas significações da realidade apreendida e vivenciada. De acordo com Daltro e Faria (2019), o relato de experiência situa os saberes resultantes de um processo e considera a experiência como uma fonte inesgotável de sentidos e possibilidades que seriam passíveis de análise, marcadas pelo tempo em relação com as condições histórico-sociais. As reflexões geradas com o RE serão discutidas a partir do referencial teórico utilizado para a construção do capítulo 2 desse trabalho e ao final pretende-se fazer uma proposta sobre a arte como ferramenta para o processo de aprendizagem de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em especial aqueles com síndrome de Down.

Para o desenvolvimento das discussões me utilizarei das experiências vivenciadas em um estágio realizado durante a graduação em licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Uberlândia. Como parte da minha formação, desenvolvi o mencionado estágio na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU, entre março de 2019 e setembro de 2020, através do Projeto Incluir, um programa voltado para inclusão de alunos que possuem necessidades educacionais especiais. O projeto conta com a participação de estagiários - alunos de graduações de diferentes áreas - que realizam o acompanhamento de alunos que são público do Atendimento Educacional Especializado (AEE), auxiliando-os em suas atividades a partir de mediações necessárias para o processo de aprendizagem e bem-estar do aluno na escola.

Inicialmente gostaria de compartilhar o que me levou até esse campo de estágio. O interesse em participar do Projeto Incluir surgiu frente as minhas inquietudes em relação ao estado de invisibilidade que crianças e/ou adolescentes com necessidades pedagógicas especiais são submetidas no Brasil, que pode ser visto até mesmo frente à oferta de poucas disciplinas que são destinadas a esta área de ensino (educação inclusiva) no decorrer do curso de graduação de Artes da UFU, curso em que realizo a minha formação. De modo geral, os pedagogos e professores saem de seus cursos sem estarem aptos para oferecerem o suporte que alunos com necessidades especiais de aprendizagem demandam. Consciente de que nossa formação mostra carências nesse aspecto, me inscrevo na seleção para o estágio no Projeto Incluir, esperando conseguir através dele um aporte teórico e prático maior para essa importante frente de atuação.

Ingresso no estágio em março de 2019 e começo a desenvolver as minhas atividades, respondendo as demandas que eram esperadas dos estagiários. No campo de atuação prática foi demandado que cada estagiário se tornasse responsável pelo acompanhamento de um aluno que apresentava necessidade educacional especial, sendo previsto que a nossa presença auxiliasse tanto o professor quanto ao aluno durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. A ação de acompanhar o aluno era realizada de segunda-feira a sexta-feira e ocorria durante todas as disciplinas ofertadas ao longo da semana, como matemática, educação física, português, geografia, história etc. Além desse acompanhamento, outras atividades eram demandadas dos estagiários como auxiliar os professores na elaboração de materiais pedagógicos especiais para o aluno no seu processo de desenvolvimento, contribuir com os professores no momento de avaliação pedagógica do aluno, participar de encontros de formação que ocorriam mensalmente, participar da elaboração de planejamento pedagógico e por fim, participar de plantões oferecidos pelo Atendimento Educacional Especializado com os alunos.

Durante o meu percurso do estágio, acompanhei um aluno diagnosticado com síndrome de down que cursava na época o 5º ano do ensino fundamental, que aqui nomearei de Felipe (nome fictício). Felipe e eu desenvolvemos uma relação de muita proximidade e as atividades que desenvolvemos durante o período do estágio suscitou várias reflexões e dúvidas que precisaram ser pensadas e repensadas e que se configurou em implicações que levaram ao surgimento deste trabalho.

Ao iniciar as minhas atividades percebi que não havia nada registrado sobre o desenvolvimento e as atividades realizadas com Felipe, que era anteriormente acompanhado por outro estagiário. Havia uma espécie de relatório final do estagiário, mas faltava um registro mais detalhado daquilo que propiciava ou não o desenvolvimento e a aprendizagem daqueles alunos. Tal situação fez com que muito tempo fosse utilizado para a descoberta daquilo que funcionava ou não com o aluno acompanhado, até mesmo para se pensar em estratégias que poderiam ser usadas para auxiliar Felipe a partir daquilo que ele já havia desenvolvido. Busquei conversar com os outros participantes do Projeto e fui percebendo ao longo dos diálogos que essa percepção era geral, os estagiários se sentiam confusos sobre o lugar do qual deveriam partir com o aluno, justamente por não ter nenhuma informação sobre as atividades que já haviam sido realizadas.

Frente a isso, senti a necessidade de criar um portfólio para registro das ações desenvolvidas com Felipe ao longo da minha atuação. A ideia era que o portfólio fosse

compartilhado ao término do estágio com a escola e os novos responsáveis por acompanhar aquele aluno, sugerindo a importância da continuidade dos registros em um processo contínuo que fosse sendo lido, estudado e enriquecido a cada novo estagiário que entrasse no Projeto. Esse material deveria funcionar como uma espécie de diário do desenvolvimento, contendo aquilo que deu certo nas atividades com o aluno, quais eram as ações que facilitavam o processo de aprendizagem, o que Felipe gostava de fazer, entre outras informações importantes.

Compartilhei a proposta com os participantes do projeto e funcionários da escola a fim de levantar possibilidades para que tal trabalho fosse desenvolvido com todos os alunos e trazendo melhorias para esse acompanhamento que se mostra tão rico. A proposta seria a de ter um material continuado ao longo da trajetória dos alunos na escola para os estagiários que os acompanham terem um espaço para contarem suas experiências e oferecer novas contribuições para os próximos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da experiência de estágio relatada e da literatura levantada para este trabalho, me proponho agora fazer uma discussão acerca das reflexões que surgem ao pensarmos a prática pedagógica junto a alunos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem. Ao final, proponho a utilização da arte como ferramenta metodológica e estratégica de facilitação e interação-integração no processo pedagógico, a fim de aproximar o educando do campo lúdico e potencializar assim, suas capacidades de expressão e seu processo desenvolvimental.

