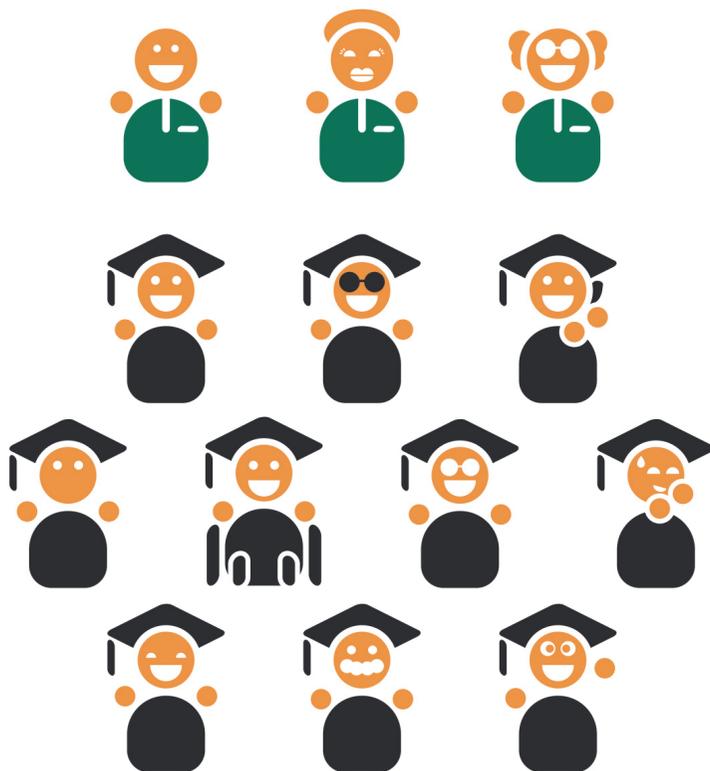


# PROCESSOS E PRÁTICAS DE ENSINO NO IFTM: A INCLUSÃO E A DIVERSIDADE

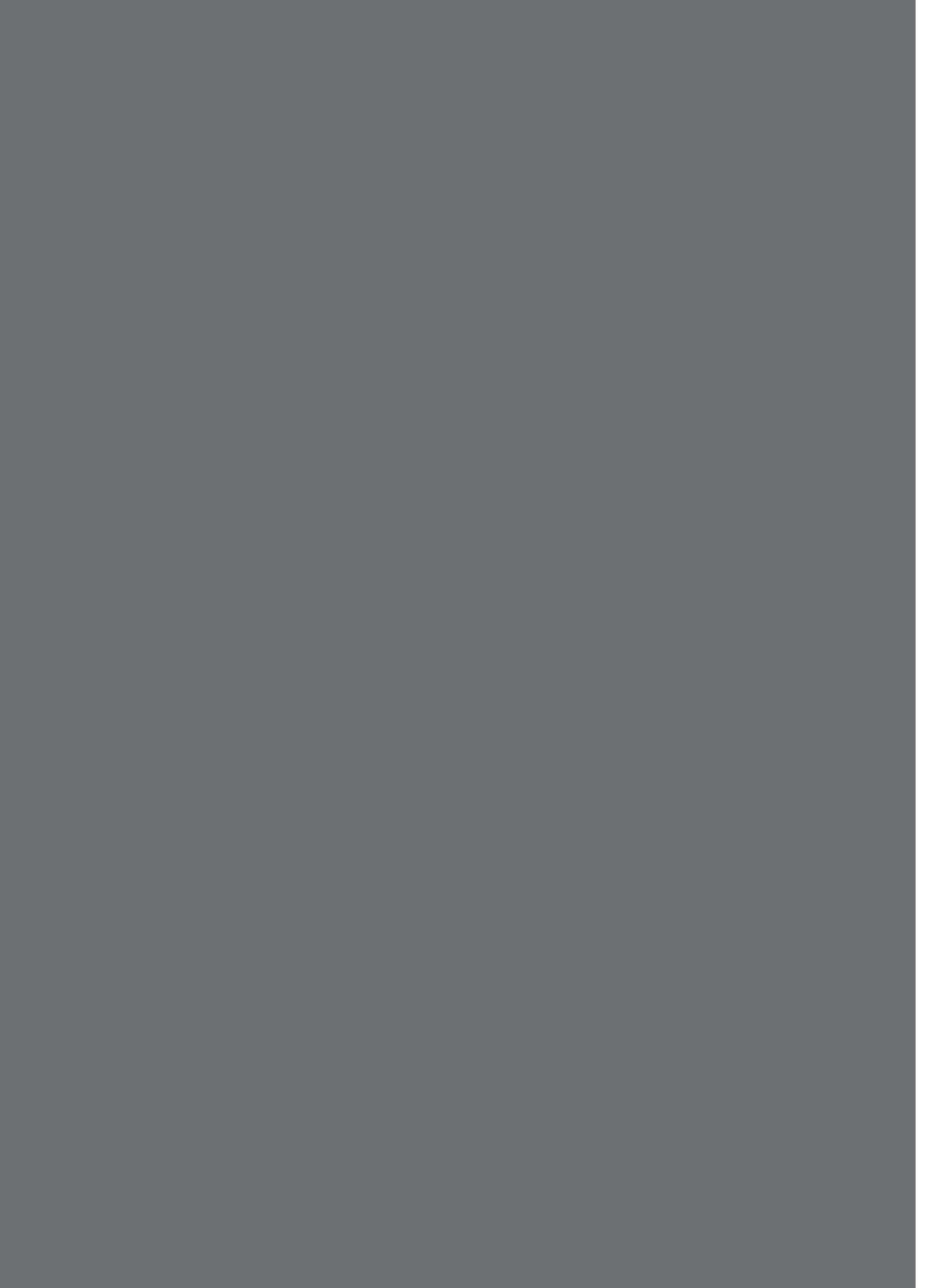


Organizadores

Adriana Paula Martins  
Geraldo Gonçalves de Lima



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Triângulo Mineiro



**PROCESSOS E PRÁTICAS DE  
ENSINO NO IFTM:  
A inclusão e a diversidade**



Organizadores

Adriana Paula Martins  
Geraldo Gonçalves de Lima

**PROCESSOS E PRÁTICAS DE  
ENSINO NO IFTM:  
A inclusão e a diversidade**

1ª Edição

Uberaba-MG  
IFTM  
2019

**Reitor**

Roberto Gil Rodrigues de Almeida

**Vice-Reitor**

José Antônio Bessa

**Pró-reitora de Ensino**

Danielle Freire Paoloni

**Diretor de Ensino**

Henrique de Araújo Sobreira

**Coordenadora Geral de Ensino**

Lívia Letícia Zanier Gomes

**Coordenadora de Ensino**

Luciana Borges de Andrade

**Coordenadora de Apoio ao Ensino**

Tânia Mára Souza Guimarães

**Coordenadora de Registro e Certificação**

Telma Aparecida da Silva Santos

