Práticas Inclusivas no Ensino Médio Profissional e Técnico: desafios e possibilidades.

Oficina no evento Scratch Day.

Fonte: Arquivo da pesquisadora - 2019

Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza
Prof. Dra. Carmén Tereza Velanga

INSTITUTO FEDERAL
Rondônia

UNIR
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Práticas Inclusivas no Ensino Médio Profissional e Técnico: desafios e possibilidades.

Oficina no evento Scratch Day.

Fonte: Arquivo da pesquisadora - 2019

Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza

Prof. Dra. Carmén Tereza Velanga

INSTITUTO FEDERAL
Rondônia

UNIR
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Práticas Inclusivas no Ensino Médio Profissional e Técnico: desafios e possibilidades.

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza
Autor

Prof. Dra. Carmén Tereza Velanga
Orientadora

Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza
Fotos

Michelle Costa de Lima
Projeto Gráfico e Diagramação

FICHA CATALOGRÁFICA

S729p Souza, Alice Cristina Souza Lacerda Melo de
Práticas inclusivas no Ensino Médio Profissional e Técnico: desafios e possibilidades / Alice Cristina S. L. M. de Souza, Carmén T. Velanga – Porto Velho: UNIR, 2019.
45 f. : il.

Orientadora: Profª Dra. Carmén Tereza Velanga.

Produto de Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Educação inclusiva. 2. Práticas pedagógicas. 3. Formação docente. I. Velanga, Carmén Tereza. II.Título.

CDD 371.9

Catalogação na fonte – Bibliotecária Cleuza Diogo Antunes CRB 11/864

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

- **Origem do produto:** Trabalho de Dissertação - Do conceber ao agir: os desafios das práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Profissional e Tecnológico
- **Área de conhecimento:** Educação
- **Público alvo:** Professores que atuam junto aos estudantes público alvo da educação especial –EPAEE e demais interessados
- **Registro do produto:**
- **Disponibilidade:** Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto.
- **Instituições envolvidas:** Universidade Federal de Rondônia e Instituto Federal de Rondônia.
- **Idioma:** Português
- **País:** Brasil

APRESENTAÇÃO

O caderno pedagógico Práticas Inclusivas no Ensino Médio Profissional e Técnico: desafios e possibilidades resulta de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional – PPGEE/MEPE.

O objetivo deste é colaborar com os professores que atuam junto aos estudantes público alvo da educação especial –EPAEE com o intuito de auxiliar na reflexão e na efetivação de prática pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

O trabalho está organizado com a seguinte estrutura: nas duas primeiras seções apresentamos o histórico da Educação Especial no cenário brasileiro discutindo seus paradigmas, e um breve retrospecto da Educação Especial no Estado de Rondônia

A terceira e quarta seção discute, o currículo para a diversidade e as práticas pedagógicas inclusivas voltada aos interesses e necessidades dos EPAEE.

SUMÁRIO

PARTE I

1. Conhecendo os paradigmas educacionais da inclusão. 11

PARTE 2

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL em Rondônia. 17

PARTE 3

3. Currículo, Formação e Práticas Pedagógicas Inclusivas. 23

PARTE 4

4. Práticas Inclusivas: desafios e possibilidades. 29

4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCS). 29

4.2 A inclusão nos projetos de ensino, pesquisa e extensão. 30

4.3 O Planejamento em atendimento à inclusão. 32

4.4 O Plano Individual de Atendimento (PIA). 33

4.5 Orientações para o atendimento aos alunos com Deficiência Visual. 34

4.6 Orientações para o atendimento aos alunos com Deficiência Física 39

REFERÊNCIAS 42

Oficina inclusiva realizada no evento Scratch Day

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019

PARTE I

"Só poderemos entender a história da humanidade se conseguirmos apreender como, nos diferentes momentos históricos, os homens foram atendendo as suas necessidades básicas, isto é, como foram construindo sua existência."

(BIANCHETTI, 2012, p. 28).

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

1. CONHECENDO OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DA INCLUSÃO

Nesta primeira parte vamos conhecer um pouco mais sobre os paradigmas educacionais da Educação Especial no Brasil. Sassaki (2010) divide essa trajetória em quatro paradigmas classificados pelo autor como exclusão, segregação, integração e inclusão.

O primeiro paradigma histórico trata-se do período da exclusão, marcado pela rejeição social dos indivíduos que apresentassem alguma deficiência. Bianchetti (2012) destaca que no chamado mundo primitivo, os povos eram essencialmente nômades e dependiam totalmente da natureza para seu sustento e abrigo, sendo necessário que cada indivíduo respondesse por si e colaborasse com o grupo, neste contexto o indivíduo que não se enquadrasse no padrão considerado normal historicamente era abandonado.

No período feudal, também denominado de Idade Média, se recrudesce a ideia da diferença física com o pecado, embora o indivíduo considerado fora do padrão ganhe o direito à vida, passa a ser estigmatizado.

Nesse contexto a existência de "[...] cegos, mudos, paralíticos, loucos e leprosos [...] eram instrumentos de Deus para alertar homens e mulheres sobre comportamentos adequados ou para lhe proporcionar a oportunidade de fazer caridade" (BIANCHETTI, 2012, p. 33). Velanga, Santos e Barba (2017, p. 317) afirmam que: "Com o aparecimento do cristianismo [...] os deficientes

passaram a ser reconhecidos como merecedores de cuidados e as instituições da igreja começaram a oferecer alimentação, abrigo e passaram a combater a eliminação das crianças que nasciam deficientes."

O advento da propriedade privada, marca negativamente as pessoas com deficiência, Ross (2012) esclarece que as pessoas que apresentavam uma condição biológico-orgânica distinta não podiam sequer constituírem-se como trabalhadores. Acreditava-se que estes indivíduos por não se educarem não dispunham de instrumentos necessários para produzir sua existência frente ao mundo natural.

O segundo paradigma da Educação Especial, o segregacionismo, pode ser interpretado à luz das considerações dadas por Bianchetti (2012), segundo o autor a transição do feudalismo para o capitalismo coloca os homens e mulheres em evidência estes passam a construir sua existência não aceitando mais o papel de meros figurantes.

A transição do paradigma da exclusão para a segregação foi se fortalecendo à medida que a deficiência passa a ser analisada sob a ótica da doença, o que foge a norma é patológico. Para as autoras Fuhr e Tunes (2011, p. 19), esse ideal também corresponde às expectativas do capitalismo, que deseja uma sociedade de "[...] corpos saudáveis mão de obra produtiva fluxo comercial e, consequentemente o fortalecimento do estado.