O acompanhamento de alunos pelos estagiários no Projeto Incluir é apenas uma das ações desenvolvidas no contexto da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Eseba. O AEE na instituição se organiza a partir de algumas frentes de trabalho, que objetivam contextualizar o conhecimento à realidade dos alunos que são público alvo da Educação Especial, a saber: (a) atendimento educacional especializado em horário contraturno; (b) observação do aluno em sala de aula; (c) planejamento semanal dos atendimentos realizados pelo professor do AEE; (d) planejamento semanal/quinzenal com os professores; (e) participação do professor do AEE nas reuniões de caráter pedagógico; (f) reuniões com as famílias com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da criança; (g) desenvolvimento de diferentes projetos; (h) Tripé da Eseba – Colégio de Aplicação: ensino, pesquisa e extensão; (i) Parcerias com áreas de conhecimento da escola e externas à escola (FERREIRA, CORRÊA & GARIBALDI, 2017). Percebe-se assim que há um grande investimento na Eseba para se desenvolver ações que visam à inclusão, o desenvolvimento e a valorização das capacidades e habilidades dos alunos. Observa-se ainda nesta instituição a tentativa de realizar um trabalho colaborativo entre a equipe escolar, corroborando com Bueno (2016) que destaca a necessidade de haver um trabalho cooperativo entre o professor do AEE e o professor regente das turmas.

Nesse sentido, Mendes (2019) considera que o serviço no contexto do AEE não deve ser considerado como um padrão a ser aplicado sem distinção a todas as crianças que apresentam necessidades especiais de aprendizagem e ainda problematiza as ações, quando estas focalizam apenas o apoio pedagógico extraclasse, visto que apenas esse frente de atuação não é suficiente para o oferecimento de uma educação realmente inclusiva. Sendo assim, o autor discute que a política de Educação Especial pautada na perspectiva da educação inclusiva avançará somente quando houver ações de

“ampliação do acesso à escola pública e a melhoria na qualidade do ensino, implicando na criação de uma rede de suportes, preferencialmente, centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio” (p.18).

Ainda assim, as ações que desenvolvi durante o estágio levantaram uma série de questões a serem problematizadas quando pensamos no que um atendimento educacional especializado deve oferecer para propiciar não somente o desenvolvimento dos alunos, como também um movimento efetivo de inclusão. Dos Santos Pacheco e Oliveira (2011) defendem que a escola precisa se movimentar para criar metas e ações voltadas para atender a diversidade do meio social, privilegiando o aprendizado e oferecendo as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, independentemente de terem deficiência ou não.

Nessa perspectiva pude observar alguns aspectos ao longo da minha experiência que são pontos que ainda precisam ser aprimorados para melhorar a qualidade do acompanhamento no Projeto Incluir e da oferta de um ensino inclusivo e de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais na Eseba e no contexto da educação no Brasil. Dentre eles, se destacam: (a) a falta de histórico e contextualização do aluno que necessita desse acompanhamento; (b) a dificuldade na comunicação com professores e colaboradores escolares; (c) a falta de preparo e o distanciamento dos discentes com os alunos e estagiários; (d) a necessidade de um planejamento de conteúdo a serem trabalhados; (e) e por fim, a necessidade de capacitação dos profissionais no campo da inclusão. Esses pontos serão descritos e discutidos ao longo dessa seção.

Sobre o primeiro aspecto, logo no início das minhas atividades no Projeto Incluir e conversando com outros estagiários, identifiquei uma falta de continuidade nas ações desenvolvidas com os alunos e que dificultavam o processo de acompanhamento dos mesmos: os novos estagiários não tinham informações sobre o desenvolvimento da criança que começariam a acompanhar, ainda que em anos anteriores esse acompanhamento fosse feito por outros estagiários. A cada novo ano, ao mudar de estagiário, o caminho que o aluno vinha percorrendo era interrompido e um novo processo era iniciado, já que havia pouca ou nenhuma informação sobre o que tinha sido desenvolvido até ali. A proposta de criação de um portfólio foi realizada pensando num acompanhamento longitudinal que enriquecesse aquilo que era desenvolvido com o discente ao longo do período dele na escola e facilitando também a compreensão do estagiário novo, que teria um ponto de partida para a sua atuação e poderia se preparar

para oferecer um acompanhamento mais rico e produtivo já nos primeiros encontros, além de propiciar o contínuo acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Assim, cabe refletir que a existência de um portfólio, no contexto do programa, auxilia o processo de ensino-aprendizagem, já que promove o registro das atividades realizadas permitindo compreender a própria evolução de cada educando. A criação de um processo de documentação descritiva das particularidades educacionais dos alunos, contendo relatos e registros de cada intervenção utilizada, ressaltando os sucessos, insucessos e as melhores abordagens empregadas pelo profissional em relação a cada educando, pode estruturar o trabalho realizado e garante a continuidade de um processo pedagógico que poderá ser muito aproveitado a longo prazo. Gracino e Berto (2012) defendem a utilização do portfólio junto a alunos com necessidade educacionais especiais ao entenderem que o instrumento é importante por sistematizar o acompanhamento e o processo do aluno ao longo do período escolar. A intenção das autoras é evidenciar o aluno no seu desenvolvimento em relação às próprias construções, habilidades e saberes, pensando em articular ações que realmente levem a efetiva participação dos alunos público da educação inclusiva.

O ponto mais difícil para mim enquanto estagiária foi estabelecer uma comunicação adequada com os professores, seguida por uma postura de distanciamento desses professores tanto com os estagiários quanto com os alunos alvo da educação inclusiva. Conversando com outros estagiários do projeto Incluir, essa questão parecia se repetir nas diferentes salas de aula, sinalizando uma questão que se tornava ainda mais acentuada nos momentos em que deveríamos planejar os materiais didáticos a serem usados juntamente com o professor e como havia problemas nessa comunicação, houve dificuldades para o planejamento desses materiais, para a compreensão do conteúdo que seria trabalhado e para o próprio acompanhamento da turma.

A situação era bem diferente nas breves situações em que o professor tinha o interesse em participar desses momentos de planejamento juntamente com o estagiário, tornando esse momento mais produtivo. Nas discussões com os professores, foi possível realizar “experimentos” de qual conteúdo tinha sido útil para o aluno e com quais ele teve mais dificuldade de compreensão, e a partir das reflexões eram pensados novos métodos ou materiais para aplicar determinados conteúdo. Dessa forma, tinha-se a construção conjunta de novas abordagens metodológicas para auxiliar a aprendizagem do discente.

A partir das questões levantadas é possível pensar no trabalho conjunto como uma ferramenta capaz de melhorar a oferta de uma educação inclusiva. Sobre isso, Flores, D'água e Gonçalves (2017) defendem a existência de um trabalho conjunto de todos os atores da comunidade escolar para poder garantir a inclusão dos alunos nas escolas. Para Sant'Anna (2005) os professores tem a necessidade de serem auxiliados para promoverem a inclusão, não devendo trabalhar isoladamente e sendo imprescindível que tenham o apoio de profissionais especializados, da família e de toda a comunidade. Ainda que a Eseba tenha como objetivo promover discussões entre as diferentes equipes pedagógicas, englobando o AEE, as percepções adquiridas ao longo do estágio demonstram algumas barreiras a serem superadas nesse ponto.