**Procurador Institucional**

Rogério Rodrigues Lacerda Costa

**Diretora de Comunicação Social e Eventos**

Rosemar Rosa

**Editor Chefe**

Dr. Geraldo Gonçalves de Lima, IFTM, Brasil.

**Editora Adjunta**

Ma. Adriana Paula Martins, IFTM, Brasil

**Avaliadores**

Ma. Ana Maria Fonseca Gentil, IFTM, Brasil

Ma. Elizeth Rezende Martins da Silveira, IFTM, Brasil

Ma. Magali Aparecida Mendes de Queiroz, IFTM, Brasil.

Ma. Luciana Borges Andrade, IFTM, Brasil

Ma. Rosa Maria da Silva, IFTM, Brasil.

Ma. Tânia Mara Souza Guimarães, IFTM, Brasil

**Equipe Técnica - Revisão da Língua Portuguesa**

Ma. Mariângela Castejon, IFTM, Brasil

**Equipe Técnica - Normatização**

M<sup>a</sup> Rosemar Rosa, IFTM - Brasil.

Esp. Elis Ane de Oliveira Vieira, IFTM, Brasil

**Equipe Técnica - Editores de Layout**

Bel. Marcos Roberto Capuci Lima, IFTM, Brasil

Esp. Danilo Silva de Almeida, IFTM, Brasil

Esp. Wendell Albino Silva, IFTM, Brasil

**Equipe Técnica - Suporte de TI**

Eduardo de Oliveira Araujo, IFTM, Brasil.