A sociedade ao firmar-se a padrões rígidos do que seria considerado normal ou patológico, e na ânsia de separar os doentes acaba por fortalecer o processo de 'institucionalização', ou seja, o movimento que se caracterizava por segregar as pessoas em instituições com a intenção de protegê-las.

Se a primeira vista o momento da segregação possa ser comemorado e compreendido como um avanço na tentativa, de resguardar as pessoas com deficiência da hostilidade de uma sociedade preconceituosa; é imprescindível denunciar suas reais intenções, Bezerra e Figueiredo (2010, p. 27) chamam a atenção para o fato de que "[...] o intuito era outro. Pretendia-se resguardar os demais membros da sociedade, os ditos normais, do convívio junto a esses sujeitos, concebidos como ameaças à integridade moral e física do homem."

Para Mazzotta (2011) foi na Europa que se iniciaram os primeiros movimentos, esses serviços foram aos poucos se estendendo a outros países. No Brasil o início da Educação Especial aconteceu na época do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC) em 1854 e o Instituto dos Surdos

Mudos, hoje Instituto Nacional de Surdos (INES) em 1857, já em 1925 as pessoas com deficiência intelectual foram contempladas com a criação do Instituto Pestallozzi, sendo que em 1945 o mesmo Instituto presta atendimento especializado às pessoas com deficiência, já o movimento Apaeano teve início em 1954.

Durante o período segregacionista, as discussões sobre a deficiência centram-se nas questões médicas e de ordem terapêutica, excluindo desses indivíduos a oportunidade de estudarem em escolas normais (regulares) e na conquista de seus direitos sociais.

O terceiro paradigma da Educação Especial começa a se delinear por volta da década de 60 sendo conhecido como o período integracionista. Para as autoras Dechichi, Silva e Ferreira (2012) os movimentos da integração a favor das pessoas com deficiências mentais surgiram nos países nórdicos no início da década de 1960. No cenário europeu as autoras destacam que o mesmo pode ser decorrente de três fatores: "[...] o advento das duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos e o avanço científico." (DECHICHI; SILVA; FERREIRA, 2012, p. 60).

O quarto paradigma educacional, o da inclusão começa a se fazer necessário a partir do momento que se constata que o modelo da integração escolar acaba por continuar segregando as pessoas com deficiência uma vez que apenas estas fossem responsáveis por seus avanços exigindo poucas mudanças do contexto escolar.

Na segunda metade da década de 1980 e no início da década de 1990 alguns eventos ocorridos no cenário mundial vão ditar novos rumos para a Educação Especial que diante do novo paradigma passa a ser considerado o momento da educação inclusiva, Dechichi, Silva e Ferreira (2012), destacam que embora não se consiga delimitar com precisão o marco inicial, os estudiosos concordam que os países como o EUA, Canadá, Espanha e Itália foram os pioneiros na implantação de classes e de escolas inclusivas, porém Mendes (2006) coloca que esse movimento teve maior força nos EUA e que por força de cultura foi se estendendo aos demais países.

Aprofundando sua discussão Mendes (2006), apresenta dois fatos para a revisão do contexto escolar das escolas americanas o primeiro foi o "[...] movimento pela excelência na escola. O segundo movimento ocorrido no final da década de 80 deve-se a fatores burocráticos que exigiram uma prestação de contas da escola, esse fato acabou apontando para três direções "[...] mudanças nas formas como as es-

colas eram organizadas, melhoria no status da profissão docente [...] e revisão do sistema de financiamento das escolas, com ênfase na gestão local ou descentralizada dos recursos" (MENDES, 2006, p. 392).

Já em particular, e em específico à Educação Especial pode-se elencar que as mudanças ocorridas referem-se a duas mobilizações distintas, a primeira foi a "Iniciativa da Educação Regular" publicada em 1986 que "[...] defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados" (MENDES, 2006, p. 393), a segunda proposta foi a "inclusão total", considerada mais radical pois requisitava "[...]a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações" (MENDES, 2006, p. 393).

Esses dois movimentos contribuíram para que aparecesse na literatura duas posições extremas, de um lado a inclusão total, requerendo "[...] a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial" (MENDES, 2006, p. 394) e do outro lado, a educação inclusiva admitindo a colocação do estudante na classe comum "[...] embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais)" (MENDES, 2006, p. 394).

Alguns marcos são registrados no cenário mundial consolidando os princípios da educação inclusiva entre estes, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), Conferência Mundial sobre Educação para Todos (TAILÂNDIA, 1990), Regras Gerais sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993) e principalmente a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e Qualidade - Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

No Brasil o fim da década de 1980 e início dos anos 1990 foram marcados por um processo de redemocratização da educação brasileira, a Promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura dois importantes direitos, o primeiro expresso em seu Art. 205 no qual a educação passa a ser compreendida como direito de todos, e o dever do estado em ofertá-la, bem como ao Art. 208 explicitando que o atendimento educacional especializado

fosse ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outras importantes conquistas foram ocorrendo e somadas fortaleceram o movimento da inclusão entre esses documentos, a LDBEN (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (BRASIL, 2001), passando pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011) até o atual PNE (2014-2024) e a Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015, que Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Cabe ressaltar que, a construção desses marcos legais evoluíram juntamente com lutas dos grupos organizados e das reivindicações de diferentes setores da sociedade.

Mantoan (2003) ao diferenciar integração e inclusão a autora esclarece que no primeiro termo os alunos chegam à escola, entretanto somente aqueles que já foram aprovados para ela, vão se adaptar ao que a escola proporciona. Ao passo que na inclusão, ocorre o inverso a escola irá buscar mecanismos de repensar sua estrutura, suas práticas e sua organização para construir um ensino que atenda não somente aos EPAEE mas a todos os demais.

Para saber mais sobre o tema consulte:

Bibliografias:

MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (orgs.) Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.33, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em: 2 jan. 2017.

Filmes:

- A Leoa
- O Guardião de Memórias
- Uma lição de amor

Entrada do IFRO campus Ji-Paraná

Fonte: Site do IFRO, 2019.

PARTE II

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RONDÔNIA

Nesta segunda parte do texto abordaremos como Educação Especial tem se constituído nessas paragens do poente.