Fonseca-Janes, Brito e Janes (2012) reafirmam que o trabalho dos professores não deve ser realizado de modo individual. Ao contrário, faz-se importante a realização de ações desenvolvidas em equipes integradas e colaborativas que apresentem propostas e pontos de vistas distintos, a fim de melhorar os processos de escolarização dos alunos. Os autores pontuam ainda, que mesmo que esse trabalho em uma perspectiva multidisciplinar seja o ideal, o que ocorre com frequência no cenário brasileiro é a fragmentação de serviços, com cada profissional atuando apenas naquilo que considera suas funções individuais e perde-se a consciência de um trabalho coletivo construído conjuntamente.

Outro aspecto que fui compreendendo ao longo do estágio, foi que por vezes a presença dos estagiários fazia com que os professores acreditassem que não precisariam dar assistência para esses alunos e com o tempo eles próprios não se sentiam confortáveis para receberem auxílio dos professores, se apoiando na figura do estagiário. Pensando na minha trajetória particular, citarei uma situação que exemplifica essas dificuldades de exercer o nosso papel: o acompanhamento do aluno do quinto ano foi marcado pela criação de um forte vínculo, que mais tarde se configurou em uma relação de dependência. As atividades em sala de aula eram desenvolvidas apenas na minha companhia ou na companhia de algum outro estagiário; e Felipe rejeitava o auxílio dos professores, ou aceitava tal ajuda apenas quando se tratava de algum professor que ele tinha um relacionamento prévio. Essa situação suscitou muitas dúvidas em mim, relacionados ao papel que estaria desempenhando ao involuntariamente criar uma relação de dependência entre mim e o aluno que acompanhava. Ao refletir sobre os objetivos e os papéis a serem desempenhados no contexto da educação inclusiva, Faria e Baleotti (2012) destacam alguns aspectos que

precisam ser levados em consideração, sendo eles: (a) o conhecimento específico sobre as necessidades do aluno acompanhado para se pensar na elaboração de estratégias de ensino; (b) focalizar o potencial dos discentes e não em suas limitações; (c) priorizar as capacidades e habilidades dos alunos, buscando-se sempre seu bem-estar no ambiente escolar.

Frente a essa situação, precisei refletir sobre as questões que permeavam a minha atuação prática e trabalhei minhas ações no sentido de diminuir as minhas interferências e estimular a autonomia de Felipe, que aos poucos e com diferentes intervenções foi ocupando outros espaços dentro da sala e conquistando a aproximação com os professores a partir do desempenho de funções de auxílio ao professor durante as aulas, como apagar o quadro. Assim, foi possível observar que as atividades de auxílio ao professor foram atribuindo ao Felipe uma maior responsabilidade dentro da sala de aula, que começava a ter uma participação ativa na dinâmica das aulas.

Em relação a necessidade formativa dos professores, Mendes (2019) discute que um dos maiores desafios para a implementação de uma educação inclusiva diz respeito à formação e as condições de serviço precárias enfrentadas pelos professores que frente a esse cenário não conseguem responder as necessidades diferenciadas das crianças que requerem um atendimento educacional especializado. Nesse sentido, é importante pensar na educação continuada como uma estratégia para capacitar professores e mantê-los atualizados para a realização de um trabalho ético junto a crianças com alguma necessidade educacional especial. Zanellato e Poker (2012) consideram que é preciso preparar os professores para que tenham condições de garantir a esse público de alunos uma educação de qualidade, revendo as práticas antigas e estando aberto para apreender e incluir novos saberes em suas ações.

Para finalizar, pude compreender ao longo das experiências como estagiária no projeto Incluir que a educação de alunos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem deve superar a visão de que a síndrome de down, ou qualquer outra questão, são fatores que limitam e impendem o indivíduo de aprender, fazendo-se necessário que as escolas assumam um olhar para além da deficiência, rompendo com as ideias e os estereótipos estabelecidos historicamente a respeito do desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais (DOS SANTOS PACHECO E OLIVEIRA, 2011).

De modo geral, o estágio realizado me levou a reflexões sobre ferramentas que seriam uteis para ajudar no ensino e acompanhamento dos alunos que apresentam

necessidades educacionais especiais e a partir da prática pode compreender que é necessário mesclar ferramentas de natureza criativa no contato e na busca participativa entre o profissional e o discente, no intuito de intermediar as trocas necessárias ao processo de aprendizagem e convívio e que, por sua vez, irá auxiliar o desenvolvimento de sua autonomia enquanto indivíduo frente às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa.

Ainda que no período do estágio desenvolvido, a arte não esteve atravessando as minhas práticas e ações, a literatura lida e estudada desde aquele período chamam a atenção para a possibilidade de utilização da arte enquanto ferramenta capaz de auxiliar no processo de desenvolvimento da autonomia de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A partir de Vygotsky (2006) entendemos o potencial transformador da arte ao ser pensada enquanto ato social e instrumento que auxilia no desenvolvimento e na formação das pessoas. Dessa forma, de acordo com Casarin e Castanho (2016) a arte deve ser vista enquanto uma aliada para a inclusão de crianças, uma vez que a partir dela criam-se meios para o autoconhecimento, auxilia a socialização e contribui para o desenvolvimento global a partir das diferentes linguagens artísticas.

Como um meio para a inclusão, a arte pode contribuir ao criar possibilidades do educando se relacionar com o mundo a sua volta, ao permitir que o mesmo se posicione de maneira ativa diante dos acontecimentos. A arte possibilita a expressão do aluno e estimula a capacidade inventiva, assim se relacionar com conteúdo artísticos e o fazer em arte a partir do manuseio de diferentes materiais são canais que possibilitam aos alunos novos meios de habitarem o mundo. Freitas (2007) compreende que a educação será inclusiva se objetivar projeções na estrutura social, integrando discursos que vão além do âmbito educacional.