Todos os capítulos desta publicação são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre o seu conteúdo ao livro Processos e Práticas de Ensino no IFTM: a inclusão e a diversidade ou ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Os capítulos podem ser reproduzidos total ou parcialmente, desde que a fonte seja devidamente citada e seu uso seja para fins acadêmicos.

Impresso no Brasil

Edição:2019

ISBN: 978-85-64139-16-9

Tiragem: 500 exemplares

P963 Processos e Práticas de Ensino no IFTM: a inclusão e a diversidade / Adriana Paula Martins, Geraldo Gonçalves de Lima (Orgs). – Uberaba – MG: IFTM, 2019

104 p.

Publicação realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM.  
ISBN: 978-85-64139-16-9

1. Educação. 2. Práticas de ensino. 3. Educação básica. 4. Processo ensino- aprendizagem. 5. Inclusão. 6. Diversidade I. Martins, Adriana Paula (Org). II. Lima, Geraldo Gonçalves de (Org). III. Título.

CDD: 370

## APRESENTAÇÃO

A presente publicação veio ao encontro da necessidade de se criar registros dos processos e práticas de ensino desenvolvidos no IFTM. Durante o planejamento da obra pensou-se em publicações anuais com temáticas diferentes, eleitas pela equipe editorial em consonância com os envolvidos com o ensino nos *campi*. Nesse projeto, o primeiro livro foi lançado no ano de 2017 e versava sobre a permanência e o êxito dos estudantes.

Durante a discussão acerca da temática a ser desenvolvida no ano de 2018, foram consideradas situações e problemáticas que comprometem a aprendizagem. Considerando que a partir do segundo semestre de 2015, o IFTM adotou o regime de cotas de ingresso nos processos seletivos para pessoas com deficiência, foi escolhida a temática da inclusão e da diversidade.

Nessa questão, já contamos com uma legislação própria para nos orientar quanto ao acesso e a terminalidade específica para os estudos das pessoas com deficiência, garantidos pela Lei 13.146/2015. No entanto, essa lei é falha, pois não aponta de modo claro como proceder para sua aplicação. Portanto, esses processos e práticas de ensino, pesquisa e extensão que compõem o livro “Processos e Práticas de Ensino no IFTM: A Inclusão e a Diversidade” vem dar suporte a essa lacuna da lei.

Assim, a publicação desse livro possibilita a socialização das experiências ocorridas nos espaços acadêmicos do IFTM, sobretudo durante o processo ensino-aprendizagem. Tais experiências partem de educadores comprometidos com a tríade ensino/pesquisa/extensão, os quais, assumem o papel de autores de suas práticas com um público, há muito, estigmatizado pelas diferenças.

Destacamos que os relatos aqui descritos versam sobre atividades desenvolvidas que contribuem para a inclusão e a diversidade buscando assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos nossos estudantes.

O primeiro capítulo, intitulado “*Práticas docentes inclusivas no ensino de química para um estudante com paralisia cerebral no Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*”, descreve alternativas didáticas e metodológicas na unidade curricular de química para a inclusão de um estudante com paralisia cerebral matriculado no primeiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio.

O segundo capítulo, “*Reunião Psicopedagógica: intervenção educacional para inclusão*”, demonstra como a reunião psicopedagógica realizada pelo IFTM *Campus* Uberlândia pode ser uma prática de inclusão e intervenção, uma vez que se baseia no levantamento de informações sobre as necessidades específicas dos discentes.

“*A avaliação mediadora como estratégia inclusiva no ensino de física*”, terceiro capítulo, as autoras relatam uma avaliação da disciplina de Física com a temática ondulatória utilizando a técnica da “colcha de retalhos” em uma turma do curso Técnico em Computação Gráfica integrado ao Ensino Médio.

O quarto capítulo, “*Educação a distância e a inclusão dos estudantes com necessidades específicas no IFTM*”, tem como objetivo socializar a experiência de inclusão de um estudante com deficiência física – paraplegia – matriculado no curso de Licenciatura em Computação. Destaca-se o fato de que este foi o primeiro estudante com deficiência física do IFTM a concluir com sucesso um curso superior na modalidade a distância.