A Educação Especial em Rondônia, de acordo com Paula (2007) e Gavioli (2008), inicia em 1974 quando surgem as primeiras iniciativas com relação ao atendimento às pessoas com deficiências, na Escola Estadual Homero Kang Tourinho, anexa ao Colégio Normal Carmela Dutra em Porto Velho. As professoras segundo registro do autor haviam participado de curso de Educação Especial na Universidade de Belém (PA).

Em decorrência pelo Art. 9º da Lei nº. 5.692 em 1971, um ano depois a Educação Especial é inserida no currículo escolar, também, é instituída a Coordenadoria para o Ensino Especial (CEE) que transforma a sala de apoio em sala de alfabetização, em Porto Velho. Paula (2007) relata que neste mesmo ano o Governo do Território Federal de Rondônia, firma parcerias com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Centro Nacional de Educação, para organização de curso, na área de deficiência mental.

É criada uma escola especial para alunos com comprometimento neurológico, mental ou cognitivo em 1977, em 1978 surge a primeira escola de atendimento especializado, apoiada pela Fundação Sociedade Pestalozzi, já no ano de 1979 passa a funcionar a Divisão de Ensino Especial (DEE), desenvolvendo atividades de atendimento às crianças que frequentam as salas de Ensino Especial e ofertando apoio técnico à Sociedade Pestalozzi, que atendia somente aos 'deficientes mentais treináveis'.

Paula (2007) esclarece que em 1980 o atendimento aos alunos

"O retorno a compreensões rasas de ciência, a busca de soluções técnicas baseadas nessas compreensões, um novo gerenciamento que se baseia no aspecto massificante de um regime em que se "se mede qualquer coisa que aconteça nas salas de aula", a redução da educação ás habilidades voltadas ao mercado de trabalho e a cultura do poder – essas coisas não são ficção. Deparamo-nos com elas todos os dias, com o apoio de um governo que parece ter a intenção de dar aos mais poderosos segmentos da sociedade – que poderíamos chamar de simplesmente de mais vorazes – tudo o que as pessoas comuns lutaram para adquirir ao longo dos anos. Isso deve ser interrompido, e a educação tem um papel a desempenhar nesse processo."

(APPLE, 2008, p. 13).

com deficiência mental 'educável', se estende a cidade de Ji-Paraná e, no ano posterior aos municípios de Ariquemes, Guajará-Mirim e Pimenta Bueno, neste ínterim em Porto Velho, são criados os atendimentos em salas especiais aos alunos que apresentam déficits auditivos. Em continuidade em 1981 é fundado o Centro de Ensino Especial Professor Abnael Machado de Lima (CENE).

Registra-se no ano de 1982, a inauguração no município de Cacoal, do Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal (CERNIC).

Em 1990 é implantado em Porto Velho o projeto 'Sala de Apoio Pedagógico' destinado aos educandos de 1ª série do ensino fundamental, e nesse mesmo ano, é fundada a APAE do município de Machadinho d' Oeste.

A DEE descentraliza suas ações em 1991 e passa a funcionar com uma estrutura organizacional de três seções assim definidas: Seção de avaliação, diagnóstico e encaminhamento; Seção de acompanhamento educacional às escolas integradoras e Instituições Especializadas; e Seção de fomento à Educação Especial.

Paula (2007) destaca que em 1992, implantava-se no Hospital de Base Dr. Ary Pinheiro o projeto denominado 'Classe Hospitalar', que objetivava atender de forma diferenciada à clientela hospitalizada, em 1993, foi lançado o projeto 'Hidroterapia e hidroreabilitação e Natação Terapêutica para Portadores de Necessidades Educativas Especiais'.

Em 1995 a DEE desenvolveu um trabalho interativo na construção do processo educativo visando estabelecer um elo mais eficaz com os pais dos alunos, deste modo implantou, na Seção de Avaliação e Diagnóstico, o serviço de orientação e apoio familiar da rede estadual de ensino da capital. Gavioli (2008) relata que em 1996 é aprovada a Instrução Normativa nº. 006, de 06 de agosto de 1996/GAB/DE/SEDUC que trata da Educação Especial e de seus métodos de avaliação.

A partir de uma reivindicação de pais junto à Secretaria de Educação (RO), a DEE, promove uma assembleia e nesta os alunos surdos se manifestam favoráveis à criação de uma Associação de Surdos e, diante desse posicionamento, a DEE funda-se a Associação dos Surdos do Município de Porto Velho/RO.

Para atender a LDBEN nº 9.394 de 1996, a Divisão de Ensino Especial passou a denominar-se Divisão de Educação Especial, é implantado o Projeto "Psicomotricidade na Educação Especial", com o objetivo favorecer o desenvolvimento sócio-educacional dos alunos, trabalhando a estimulação precoce.

Tanto Gavioli (2008) como Paula (2007) descrevem que em 1998, acontecia o ato de instalação e a primeira reunião plenária do Fórum de Educação Especial, realizado pela UNIR na cidade de Porto Velho, uma parceria da Secretaria de Educação Especial (MEC), Divisão de Ensino Especial (DEE/SEDUC/RO) e do Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. Em 1999, o processo efetivo de cursos de formação de professores na Educação Especial iniciou como proposta de integração na escola regular.

Segundo o Relatório Final do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Educação Especial (UNIR, 2000), a UNIR promoveu um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial. Após o término do curso em 1999, o Núcleo de Educação aprova o Curso de Especialização Latu-Sensu e oferece aos cursistas uma complementação de 130 horas, totalizando 380 horas de aperfeiçoamento. Como resultado final, após as conclusões das monografias, a UNIR, em 2000, promovia o I Seminário intitulado "A Educação Especial em Debate na UNIR".

Dentre os documentos norteadores publicados neste período ressaltamos a Instrução Normativa 005/1998/GAB/ SEDUC/RO deu início ao processo de inclusão no Estado, a Resolução nº 138/99 – CEE/RO Regulamenta dispositivos da Lei nº 9.394/96, que fixa diretrizes e bases para a educação nacional, a serem observados pelos sistemas de ensino no Estado de Rondônia.

A Lei Complementar nº 250, de 21 de dezembro de 2001, que institui o Plano de Carreira, Cargos e remuneração para os Integrantes do Quadro do Magistério do Estado de Rondônia, este previa em sua Seção II, Art. 20, uma gratificação pelo exercício da docência junto aos alunos com necessidades especiais.