Segundo Chaves (2020), o contato com a arte oportuniza a criança com SD aprendizagens importantes sobre seu lugar na sociedade e sua relação com o mundo, além de possibilitar a relação criadora com outras disciplinas curriculares, desenvolvendo competências estéticas na elaboração de trabalhos individuais e grupais. Dessa forma, não é difícil compreender o quanto a arte explorada num contexto educacional junto a crianças que apresentam ou não necessidades educacionais pode ajudar na formação e no processo emancipatório das mesmas. Através de métodos simples que podem ser acessados pelos professores é possível alcançar ótimos resultados conforme a literatura foi apontando.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto ao longo desse trabalho, foi possível perceber a importância de se discutir ainda hoje questões referentes a educação inclusiva pensando no desenvolvimento integral de alunos que possuem necessidades educacionais especiais. Para levantar reflexões sobre aspectos referentes à inclusão, partiu-se de um relato de uma experiência de estágio realizado no Projeto Incluir da Escola de Educação Básica – Eseba/UFU durante o ano de 2019, no qual acompanhei um aluno diagnosticado com síndrome de down.

Ainda que a Eseba seja uma escola que conquistou uma série de avanços no que diz respeito a garantia de uma educação inclusiva, a partir de um trabalho que tem sido desenvolvido ao longo de vários anos, a prática aqui relatada - que versou sobre a experiência em um projeto que visa a inclusão no cenário educacional da escola - permitiu compreender a presença de alguns desafios que ainda precisam ser trabalhados na instituição de ensino a fim de melhorar o atendimento aos alunos, a saber: desafios na comunicação entre os professores e os estagiários do projeto Incluir; a falta de registro e a contextualização do desenvolvimento dos alunos; a desvalorização sobre a importância do papel dos estagiários na realização desse acompanhamento; a necessidade de práticas formativas e de educação continuada que pudessem ser oferecidas aos docentes atuantes e aqueles em formação acadêmica.

A construção de um portfólio para registrar o desenvolvimento de atividades juntos ao aluno que acompanhei ao longo da realização do estágio, cuja criação foi motivada pelas reflexões trazidas nesse trabalho, poderão auxiliar aos novos estagiários a darem continuidade às práticas que foram sendo trabalhadas com Felipe e que foram apresentando resultados positivos, enquanto se mostravam úteis para o processo de ensino-aprendizagem do aluno acompanhado. Tal prática sinaliza a importância da ferramenta, caso sua utilização seja empregada por todos os estagiários do projeto, pensando em uma atuação que seja construída ao longo dos anos e não apenas focada nos meses em que o estagiário cumpre suas funções na instituição.

Além disso, é possível pensar a partir das reflexões levantadas sobre a importância da arte no contexto da educação inclusiva, uma vez que a sua aplicação tem potencial transformador e através de atividades artísticas que podem ser empregadas no cotidiano das aulas e, em específico, nas próprias aulas de arte, podem levar a resultados que englobam aspectos de desenvolvimento pessoal, social e cultural para esses alunos.

Ressalta-se a urgência cada vez maior de que os cursos de licenciatura no Brasil ofereçam em suas grades curriculares um número maior de disciplinas que abordem a educação inclusiva, a fim de preparar os professores que atuarão junto a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Destaca-se ainda a necessidade de mais estudos que possam discutir sobre as barreiras ainda enfrentadas no Brasil para o alcance de uma educação inclusiva, assim como trabalhos que busquem investigar novas possibilidades ao processo de escolarização desses alunos. É imprescindível ainda, a interlocução entre políticas públicas de educação, saúde, trabalho e cultura para garantir a esse público o acesso a garantia de todos os seus direitos e visando a efetiva inclusão em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**. Recife. v. 22, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22433/18624>

CASARIN, S.; CASTANHO, M. I. S. Síndrome de Down e Arte: contribuições de Vygotsky. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 36, n. 90, p. 31-47, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v36n90/v36n90a04.pdf>

CASTRO, A.S.A.; PIMENTEL, S.C. Síndrome de down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, pp. 303-312, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-28.pdf>

CHAVES, D. K. DE P. M. O papel da arte na inclusão de crianças com síndrome de down na educação infantil. **Exatt Educaciona**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 11 - 16, 2020. Disponível em: <https://exattoeducacional.com.br/client/exatto/revista/FEVEREIRO-2020.pdf>

DOS SANTOS PACHECO, W.; OLIVEIRA, M. S. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down: representações sociais de mães e professoras. **Ciência & cognitiva**, v. 16, n. 3, p. 002-014. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212011000300002&lng=pt&nrm=iso.

FARIA, E. B. S.; BALEOTTI, L. R. Inclusão de um aluno com deficiência física no ensino fundamental: percepção do professor. In: FONSECA-JANES, C. R. X., BRITO, M. C. & JANES, R. (org.). **A Construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. (103) – (118).

FLORES, A. S.; D'ÁGUA, S. V. N. L.; GONÇALVES, H. J. L. Perspectivas da Educação Inclusiva a partir do Projeto Político Pedagógico. InFor, Inov. Form., **Rev. NEaDUnesp**, São Paulo, v. 3, n. 1, p.20-34, 2017. Disponível em https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/artigo2_infor_n3v1_2017/pdf

FONSECA-JANES, C. R. X; BRITO, M. C.; JANES, R. Educação Inclusiva em questão: aspectos teóricos e abordagem multidisciplinar. In: FONSECA-JANES, C. R. X., BRITO, M.

C. & JANES, R. (org.). **A Construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. (103) – (118).

FREITAS, N. K. Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão. **E-Curriculum: Programa de pós graduação em educação**, São Paulo, v. 2, n. 2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3185/2107>

GARIBALDI, R. K. M.; FERREIRA, L. R. C.; CORRÊA, P. M. A educação especial e a educação infantil: interfaces do trabalho na perspectiva da inclusão escolar. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia-MG, v. 19, n. 1, p. 84-96, 30 jun. 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/31613>

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>

GRACINO, M. C. S.; BERTO, D. F. A construção do instrumento avaliativo portfólio para acompanhamento do processo de desenvolvimento escolar dos alunos inclusos. In: FONSECA-JANES, C. R. X., BRITO, M. C. & JANES, R. (org.). **A Construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. (103) – (118).

IAVELBERG, R. O ensino de arte na educação brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 47-56, 2014. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p47-56>

LUIZ, F. M. R. et al . A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 14, n. 3, p. 497-508, Dec. 2008 . Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7MT8XR7d83GG4zZyBjVn7ns/abstract/?lang=pt#>

MATIASCIC, M. Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Texto para Discussão, Brasília, 2017.