O quinto capítulo, denominado “*A capacitação para manipulação de alimentos como alternativa de inclusão profissional de deficientes visuais*”, as autoras narram o desenvolvimento de uma capacitação em manipulação de alimentos para deficientes visuais realizado na Unidade de Alimentação e Nutrição do Instituto de Cegos do Brasil Central, instituição filantrópica, localizada em Uberaba/MG.

O sexto capítulo, “*Química com monitoria em sala de aula – a inclusão no dia a dia*”, descreve uma proposta para melhorar a aprendizagem da Química dos alunos dos 3os anos dos cursos técnicos integrados a partir de uma estrutura de monitoria em grupos, na qual os alunos são distribuídos em função do rendimento médio na unidade curricular nos dois anos anteriores ao ano letivo corrente.

No sétimo capítulo, “*Desnaturalização das representações de gênero, raça e etnia na escola*”, os autores expõem o trabalho desenvolvido por meio de oficinas pedagógicas para alunos do Ensino Médio da rede pública, utilizando como método o debate crítico e a historicização de representações eurocêtricas dentro do contexto da reflexão decolonial.

No oitavo capítulo, “*História em Preto e Branco*”, a autora descreve seu trabalho com alunos de um dos campi da Instituição, visando a conscientização sobre aspectos dos direitos humanos e sobre a inclusão a partir da releitura de imagens de diferentes etnias extraídas de livros didáticos.

Finalmente, o nono capítulo, “*Uma proposta de inclusão para a Reitoria do IFTM*”, relata a experiência vivenciada pelas autoras, a partir da participação em um curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado ofertado pelo IFTM

Enfatizamos que aqui não estão descritas todas as iniciativas realizadas no IFTM, tão pouco intentamos esgotar nessas páginas, uma discussão de tamanha importância.

Considerando-se o objetivo principal do livro “*Processo e Práticas de Ensino: A Inclusão e a Diversidade*”, a socialização de experiências desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, entendemos que o aprofundamento do campo teórico acerca da inclusão faz-se necessário para subsidiar a realidade de nosso Instituto quanto ao trabalho com as especificidades de cada estudante.

Diante desse contexto, externamos nossos agradecimentos ao Magnífico Reitor Professor Doutor Roberto Gil Rodrigues Almeida e a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a publicação desta obra, sobretudo por participarem da construção de processos e práticas de ensino pautados na inclusão, na permanência e no êxito dos estudantes do IFTM.

Ma. Adriana Paula Martins  
Pedagoga - PROEN

Ma. Magali Aparecida Mendes de Queiroz  
Pedagoga - PROEN



## SUMÁRIO

- 9 | PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA PARA UM ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO CAMPUS AVANÇADO UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO
- 20 | REUNIÃO PSICOPEDAGÓGICA: INTERVENÇÃO EDUCACIONAL PARA INCLUSÃO
- 32 | A AVALIAÇÃO MEDIADORA COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA NO ENSINO DE FÍSICA
- 41 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IFTM.
- 52 | A CAPACITAÇÃO PARA MANIPULAÇÃO DE ALIMENTOS COMO ALTERNATIVA DE INCLUSÃO PROFISSIONAL DE DEFICIENTES VISUAIS
- 64 | QUÍMICA COM MONITORIA EM SALA DE AULA – A INCLUSÃO NO DIA A DIA
- 76 | DESNATURALIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E ETNIA NA ESCOLA
- 88 | PROJETO: HISTÓRIA EM PRETO E BRANCO
- 96 | UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO PARA A REITORIA DO IFTM



# PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA PARA UM ESTUDANTE COM PARALISIA CEREBRAL NO CAMPUS AVANÇADO UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO

Márcia do Nascimento Portes<sup>1</sup>

Ruiléia Maria de Lima Portes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho traz uma reflexão acerca da inclusão educacional no Instituto Federal do Triângulo Mineiro a partir do relato de uma prática docente. Apresenta problematizações e alternativas didáticas e metodológicas na unidade curricular de química para a inclusão de um estudante com paralisia cerebral matriculado no primeiro ano do curso técnico profissionalizante integrado ao ensino médio. Todos os professores manifestavam grandes inquietações, dada à dificuldade de identificar os caminhos/parâmetros que o estudante se valia para a construção do conhecimento. A possibilidade de solução foi gerada a partir da modificação estrutural de questões das avaliações, que foram elaboradas estimulando sua memória sobre o assunto, com palavras “âncoras” que pudessem remeter a habilidades construídas e obscurecidas pela paralisia cerebral em sua cognição.