Aimi (2012) registra que em 2000 houve à distribuição de mobiliário e materiais para implantação de 19 Salas de Recursos distribuídos nos municípios Ariquemes, Alvorada do Oeste, Alta Floresta, Colorado do Oeste, Cacoal, Guajará Mirim, Espigão do Oeste, Nova Brasilândia, Rolim de Moura, Vilhena, Ouro Preto do Oeste, Cerejeiras, Jaru e Porto Velho e, em 2001, ocorre a implantação do Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP),em junho de 2003, surge a APAE, na cidade de Porto Velho/RO.

Delineando outras ações que contribuíram para a Educação Especial em Rondônia Gavioli (2008), cita O Decreto Estadual nº. 9.986, de 17 de junho de 2002, que dispõe sobre o Programa de Repasse de Recursos Financeiros às Institui-

ções Especializadas (PROESP), que oferecem a Educação Especial para atendimento especializado aos alunos com NEE, essas Instituições (CERNIC, APAEs e Pestalozzi).

Paula (2007) registra a capacitação dos professores por meio dos projetos: sensibilização de gestores da rede pública de ensino (2003), curso de capacitação a distância (2004), curso de capacitação em Libras, curso de capacitação a distância (2004) e curso de capacitação em Libras (2006).

No ano âmbito das políticas públicas, é lançada pela SEDUC/ RO a Resolução nº 95/2003 do Conselho Estadual de Educação que fixava diretrizes e normas para autorização de funcionamento, reconhecimento, recredenciamento e reorganização de instituições de ensino e cursos de educação básica e Educação Profissional de Nível Técnico.

No município de Ji-Paraná, a Educação Especial em consonância com as informações apresentadas por Santos (2017) tem início em 2003 na rede municipal, e no ano de 2004, é implantada na Creche Maria Antônia a primeira Sala de Recursos Multifuncional, em 2005.

No ano de 2005 é registrado no município de Cacoal, a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMPD), aprovado pela Lei 1.856, de 17 de dezembro de 2005. Aimi (2012) registra neste mesmo ano a implantação do Centro de Apoio e Capacitação aos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

O NAAH/SD) foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação em 2006, ficando subordinado, administrativamente, ao Projeto de Educação Especial no Estado (MACHADO, 2016).

A Resolução 552/2009 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia, fixou diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, aos estudantes com deficiência no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia.

Reis (2013) destaca no município de Porto Velho, o I Workshop de Educação de Surdos, o I Fórum de Educação de Surdos, o Seminário Nacional em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação que Porto Velho, Projeto Libras é 10 ocorrido em 2012. Nesse processo de conquista da comunidade surda, a Lei Complementar nº 482/2013, de 11/04/2013, oficializa a 1ª Escola Bilíngue para Surdos de Rondônia, com o nome Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue Porto Velho.

Para saber mais sobre o tema consulte:

Bibliografias:

GAVIOLI, Aparecida de Fátima. A educação de surdos em Cacoal/RO: um encontro com a realidade. Orientadora: Maria Emilia Borges Daniel. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008. Disponível em: https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/616. Acesso em: 8 jan. 2019.

PAULA, Cristiano Corrêa de. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as ações desenvolvidas no estado de Rondônia. Orientadora: Fabiany de Cássia Tavares Silva. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

AIMI, Deusodete Rita da Silva. Políticas públicas para a educação especial em Rondônia. Orientadora: Maria Ivonete Barbosa Tamboril. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

ANTUNES, Cleuza Diogo. Acessibilidade e Inclusão na Biblioteca do Instituto Federal de Rondônia. Orientadora: Jussara Santos Pimenta. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

Filmes:

- O HOMEM QUE VIU O INFINITO
- OS INTOCÁVEIS

Confecção de alfabeto Braille. Atividade do Projeto Nos labirintos da inclusão

Fonte: Alice Cristina

PARTE III

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

"[...]os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino á problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através dos quais se apresenta se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política e social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar"

(SACRISTÁN, 2000,p. 17).

Nesta parte do texto abordaremos um pouco sobre a construção histórica do currículo e a importância da formação do professor para a concretização de práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Apple (2008), Silva (2010) descrevem que foi durante os anos 20 nos Estados Unidos que o currículo aparece como objeto específico de estudo e pesquisas, assumindo num primeiro momento um forte controle social. Esse claro interesse pela escolarização dentro dos padrões do controle social deve-se aos primeiros especialistas da área, que viam o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais.

Silva (2010) define três teorias que cercam o currículo, baseadas principalmente na relação de poder, a saber:

Teorias Tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

Teorias críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

Teorias pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Na teoria tradicional, há uma prevalência pelo conservadorismo, em geral espera-se que o sistema educacional funcione como uma empresa comercial onde os resultados confirmam ou não a eficiência proposta, garantindo que a educação se torne científica, e prepare os estudantes para a vida adulta, nesta perspectiva teórica a questão do currículo transforma-se numa

questão de organização essencialmente técnica.

Sacristán (2000) esclarece que na lógica taylorista um especialista, reúne os conhecimentos necessários para gerir o trabalho, onde cada funcionário realiza o seu trabalho de acordo com os princípios científicos, em suma o gestor planeja e o operário executa, cabe ao professor tão somente executar o currículo que lhe está posto, evitando discuti-lo e elucidar pontos controversos.

No Brasil quando tratamos da educação dos EPAEE na perspectiva das teorias tradicionais, percebemos conforme afirma Rodrigues (2018, p. 98) que:

> [...] a educação de estudantes público alvo da Educação Especial consolidou-se por meio das escolas especiais, cujo foco do trabalho educativo voltava-se para o desenvolvimento de habilidades manuais, atividades de vida diária e socialização; ou seja, por muito tempo não se aprofundaram nas questões para a escolarização dessas pessoas e no Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970 que a Educação Especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

Esse currículo paralelo contribuiu para que muitos EPAEE não tivessem acesso ao que era ensinado nas escolas regulares contribuindo para o ideário que os estudantes com deficiência não eram capazes de aprender como os demais estudantes.

Na década de 1960, algumas mudanças no cenário mundial e brasileiro vão impulsionar as discussões a respeito do currículo pondo em xeque as teorias tradicionais, Silva (2010) cita entre esses movimentos a independência das colônias europeia, protestos estudantis, lutas pelos direitos civis, movimentos feministas e no Brasil as lutas contra a ditadura.