MARCACINE, J. L.; CHAVES, N. de P. S. O processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down nas escolas públicas a partir de teses e dissertações realizadas no Brasil no período de 2009 a 2019. **Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 3, p. 529 a 543. doi: <https://doi.org/10.18554/ifd.v7i3.4977>

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217>.

NETO, A. de O. S. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313154906008/313154906008.pdf>

PIMENTEL, S. C. Possibilidades na formação de conceitos por crianças com Síndrome de Down na escola comum. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-16, 2021. doi: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5839>

ROMÃO, José Eustáquio. Pedagogias de Paulo freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 2, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1540/1574>

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>

SANTOS, J. B. dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002. Disponível em: <https://i0.statig.com.br/educacao/revista-faeeba.pdf#page=27>.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em psicologia**, v. 6, n. 2, p. 176-174, 2002. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3304>

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>.

TEIXEIRA, K. F. A arte e a inclusão escolar do aluno com síndrome de down. **Revista de iniciação científica**, v. 4, n. 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/view/53/66>

VIANNA, C. E. S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, v. 3, n. 4, p. 129-138, 2006. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58716873/CONC.EDUCACAO.pdf?1553639002=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONC_EDUCACAO.pdf&Expires=1622426177&Signature=Ga891Y~DFhnGBRx96IeJqV5mVJqaijuE9OuNORXNOP8mq~y~UoDOjIW3cWq9vICm6ytb2PX6V8AzY6Uo3BOx7eJzXPWrJTFT4mSIIK8NJ02RqdNRo4fEoMdKAZkr5q2YOYaiZtxQDGzCos4NfnFtzsDQfvxPcmFiPBVFJXsVdOV5o8k3iQHTr~K2GZ~F9h4OgkBQ1Wwz2AJKKcdA3grrJNra3u4MNFwCqdVvYfyiHQLhfMRik0XAuMc6Cya-uCGhVrLbsR0A1UPp5ACLUBACKwaFn4iki9k~D5gVUIwvaNGsItIzUIz7X1VTFvIw4OxmDTnAfb4TQaKf51OeihzFA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

ZANELATO, D.; POKER, R. B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 147–158, 2012. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v7i1>

Portfólio

de estágio, um relato de experiência
no Projeto Incluir da Eseba - UFU

Paula Magna Rezende Pereira
Licenciatura em Artes Visuais

Sumário

APRESENTAÇÃO	3
CIÊNCIAS	4
PORTUGUÊS	6
BIBLIOTECA, INFORMÁTICA E OBSERVAÇÕES	7
MATEMÁTICA E GEOGRAFIA	8
PASSA TEMPO E CADERNO DO ALUNO	11
PAUSAS DAS AULAS E AUXÍLIO AO PROFESSOR	12



APRESENTAÇÃO

Este portfólio foi realizado a fim de auxiliar os estagiários do Projeto Incluir quando iniciam seu acompanhamento aos alunos com necessidades especiais. Foi produzido como forma de diário de atividades que foram ou não produtivas para alcançar o resultado planejado pelas disciplinas.

Em especial, esse portfólio pertence ao Felipe, aluno com Síndrome de Down que eu acompanhei durante meu período de estágio na escola.

A ideia surgiu pensando em apresentar o caminho do aluno percorrido durante os anos de ensino na escola e seu desenvolvimento para que ele pudesse continuar progredindo com menores retrocessos, tanto na comunicação com as pessoas ao seu redor quanto em sua aprendizagem. E também para que o estagiário entenda sua rotina, seus costumes e possa ter uma afinidade melhor com o aluno e o professor.

O portfólio foi planejado no meu projeto de TCC em licenciatura de Artes Visuais, onde pude ter acesso a alguns materiais dos anos anteriores do Felipe e também pude contar com o auxílio da mãe dele, que demonstrou grande interesse em poder colaborar para um aprendizado para seu filho. Durante o ano foi possível conhecê-lo através de fotos enviadas para atividades em sala, de sua infância, familiares e animais de estimação; reuniões para conhecer a rotina fora da escola e troca de informações com estagiários que já acompanharam ele.

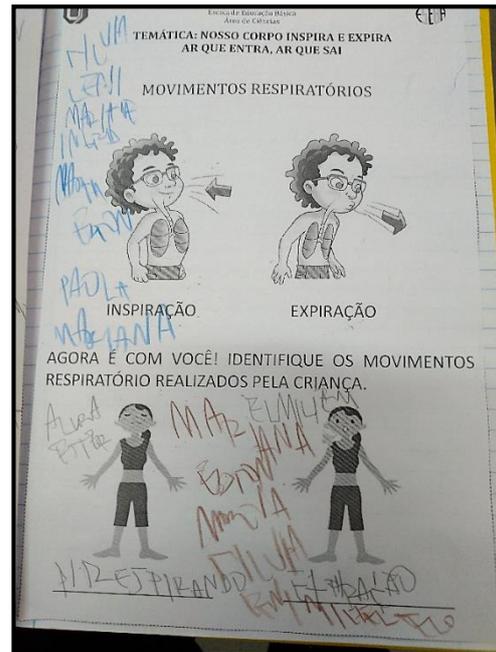
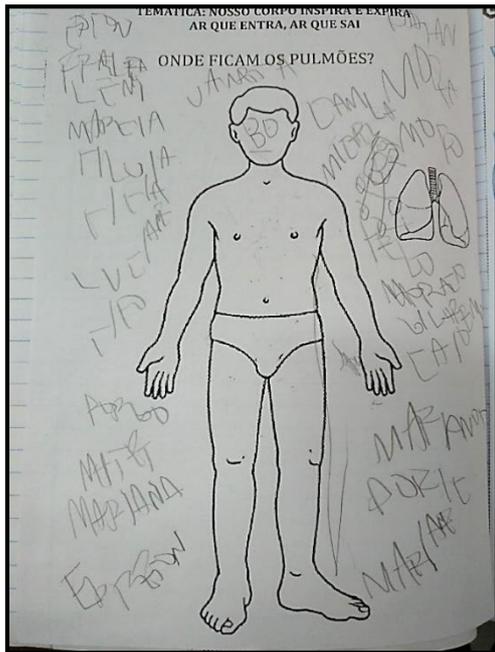
A proposta do trabalho é ser um material continuado ao longo da trajetória dos alunos na escola para os estagiários que os acompanham ter um espaço para contar suas experiências e oferecer novas contribuições para os próximos. Também acredito que possa ser compartilhado na escola para ser realizado com os outros alunos para seu melhor desenvolvimento escolar.