**Palavras Chave:** Química. Inclusão. Paralisia cerebral.

## Introdução

Notadamente, os Institutos Federais ganharam uma expansão vertiginosa nos últimos anos, em decorrência da demanda cada vez mais crescente pela educação profissional. Consequentemente, essas Instituições se abrem para receber uma diversidade de perfis de estudantes, do nível médio ao superior. Dentro dessa diversidade se inserem os estudantes caracterizados por deficiência (física, sensorial e intelectual), transtornos do espectro autista e superdotação/altas habilidades.

Devido à atenção especial das legislações atuais destinadas ao atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiências, durante o ensino fundamental, cada dia mais esse grupo avança para o ensino médio e superior, desafiando as instituições destes níveis de ensino a se adequarem para atender esse público.

---

1 Doutora em Ciências, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

2 Mestre em Educação, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

O Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) se encontra nesse processo de adaptação, desde as suas estruturas físicas e espaciais às condutas e concepções de ensino e de aprendizagem. No seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a primazia pela acessibilidade e inclusão social consta como um dos valores essenciais do IFTM.

Também dentro dos objetivos traçados no PDI, no item 6, consta: “Consolidar e ampliar as ações de diversidade e inclusão visando à democratização do ensino” (IFTM, 2013, p. 23); e, para tal concretização, traçou a meta de atender plenamente, até 2018, 100% dos estudantes com especificidades e/ou desigualdades educacionais.

Visto que a preparação para o mundo do trabalho configura-se como um dos objetivos centrais dos Institutos Federais, o PDI na sua caracterização do ensino tem por objetivo: “Inclusão de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, inclusive as pessoas com necessidades educacionais específicas” (IFTM, 2013, p. 54).

O plano de desenvolvimento institucional do IFTM está de acordo com as legislações atuais, cujo fundamento se assenta no direito de todos à educação. Esta perspectiva educacional relaciona-se aos direitos educacionais de igualdade e oportunidades assegurados pela Constituição Federal de 1988. O Art. 205 descreve a Educação como:

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, a mesma deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Art. 206, princípio I, determina que o ensino seja ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Já o Art. 208 postula que é dever do Estado com a Educação sendo a mesma efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Desde então, foram criados inúmeros mecanismos para que as redes de ensino público e privadas acolham a todos, independentemente do grau da deficiência ou de quaisquer singularidades e necessidades específicas. A deficiência visual, a surdez e a deficiência física não são mais as principais singularidades com as quais a escola regular se depara hoje em dia. Recebem estudantes com vários distúrbios de aprendizagem, transtornos psiquiátricos, nanismo, paralisia

cerebral etc. O desafio é óbvio e inadiável, fazendo com que docentes e toda a equipe de apoio repensem suas práticas pedagógicas. No caso dos Institutos Federais, é preciso ainda considerar tal desafio junto ao objetivo da formação profissional, característica da oferta dos seus cursos.

Assim, este trabalho objetiva demonstrar o enfrentamento desse desafio através do ingresso de um estudante com paralisia cerebral no curso Técnico em Computação Gráfica integrado ao ensino médio. As flexibilizações didáticas e metodológicas realizadas pela docente da unidade curricular química são evidenciadas nesse trabalho, para demonstrar alternativas criativas que representam um caminho possível para uma inclusão que se espera construir a partir de um aprendizado real e significativo.

## Desenvolvimento

No início do ano de 2016, o IFTM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico recebeu um estudante caracterizado por um quadro complexo de deficiência: ao nascer foi acometido pela paralisia cerebral com várias consequências: limitação nas pernas que lhe possibilita andar somente com o apoio de um andador, motricidade reduzida nas mãos e, o mais importante, causou prejuízos a sua cognição nas habilidades de planejamento, organização, execução e memória.