Neste contexto emergem as teorias críticas que procuram compreender com base em uma análise marxista o que o currículo faz. No campo das teorias críticas não existe uma neutralidade, ou seja, não há espaço para um conteúdo neutro, que não externe uma posição ideológica definida.

Ao defender que o currículo é uma ponte entre a teoria e prática Sacristán (2000) enfatiza que é necessário pensar o currículo como um problema social e político, reforçando a importância social dos professores repensarem esse currículo de modo a atender as diversidades propostas pela educação.

O currículo é decisivo na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, principalmente quando seus estudos se voltam para as questões da identidade, diferença e alteridade.

Um currículo firmado somente na compreensão da homogeneidade não reconhece os diferentes grupos nele representados nem consegue atender as especificidades dos alunos com deficiência, anulando a efetividade de suas histórias, "[...] o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou" (BRANDÃO, 1985, p.1).

Como vemos, o currículo assume um papel relevante para a construção de um ambiente escolar onde os diferentes grupos possam se identificar e se verem incluídos dentro do processo educativo, no entanto, para a efetivação de um currículo inclusivo devemos pensar nos atores que podem efetivá-lo no contexto escolar, professores e gestores.

A formação do professor não pode estar desvinculada das reais necessidades apresentada pelos alunos, sendo imprescindível que os docentes ressignifiquem o currículo escolar e fortaleçam as práticas pedagógicas inclusivas.

O trabalho com os EPAEE exige um contínuo aprender e a certeza de que, não existem receitas prontas quando o assunto é inclusão, exigindo do professor uma formação mais ampla e sucessivos aperfeiçoamentos a fim de que práticas ultrapassadas sejam superadas.

As práticas pedagógicas pautadas na vertente tradicional não atendem as exigências postas pela atual diversidade existente nas escolas; a visão de um aluno universal, mediano e que acompanha rigidamente e sistematicamente todas as etapas de um currículo previamente definido não se encaixam nem tampouco se aplicam a uma política inclusiva, e em especial não condizem com as particularidades dos EPAEE.

Embora existam necessidades educativas comuns partilhadas por todos os alunos neste currículo, Blanco (2004, p. 290) é enfático ao declarar que "[...] nem todos os alunos porém, enfrentam com a mesma bagagem e da mesma forma a aprendizagem estabelecidas nele, visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiên-

cias diferentes que medeiam o seu processo de aprendizagem".

A tomada de consciência pelos educadores que ensinar num contexto inclusivo exige uma nova representação do espaço da sala de aula, leva-os compreensão da relevância na aquisição de novos conhecimentos e competências, essenciais para a o exercício da sua profissão, principalmente por que ensinar estes estudantes sob uma nova perspectiva apresenta-se como um desafio concreto.

Mendes, et al. (2010) defendem que a efetivação do processo de inclusão depende da atitude e capacidade do professor de ampliar as

> [...] ampliar as relações sociais a partir das diferenças nas salas de aula e de sua predisposição para atendê-las, eficazmente. Para, tanto professores e demais membros da equipe escolar necessitam contar com um repertório de conhecimentos específicos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais.

Neste contexto, a ação docente do professor valoriza as práticas inclusivas, benéficas tanto aos EPAEE como aos demais estudantes contribuindo para a ruptura de práticas pedagógicas excludentes cristalizadas no ambiente escolar.

Para saber mais sobre o tema consulte:

Bibliografias:

MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 123-132.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

RODRIGUES, Marlene. Formação docente para inclusão de estudantes público alvo da educação especial em curso de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia. Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnolo-gia. Orientadora: Elenilce Gomes de Oliveira. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011. Disponível em: www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3038. Acesso em: 4 nov. 2017.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2009.

Filmes:

- A VIDA É BELA
- VERMELHO COMO O CÉU.

Participante do Projeto nos Labirintos da Inclusão aprendendo o uso do reglete

Fonte: Alice Cristina

PARTE IV

"reformar o currículo significa afirmar as vozes das pessoas oprimidas: as educadoras precisam dar aos marginalizados e aos sem-poder uma opção preferencial. Semelhantemente os estudantes devem ser encorajados a produzir suas próprias leituras de oposição do conteúdo curricular. E finalmente, a reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas."

(MACLAREN, 1997p.145-146).

PRÁTICAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nesta quarta parte do texto abordaremos algumas práticas que podem ser realizadas no ensino profissional e tecnológico integrado ao ensino médio a fim de incluir os estudantes com deficiências no contexto escolar dos IFs bem como fortalecer o paradigma da inclusão.

É necessário destacarmos que não existe uma fórmula mágica, nem um manual a ser seguido quando o assunto é inclusão. Logo as orientações que se seguem são possibilidades cabendo a cada instituição diante da sua realidade considerá-las ou não.

4.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCS).

As instituições escolares de acordo com disposto na LDB no Art. 12 e 13 dispõem sobre a responsabilidade das instituições escolares na elaboração da sua proposta pedagógica e do envolvimento necessário dos professores e demais representantes da sociedade nesta construção.

No IFRO, O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) está inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A instituição escolar ao elaborar o PDI deve atentar-se para a necessidade do fortalecimento dos NAPNES, bem como prestar orientações quanto aos princípios filosóficos e técnicos metodológicos que favorecem as práticas pedagógicas inclusivas aos EPAEE.

Dentre estas práticas destacam-se: flexibilidade nos itinerários formativos, propostas pedagógicas na perspectiva da interação disciplina e interdisciplinar, conforme sugere Mantoan (2003) e reflexões quanto a diversidade dos alunos.

Um dos primeiros passos para que a Educação Especial numa perspectiva inclusiva se efetive nos campus é que as discussões sobre esse tema seja assegurado nas ementas dos PPCs de cada curso, nos diferentes núcleos de formação.

4.2 A inclusão nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

> *[...] o professor de cada disciplina, por exemplo, poderiam começar a fazer projetos de pesquisa e pra desenvolver material pra receber esses alunos. Então, e pensando no que você disse, né, que ia beneficiar todo mundo. Então, por exemplo, se eu resolvo desenvolver material pra 3D maquetes pensando Na pessoa cega é, isso vai ser benefício pro aluno que vê também, meu aluno vidente, né [...] (DEPOIMENTO, 2019).*

Uma particularidade dos Institutos refere-se a proposição de projetos nas áreas do ensino, pesquisa e extensão por parte de seus servidores, desse modo a inclusão pode ser abordada sobre diferentes enfoques e em diferentes disciplinas e contextos.