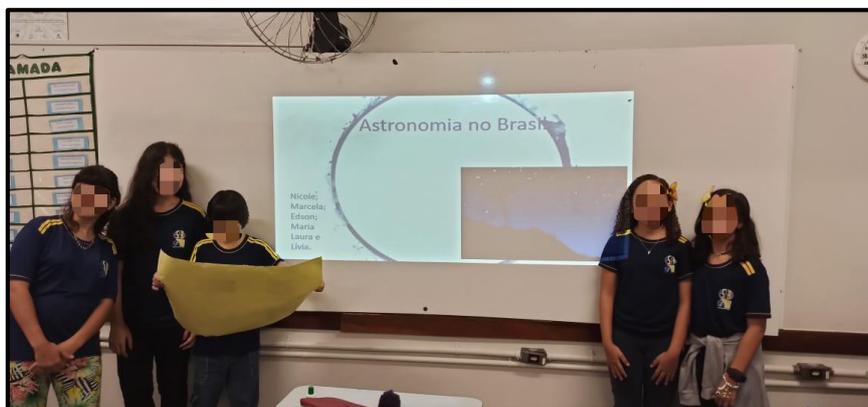
AULA DE CIÊNCIAS - Professora deu o material para recortar, colei em uma cartolina para ficar resistente e uni as peças com barbante. Objetivo: Felipe reconhecer que existem ossos no corpo humano. Não foi possível identificar o nome de cada osso, mas apontando para o osso na folha e para onde ficava no corpo dele, ele foi falando que era a perna, braço, cabeça, costela. A partir disso, observando o material do laboratório de ciências, o corpo humano completo (imagem a seguir), identificou o coração (tinha tido dificuldade anteriormente por estar somente na folha) e onde ficava todas as partes do corpo, apontando no boneco e no esqueleto.



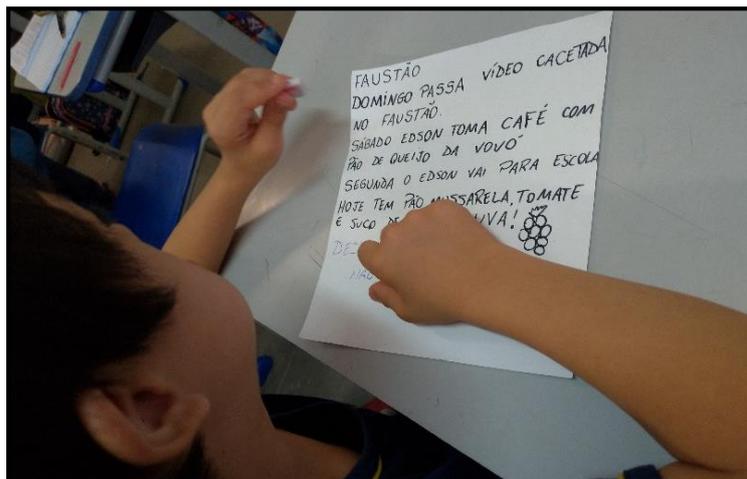
AULA DE CIÊNCIAS - Atividade no laboratório dada pelo estagiário de Ciências. Objetivo: Identificar nomes das partes do corpo. Atividade não foi adaptada para Felipe. Quando não acontece adaptação e ele não consegue acompanhar a mesmas atividades dos demais é possível fazer algumas atividades improvisando. Felipe fez desenho de observação do que estava nas mesas, exemplo: pedaço de um osso. Depois, enquanto os alunos terminavam a atividade, reforçamos no esqueleto do laboratório o nome dos ossos (perna, coxa, braço, cabeça) e ele identificou também que na cabeça tem os olhos, boca, nariz, orelha, coração, mesmo não estando no esqueleto, o que foi muito interessante, além dele poder tocar no esqueleto. Pedi para que tivesse cuidado para tocar e ele demonstrou gostar de tocar e sentir a textura.



AULA DE CIÊNCIAS - Objetivo: Identificar onde fica os pulmões e sua função. Felipe não entendeu a atividade ao fazer a leitura do enunciado, desenhou os olhos, nariz e boca que faltava no corpo e escreveu alguns nomes e palavras que ele gosta. Na continuação da atividade, fez o movimento que está na folha com ele que pareceu entender o propósito da atividade, mas não conseguiu interpretar as palavras e reproduzi-las no campo a baixo.



AULA DE CIÊNCIAS - Apresentação de trabalho na aula de Ciências – As meninas do grupo do Felipe fizeram os slides. No plantão, ele produziu a cartolina para sua apresentação. O professor selecionou algumas imagens relacionadas ao trabalho do grupo para imprimir e Felipe cortou, colou e escreveu o nome nas imagens da cartolina. Objetivo: Felipe apresentar a cartolina junto com o grupo. Já houve relatos que em apresentações de trabalho, ele fazia dancinhas para a turma rir e não apresentava o trabalho, porém nesta apresentação ele conseguiu apresentar toda sua cartolina, mostrou as imagens para a turma e assistiu à apresentação do seu grupo.

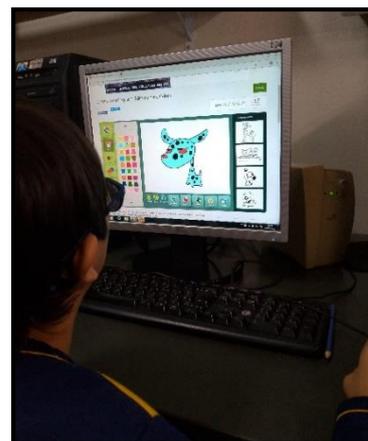


AULA DE PORTUGUÊS - Tentativa de Felipe recordar o que fez no dia anterior. Ele contou que domingo assiste o programa do Faustão e gosta do bloco de Vídeo Cacetada. Aos sábados toma café com pão de queijo na vovó; segunda vai à escola, hoje (terça) contou que teria pão com muçarela, tomate e suco de uva no lanche. Anotei na folha para ele ler. Objetivo: Observar as recordações de conteúdos já abordados, abordar a noção da contagem dos dias de uma semana. Para mim é confuso saber se ele possui este domínio. As vezes ele recorda do lanche da semana toda, mas sempre confere o cardápio e fala o que gostaria de comer na hora do lanche. Também gosta de falar sobre sua família.