Toda a equipe gestora e pedagógica do campus se movimentou para acolher da melhor forma possível o estudante, antes mesmo do processo seletivo, quando em novembro de 2015 os pais do estudante procuraram o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) com o intuito de conhecer a estrutura do campus para a inclusão do filho. Naquele instante, os aspectos físicos/espaciais, metodológicos, didáticos, curriculares, bem como os conceituais e comportamentais foram questionados. A presidente do NAPNE apresentou a realidade atual do *campus* e dos Institutos Federais em geral no que diz respeito à legislação e ao trabalho do núcleo de inclusão. Foi importante dizer aos pais que, diferentemente das redes municipais e estaduais de ensino, o IFTM não regulamentou ainda o atendimento educacional especializado e nem tão pouco a atuação do profissional de apoio. Apesar disso, o NAPNE promoveria orientações na prática pedagógica das unidades curriculares para que o estudante fosse bem-sucedido durante todo o curso.

Quando da matrícula do estudante e após entrevistá-lo para conhecer suas reais necessidades e possibilidades, a presidente do NAPNE se

reuniu com os professores, coordenação do curso e coordenação geral de ensino para apresentar o caso e pensar em alternativas imediatas e outras possibilidades em curto prazo.

Notadamente, inúmeros questionamentos, dúvidas e inseguranças vieram à tona por parte dos professores, principalmente no que se referia às particularidades cognitivas do estudante. Não se podia falar em deficiência intelectual, mas o que significava de fato “prejuízos nas habilidades de organização, planejamento, execução e memória? O que fazer nas unidades curriculares da área de exatas e da área técnica, como o caso da programação, que requer justamente tais habilidades?”

Não encontrando na rede de educação profissional e tecnológica experiências ou produções científicas que oferecesse algum direcionamento naqueles momentos iniciais, concluiu-se que todos aprenderiam no percurso e que não existiam fórmulas válidas a serem seguidas.

Visando fornecer condições de acesso e permanência dos estudantes com necessidades específicas, o Instituto fornece bolsas na modalidade auxílio estudantil para graduandos que queiram trabalhar como monitores auxiliando estes estudantes. O estudante com deficiência passou, assim, a ser acompanhado em todas as aulas por um monitor bolsista que o auxiliava na organização dos conteúdos, nos deslocamentos entre as salas e laboratórios, nas observações escritas, nas entregas de trabalhos, nas tarefas e nas avaliações. Sua carteira foi colocada estrategicamente na primeira fileira para facilitar seu deslocamento e garantir que as condições necessárias ao ensino de todos os estudantes também ocorressem. Ficou estabelecido entre os professores que o estudante teria maior tempo para a realização das atividades avaliativas

Notadamente, os estudantes ingressantes no IFTM têm uma realidade caracterizada pela diversidade, pois os primeiros anos são formados por estudantes oriundos de diferentes escolas de ensino fundamental de Uberaba e região. Havia em uma das turmas iniciantes, um estudante com necessidades específicas; várias dúvidas e preocupações surgiram diante desta situação.

Foi muito importante considerar os aspectos psicológicos e emocionais característicos de um estudante com deficiência em plena fase da adolescência. Assim, a turma do estudante também foi orientada sobre a importância de acolhê-lo de forma natural e espontânea, apoiando-o em suas dificuldades, mas sem exageros na diferenciação.

## Experiências inclusivas e a unidade curricular Química

O primeiro trimestre foi o momento para serem conhecidas às limitações e possibilidades do estudante. Logo ficou clara sua dificuldade de acompanhar o ritmo da turma, principalmente nos conteúdos das unidades curriculares da área técnica e das exatas. Ele precisava de apoio para organizar, planejar e memorizar os conteúdos. Alguns professores procuraram o NAPNE, a maioria conseguia apenas flexibilizar o tempo e a quantidade de questões, poucos vislumbraram didática e metodologia diferenciadas, alegando que sua área de conhecimento era muito específica, já ministravam suas unidades curriculares há vários anos e desconheciam outras formas de apresentação dos conteúdos. A professora de química conseguiu ir além e é por isso que se decidiu registrar suas experiências com o estudante.