Discutir a inclusão por meio de projetos abre inúmeras possiblidades para práticas bem sucedidas dentro da instituição entre estas podemos destacar:

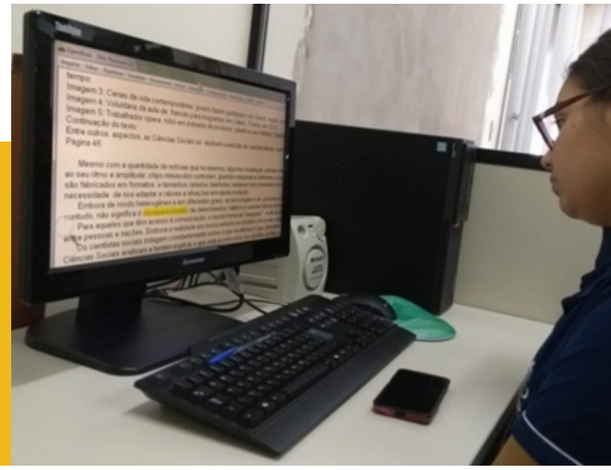
a) Maior número de professores e alunos envolvidos discutindo a temática;

Palestra sobre acessibilidade para alunos da Licenciatura em Química com servidora da Instituição em 2017.

Fonte: Alice Cristina, 2017.

b) Possibilidades de atuação dos alunos com deficiência como bolsistas nos projetos;

Adaptação de textos, feita por aluna bolsista com deficiência visual, com auxílio de leitor autônomo. Atividade vinculada ao projeto Diversidade, Inclusão e Acessibilidade para o acolhimento e permanência de todos.



Fonte Cleuza Antunes, 2018.

c) Elaboração de Tecnologias Assistivas e materiais pedagógicos por parte dos docentes e discentes participantes dos projetos.

Elaboração de material pedagógico para realização de uma intervenção junto aos alunos do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado para o Autismo no município de Ji-Paraná. Atividade do projeto Nos labirintos da Inclusão.

Fonte: Alice Cristina, 2013.

d) Maior estreitamento da relação dos IFs com a comunidade externa e interna.

Alunos do curso licenciatura em química ministrando oficinas pedagógicas no evento SCRATCH DAY

Fonte: Alice Cristina, 2019.

e) Incentivo as monitorias.

Atividade de monitoria para aluno com deficiência visual- Projeto de inclusão

Fonte: Cleuza Antunes, 2019.

4.3 O Planejamento em atendimento à inclusão

O planejamento em atendimento aos alunos com deficiência deve ser adotado pelos professores da instituição e incorporado a rotina pedagógica, os estudantes com deficiência precisam ter assegurados no decorrer das aulas o uso de materiais adaptados, flexibilidade quanto ao tempo para a realização das atividades, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, consideração das diferenças apresentadas pelos estudantes e acompanhamento diante das dificuldades apresentadas.

A compreensão por parte dos professores, alunos, gestores e servidores em geral da instituição escolar que o processo de ensino aprendizagem dos alunos demandam uma reestruturação escolar, serviços de apoio, revisão curricular e, sobretudo a necessidade de uma reavaliação das práticas exercidas contribuem para aceitação do estudante e pela quebra do estereótipo que o estudante com deficiência não consegue aprender ou é incapaz, bem como colabora para a reflexão por parte do professor sobre a necessidade do aperfeiçoamento constante.

"[...] gente do céu! Eu nunca imprimi essa bendita prova com letra grande, aí na hora que eu entregava a prova eu lembrava: Hum a sua prova." (DEPOIMENTO, 2019)

É imprescindível que o professor ao planejar suas aulas, observe no seu planejamento como incluir estes estudantes em sala, oportunizando a troca de saberes efetuando a mediação necessária para que o aluno avance no conhecimento.

4.4 O Plano Individual de Atendimento (PIA)

O PIA é um modelo/ferramenta de registro dos estudantes atendidos pelo NAPNE, neste documento constam informações gerais sobre o aluno, saúde e necessidades específicas quanto ao seu processo de escolarização.

A elaboração conjunta deste documento pelo NAPNE e pelos professores oportuniza o registro dos avanços, dificuldades e práticas bem-sucedidas efetuadas pelos professores nos diferentes ambientes educacionais onde as aulas ocorrerem.

As trocas de informações sobre os estudantes entre os professores e o registro das atividades bem-sucedidas colaboram para que os docentes repliquem práticas bem-sucedidas, por outro lado o registro das dificuldades permite uma autorreflexão por parte dos professores e uma ressignificação da ação docente.

Outra vantagem na consolidação do PIA é que este documento atende as exigências das avaliações externas que cobram da instituição metodologias inclusivas em atendimento aos EPAEE.

[...]quando a gente estava passando pelo processo de montar a documentação do ADS para a visita do MEC, tinha uma pergunta[...] um dos critérios era se tinha uma, é, metodologia de inclusão, porque às vezes a gente pensa; - ah! Incluir um aluno com deficiência é produzir um slide maior, um texto maior, buscar uma lupa para ele enxergar. Mas não é isso, é a sua metodologia, o seu ensino também foi diferenciado? Eles não querem só a instrumentalização, eles querem o pedagógico, o prático" (DEPOIMENTO, 2019)

Professores colaboradores da pesquisa participando da oficina de elaboração do PIA

Fonte: Coordenação de Eventos do campus, 2019.

4.5 Orientações para o atendimento aos alunos com DEFICIENCIA VISUAL

As orientações são sugestões de práticas que podem ser aplicadas junto aos alunos com Deficiência Visual, a boa notícia é que as adoções de algumas práticas beneficiam tanto os EPAEE como os demais alunos.