AULA DE PORTUGUÊS - Fizemos atividade de escrita do título e desenho do livro favorito do Felipe. Depois ele contou a história do livro folheando-o. Objetivo: treinar caligrafia e contação de história do livro que ele escolheu. Detalhe: O relógio no pulso foi uma tentativa para ele seguir os horários de aula e saber quando é a hora do lanche, porém ele se sentiu incomodado com relógio no pulso e preferiu que colocasse no meu para ele observar as horas o que deu certo, já que ele gosta de saber as horas para mudar as atividades, sair para o lanche ou ir embora para casa.

MOMENTOS NA BIBLIOTECA - Felipe gosta muito de ler livros da biblioteca. As vezes ele pega dois livros, um pra ele e um para mim e pede para que eu leia em voz alta, enquanto ele lê o dele em voz alta também. Após a leitura ele troca meu livro com o dele e realizamos a leitura novamente. As vezes pergunto sobre a história que ele leu, qual personagem da história ele mais gostou e ele costuma mostrar os personagens no livro,



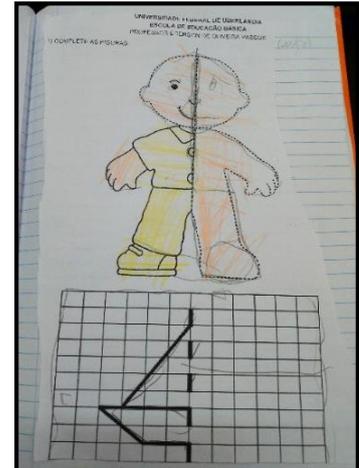
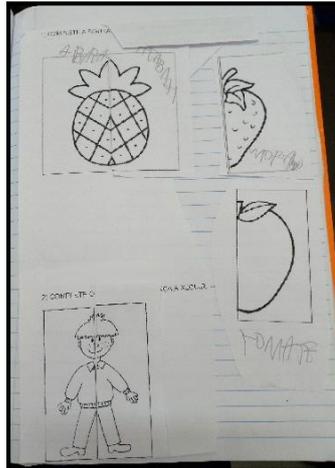
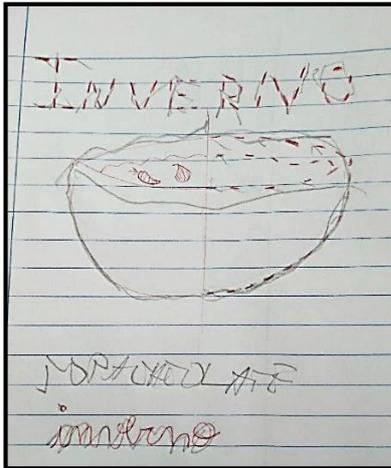
AULA DE INFORMÁTICA – Gosta de jogos de memória ou de colorir, tirar fotos e ouvir músicas. Não costuma querer variar os jogos quando as aulas são no computador e tablet e dificilmente realiza as atividades propostas pelo professor por esses meios. Pode ser feito trocas com ele, como por exemplo: Terminar a atividade proposta primeiro para poder jogar ou ouvir uma música. Essas trocas são boas alternativas em momentos como ao ir para o lanche: “Vamos fazer a atividade para ir lanche? mas tem que fazer com atenção, não vale fazer mal feito”. Assim como nos últimos horários, dialogar sempre incentivando terminar a atividade antes da aula acabar, perguntar o que tem para o almoço, sempre foi uma boa alternativa para ele terminar a atividade.



TRABALHANDO COM OUTROS ALUNOS: Interessante observar como cada criança desenvolve as atividades em um ritmo e de forma diferente. O objetivo da atividade era colorir os objetos ao lado e depois achá-los no desenho colorindo da mesma cor. Essa atividade foi realizada com Felipe (5º ano) e com duas crianças do 4º (uma com síndrome de down e outra com autismo). Felipe coloriu os objetos e todo o desenho sem seguir o enunciado. Vitória (à esquerda) tentou seguir as cores no desenho ou pelo menos uma delas. João (à direita) seguiu as cores dos objetos no desenho.



AULA DE MATEMÁTICA - Tentativa de jogo da memória com dinossauros que ele gosta. Não deu certo. Dificilmente aceita trabalhar com materiais concreto, material dourado, até mesmo com brinquedos para achar valores ou contar a quantidade. Gosta de fazer exercícios na folha de papel, como colorir, contar, dar nome, recortar as notas de dinheiro e colocar na soma indicada após recortar e colar a atividade no caderno. Percebi que ele possui dificuldade ao recortar, então ele começa recortando até onde consegue e depois pede ajuda, passa cola na folha e coloca no caderno. Trabalhei com ele colar as folhas dentro da margem para não amassar os trabalhos realizados.

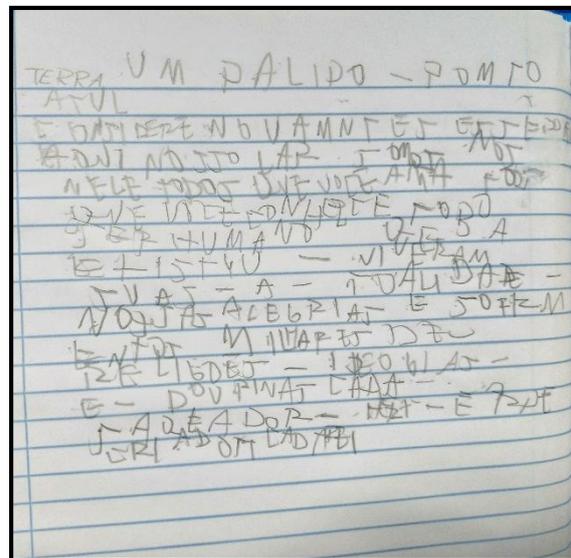
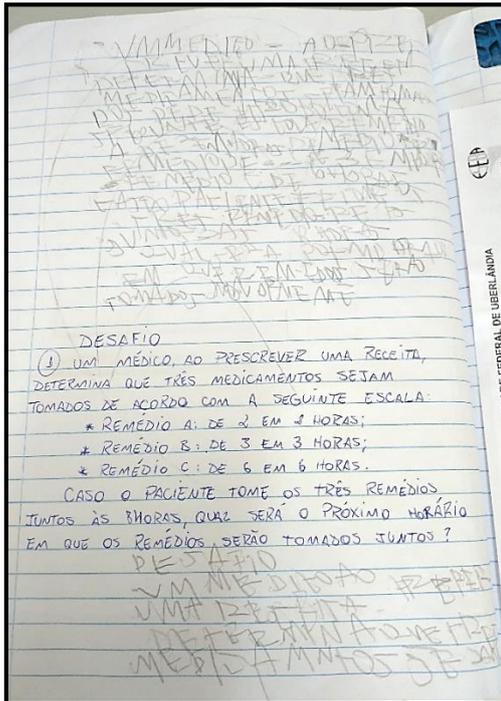


AULA DE MATEMÁTICA E GEOGRAFIA – Objetivo da atividade foi seguir o contorno da linha pontilhada e acompanhar o conteúdo com a turma.

Na disciplina de português a professora tentou ensinar letra cursiva, passando o lápis por cima da linha pontilhada ou em cima do escrito. Em matemática, o professor tentou trabalhar a imagem espelhada e em geografia, as estações do ano.

Tentamos aplicar a mesmas técnicas nas três matérias, treinar letra cursiva, desenho espelhado para treinar coordenação motora, mas aparentemente não ficou claro para ele, mas sentiu facilidade ao aprender as estações do ano.

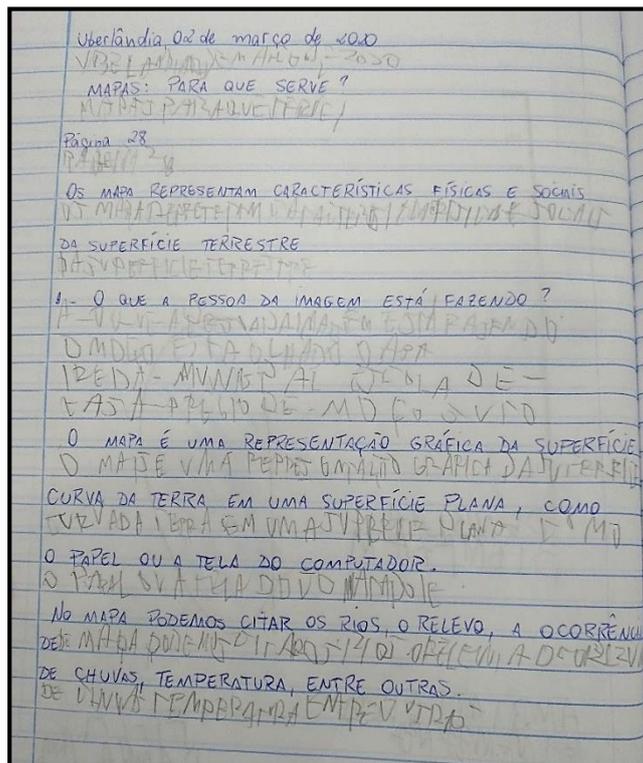
Trabalhamos com jogo de completar imagens das estações e ele jogou como se fosse de memória, virando as peças e encaixando os desenhos. Em outra aula de matemática Felipe fez exercício de completar parte da fruta que estava faltando, depois com as peças que sobraram escreveu o nome delas, recortou sozinho e colou no caderno.



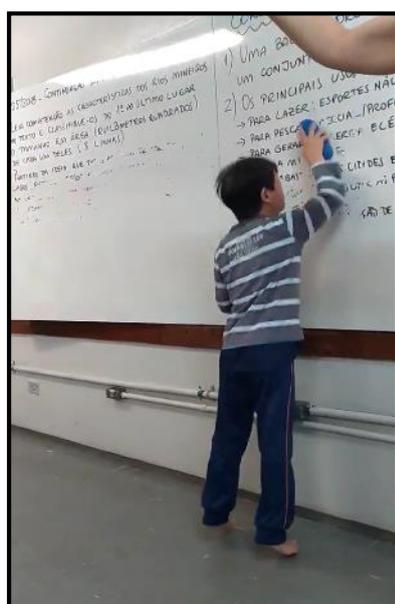
AULA DE MATEMÁTICA – Professor contou que Felipe se perde quando está copiando do quadro. Então fizemos um exercício de copiar do quadro com letras maiúsculas para ele treinar. Ao final, copiei novamente para lembrar o que estava escrito e no outro dia Felipe copiou novamente. Em uma aula de ciências, pedi para o professor copiar com letras maiúsculas e fui seguindo no quadro as palavras para ele não se perder e ele gostou, quis copiar tudo que estava no quadro.



AULA DE MATEMÁTICA – Atividade adaptada pela professora. Felipe procurou e coloriu atentamente os números e os colocou no quadro a seguir, na ordem que os encontrou, então fiz um novo quadrinho em baixo para ele colocar na sequência e ao final coloriu todo o desenho como de costume. Não escreveu os números por extenso.



CADERNO DO FELIPE - Uma abordagem que também funcionou foi eu copiar o que estava escrito no quadro deixando espaço para ele copiar em seguida. Felipe demonstrou gostar e achei interessante para os pais acompanharem em casa também, sabendo o que está escrito e o que deve ser feito nas atividades destinadas para casa. A atividade da foto foi um exercício tirado do livro didático do conteúdo que o professor passou para a sala toda. Como não houve atividade adaptada pelo professor, adaptei as perguntas que estava no livro e sugeri que, em casa, fosse feita a leitura do texto e respondesse às perguntas.



AULIXILIANDO O PROFESSOR

- Atividades como apagar o quadro, entregar folhas para colegas da turma, fazer chamada e esperar o aluno responder, também fazem parte da inclusão. É importante lembrar que todos alunos fazem parte da turma, da aula e são capazes de realizar essas atividades e também demonstram interesse nesses momentos.



PAUSAS DURANTE A AULA - Quando iniciei o estágio, Felipe espremia a cola líquida para colocar em grande quantidade no papel. Então foi sugerido pelo AEE que ele usasse a cola bastão e deu certo. As vezes a cola saía toda do bastão, mas dava para colocar novamente no bastão e aparentemente ele aprendeu que não é necessário grandes quantidade. Atualmente fiz o teste para tentar voltar usar a cola líquida que dura mais tempo e ele têm colocado em menor quantidade.

Em alguns momentos, para chamar atenção ele utiliza alguns materiais como a cola para passar na cadeira do estagiário, na mesa ou no chão; joga a borracha pela janela, então sugeri para os professores que ele não ficasse sentado perto das janelas e foi positivo a troca de lugar na sala).

Testamos usar copo ou garrafa de água para não sair da sala com frequência, mas ele começou jogar água na mesa e nos colegas, então achamos melhor deixa-lo ir beber água no bebedouro e fazer com que ele pedisse ao professor, trabalhando o diálogo e também que o professor tenha paciência de escuta-lo até ele dizer o que ele quer, não só por sinais, trabalhando a comunicação e proximidade de ambos.