As sugestões de práticas inclusivas foram adaptadas do folder do projeto Se INCLUI elaborado por Dalla Déa (2017), o material elaborado pela Universidade Federal da Bahia (2014), e SILVA(2013)

Dentre as ações que favorecem a inclusão destacamos:

- **Ampliação da fonte dos textos, da letra no quadro e dos avisos e cartazes. É importante conversar com o aluno sobre o tamanho da fonte que ele consegue ler.**

> *É quando eles ampliam a fonte das atividades. Gente eu amo isso é muito bom![...]quando a letra tá pequena eu enxergo,*

> *eu consigo ler só que força muito e começo a ficar com dor de cabeça[...]tinha até uma professor que imprimia muito pequena e eu ficava, tipo: - É sério que eu vou ter que ler isso? (DEPOIMENTO, 2019)*

- **Para utilização de leitores de tela no computador os textos devem estar em formato TXT, RTF, DOCX ou PDF com texto selecionável." (DALLA LEA, 2017).**

- **É importante descrever verbalmente as figuras, fotos, mapas, gráficos, filmes e outros elementos visuais que compreendemos visualmente e que não estejam contidas nos diálogos, tais como expressões faciais e corporais, efeitos especiais, ambientes, mudança de tempo e espaço, entre outras. (DALLA LEA, 2017).**

> *Uma coisa que me incomoda bastante, tipo, muito, é quando tem documentário e o documentário é em inglês ou em outra língua e simplesmente tem legenda. Eu fico muito chateada, porque eu não consigo acompanhar as duas*

- **Disponibilizar com antecedência e de modo acessível o conteúdo textual das disciplinas e demais materiais didáticos.**

- **Gráficos e desenhos com contorno em relevo ficam mais acessíveis.**

> *A professora [...] disse que tem até um sonho dela aqui na instituição é usar os recursos tecnológicos para imprimir os troncos em 3D. A gente pode ter uma escala em tamanho real, [...]criar a caixa de relevo, uma sala onde tem todos os tipos de relevo. Daí você não precisa, por exemplo, visitar um local longe pra ver um tipo de relevo (Depoimento, 2019).*

- **Permitir ao aluno gravar aulas, utilizar tecnologias assistivas ou fotografar o quadro. (DALLA LEA, 2017).**

- **Maior tempo para avaliações e atividades bem como diversificação das mesmas, como por exemplo, possibilitar diferentes instrumentos de avaliação: avaliações orais, seminários, portfólios, entre outros**

> *Eu aplicava a prova pra ele dentro da sala, acabou o tempo todo mundo entrega e tudo mais, só que a dele depois eu chamava no contra turno, num horário diferenciado, [...] eu pre-*

cisava de mais tempo ainda com ele pra dar conta da necessidade dele de acompanhamento (Depoimento, 2019).

- **Explorar os sentidos remanescente (tato, audição, paladar, olfato) possibilitam, para ampliação na obtenção de informações do meio externo. (UFBA, 2014).**

- **Localizar adequadamente o estudante na sala, como por exemplo permitir que o estudante com baixa visão fique mais próximo do quadro e professor.**

- **Prestar informações ao estudante sobre a organização do espaço físico e mobiliário da sala de aula, quadras e laboratórios sempre que houver alterações no mesmo, de modo que o estudante tenha maior autonomia na mobilidade**

- **Adotar o princípio da redundância na comunicação, canalizando por via verbal ou via e-mail, avisos e demais informações afixadas em murais, por exemplo. (UFBA, 2014, p. 3).**

De acordo com Silva (2013, p. 65) [...]a palavra continua a ser o instrumento didático mais utilizado para transmitir conhecimento e estimular a aprendizagem no âmbito acadêmico).

- **Nos deslocamentos, permitir que o estudante cego segure em seu braço, de preferência, no cotovelo ou no ombro, sempre que você for guiá-lo avise-o quanto aos obstáculos oferecidos pelo ambiente. (UFBA, 2014, p. 3).**

- **Incluir sempre o estudante com deficiência visual nas atividades acadêmicas e sociais, promovendo sua participação, junto com os demais.**

Tento incluir os alunos com deficiências nas atividades de sala de aula, como rodas de conversas, trabalhos em grupos e debates. (DEPOIMENTO, 2019)

- **Incentivar o aluno a tornar-se independente, a seguir as mesmas regras da sala de aula e normas de disciplina.**

- **Durante as aulas de campo/visitas técnicas prestar informações adicionais, uma vez que o aluno não está recebendo as informações pelo canal visual. O ambiente deve ser descrito e os outros sentidos devem ser explorados, por exemplo oportunizar o toque dos objetos, telas. É importante que o professor sempre solicite com antecedência autorização por parte do responsável pelo local.**

- **No estudo de anatomias o ideal é a utilização de modelos anatômicos tridimensionais, de preferência de modelos de tamanho médio ou real. Quanto as gravuras as diferenças de cores podem ser substituídas por texturas e contornos para indicar o trajeto a ser seguido. (MELO, 2013).**

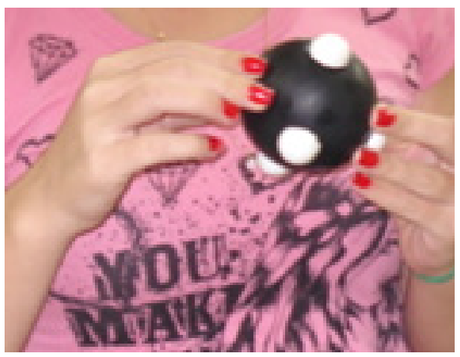
- **Quanto ao estudo das folhas, flores e plantas é melhor utilizar modelos de tamanho natural, os materiais produzidos em plástico e desmontável permitem a melhor captação de detalhes. O cheiro, a textura podem ser informados aos alunos. (MELO, 2013).**

- **No trabalho com animais a observação tátil deve ser utilizada.**

- **No ensino da Física e Química o trabalho experimental em pares pode ser estimulado, deve acontecer descrição dos materiais a serem utilizados e manuseados, as instruções devem ser acessíveis em Braille ou ampliadas, o professor deve utilizar-se da verbalização de forma clara. (MELO, 2013).**

- **Em relação ao ensino da Química o professor poderá contar com a grafia química em Braille.**

Modelo atômico elaborado durante uma oficina pedagógica projeto Nos labirintos da inclusão fonte



Fonte: Alice Cristina, 2013.

Maquete de uma Distribuição eletrônica em relevo com o uso de barbante, realizada durante uma oficina pedagógica do projeto Nos labirintos da inclusão.

Fonte: Alice Cristina, 2013.

Construção de modelos moleculares em massa de biscuit durante uma oficina pedagógica do projeto Nos labirintos da inclusão.

Fonte: Alice Cristina, 2013.

- **Ao se ensinar conceitos de massa, volume e densidade a percepção tátil deve ser explorada utilizando-se pesos e tamanhos diferentes.**

4.6 ORIENTAÇÕES PARA O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIENCIA FÍSICA

As orientações abaixo foram adaptada do folder Se inclui elaborado por Dalla Déa(2017), do material elaborado pela Universidade Federal da Bahia(2014), e Melo e Gonçalves (2013).

- **Ao oferecer ajuda aguarde que o estudante com deficiência física diga como proceder.**

- **Não movimente a cadeira de rodas sem antes pedir permissão.**

- **Também não se apoie na cadeira, nas bengalas ou muletas. Esses recursos são como uma extensão do corpo da pessoa. (MELO, 2013, p. 93).**

- **Organize a sala de aula de modo que a mobilidade e o conforto do estudante não fiquem prejudicada, caso seja necessário providencie a adaptação do mobiliário e materiais pedagógicos (UFBA, 2014).**

Você lembra o caso daquela menina da química que fizeram a reunião de como é que ela teria aula prática? Né, aí surgiu faz uma rampa pra ela, e o seu[...]fez. (DEPOIMENTO, 2019).

- **Procurar sentar-se, durante conversas longas, ficando no mesmo nível do olhar do estudante usuário da cadeira de rodas. (UFBA, 2014, p. 3).**

- **Se perceber que a pessoa está com dificuldade para responder, aguarde e não se antecipe à fala dela. (MELO, 2013).**

- **Na acomodação do estudante usuário de muletas observe para que as muletas estejam ao alcance das suas mãos. Ao acompanhar uma pessoa que usa muletas, respeite o ritmo de seus passos (MELO, 2013);**

- **Diante de barreiras arquitetônicas tais como escadas e pisos observar para que a sala do estudante seja de fácil acesso.**

[GFP11 - eles procuram, né, disponibilizar equipamentos [...]por exemplo a marcenaria, bancos adaptados, até cadeira já foi providenciado, trocas de salas em questão de

necessidade específica. Desce de cima do segundo pro primeiro (o participante refere-se ao andar do prédio) [...] (DEPOIMENTO, 2019)

GFA3 [...] os meus problemas eram as coisas práticas né? por exemplo, eu achei muito bom a gente ter saído lá do prédio e fica lá embaixo e não ter que ficar subindo escadas[...]até falaram da carteira né,[...] se precisava trocar. (DEPOIMENTO, 2019)

- **Disponibilizar um horário de atendimento individual.**

Porque ele acabava vindo toda semana no horário oposto, mas ele ficava umas duas horas comigo toda semana e pra ele não era suficiente mais, porque ele precisava realmente que você fizesse toda a parte escrita pra ele, ele precisava que você lesse as questões pra ele e ia discutindo com ele, pra poder entender melhor, pra poder falar. (DEPOIMENTO, 2019)

- **Disponibilizar tempo extra para entrega de trabalhos e realização de atividades e adotar diferentes formas avaliativas.**

Para saber mais sobre o tema consulte:

Bibliografias:

DALLA DÉA, Vanessa H. S. Se inclui [recurso eletrônico]. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. Disponível em: https://seinclui.ciar.ufg.br. Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, Luzia G. dos S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual no ensino superior. In: MELO, Ricardo Francisco L. V. Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. p. 59-82.

MELO, Francisco Ricardo L. V.; GONÇALVES, Maria de Jesus. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: MELO, Ricardo Francisco L. V. Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. p. 85-103.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais. Orientação aos professores: dicas sobre a convivência com alunos com deficiência. Salvador: NAPE, 2014. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/noticias/orientacao_professores.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

REFERÊNCIAS

AIMI, Deusodete Rita da Silva. P**olíticas públicas para a educação especial em Rondônia.** Orientadora: Maria Ivonete Barbosa Tamboril. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós Graduação em Psicologia - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** [recurso eletrônico]. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de (org.). **Escola, diferença e inclusão.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (orgs.) **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BRANDÃO, Carlos R. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara C.; FERREIRA, Juliene M. F. (Orgs.). **Curso Básico:** educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FUHR, Ingrid Lilian; TUNES, Elisabeth. Deficiência como latogênese. In: MARTINEZ, Albertina M.; TACCA, Maria Carmen V. R. P**ossibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

GAVIOLI, Aparecida de Fátima. **A educação de surdos em Cacoal/RO: um encontro com a realidade.** Orientadora: Maria Emilia Borges Daniel. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008. Disponível em: https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/616. Acesso em: 8 jan. 2019.

MACHADO, Sonia Maria T. **“Espacialidade e subjetividades femininas” Altas Habilidades/Superdotação no NAAHS/S em Porto Velho-RO.** Orientador: Adnilson de Almeida Silva. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Ciências Exatas e da Terra – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em: http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2016. Acesso em: 10 jan. 2019.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia G. **A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.33, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em: 2 jan. 2017.

ONU. Assembleia Geral [de] 20 de novembro de 1989. **Convenção sobre os direitos da criança.** Nova Iorque, 1989. Promulgada pelo Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_

03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 14 mar. 2019.

ONU. Assembleia Geral. **Resolução nº 48/96 de 20 de dezembro de 1993.** Regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. 1993. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direito s-humanos-e-politica-externa/RegGerIguaOportPesDef.html. Acesso em: 14 mar. 2019.

PAULA, Cristiano Corrêa de. I**nclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** as ações desenvolvidas no estado de Rondônia. Orientadora: Fabiany de Cássia Tavares Silva. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos:** um encontro com a diferença, cultura e identidade surda. Orientadora: Carmen Teresa Velanga. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

RODRIGUES, Marlene. **Formação docente para inclusão de estudantes público alvo da educação especial em curso de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia.** Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (orgs.) **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-110.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Jusiany P. E.; VELANGA, Carmen T.; BARBA, Clarides Henrich de. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 313-340, abr./jun. 2017.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. In: QUEIROZ, Marco Antonio de. **Bengala Legal:** História e política. Rio de Janeiro, 26 nov. 2011. Disponível em: http://www.bengala legal.com/nada-sobre--nos. Acesso em: 02 jun. 2019.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNESCO. [Salamanca, 1994] **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

UNIR. Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Relatório final do curso de Pós-Graduação lato sensu Especialização em Educação Especial.** Coordenado por Clarides Henrich de Barba. Porto Velho: UNIR, 2000.