Quando a docente conheceu o estudante, de imediato várias inquietações começaram a lhe pertencer, tais como: “Que métodos, recursos e materiais deveria utilizar? Como faria a mediação dos conteúdos com o estudante com deficiência e ao mesmo tempo com os demais estudantes? Como avaliar admitindo suas particularidades cognitivas?”

No primeiro momento em que a professora recebeu as informações, por meio do NAPNE, sobre as singularidades cognitivas do estudante novato, logo se deu conta de que seria necessária a construção de uma nova postura pedagógica, um processo que implicaria mudanças estruturais na sua prática docente. A professora admitiu sua insegurança e até mesmo despreparo para esse desafio, mas resolveu enfrentá-lo com muita disposição, sem esperar que um método pronto de aprendizagem fosse disponibilizado para aliviar sua insegurança.

A participação do estudante com deficiência na aula era similar à dos demais estudantes, com questionamentos pertinentes ao conteúdo ministrado, porém na realização de atividades em grupo em sala de aula, em geral sua postura era de espectador, esperando que os resultados fossem apresentados por outro elemento do grupo.

Dessa forma, o estudante garantia alguns pontos avaliativos que incluíam a participação e as atividades realizadas em grupo, porém suas notas nas avaliações escritas individuais eram baixas e seu rendimento trimestral ficava comprometido. As avaliações individuais e escritas eram realizadas pelo estudante e pelos demais estudantes no mesmo dia e horário, para respeitar as condições

e limitações motoras que o estudante apresentava, um tempo maior era oferecido a ele, mas nada que implicasse desigualdade no processo avaliativo perante os demais estudantes.

A convivência diária com o estudante causava grandes inquietações dentre os professores, dada à dificuldade de identificar os caminhos/parâmetros que o estudante se valia para a construção do conhecimento mediante suas dificuldades de memorização, planejamento e execução. Em conversas informais com o estudante ou mesmo ao observá-lo nas suas interações com os colegas, não era possível perceber qualquer limitação cognitiva, dada a sua perspicácia na argumentação, sua capacidade de análise crítica dos fatos, sua percepção de si e dos outros. Enfim, nesses aspectos poderia equivaler ou até mesmo estar à frente de muitos colegas de sua idade. Mediante tais constatações, como compreender suas dificuldades de interação com os conteúdos? Uma grande questão pairava diante de todos e o quão difícil seria encontrar para ela uma resposta: onde estaria o limiar que marcava o ponto definidor entre suas capacidades/possibilidades e suas limitações/necessidades?

Cada professor se sentia responsável pela busca de soluções de acordo com as especificidades de suas unidades curriculares. Diante disto, a professora se propôs então a refletir acerca de suas particularidades cognitivas frente aos conteúdos de Química.

## **Detalhamento das Atividades**

Todos os estudantes do IFTM que não alcançam 60% da média trimestral fazem o processo de recuperação. O estudante com deficiência não alcançou esse valor na sua nota de Química no primeiro trimestre e, como os demais, foi realizar o processo de recuperação paralela. Esse processo consistiu em assistir aulas com o monitor específico da unidade curricular de Química, realizar um trabalho com o auxílio desse monitor e fazer uma avaliação escrita e individual extraturno.

Como o estudante estava sobrecarregado de trabalhos e avaliações de recuperação neste primeiro trimestre, a professora de química aplicou somente a ele uma avaliação oral. Entretanto, logo percebeu que os colegas de classe, julgaram sua postura injusta, pois tratou o estudante com necessidades específicas com certo excesso de “proteção” já que ele durante todos os processos avaliativos foi incluído e participava com todos da sala.

Nas palavras da professora: “Melindre e insegurança rondavam a minha prática pedagógica no processo de avaliação. Quais seriam as habilidades

construídas que deveriam ser demonstradas pelo estudante no momento da avaliação, respeitando sua limitação cognitiva? Estavam compatíveis com as habilidades requeridas aos demais estudantes? Momentos solitários de reflexão não me deram respostas, mas as informações e orientações da pedagoga, que acompanha diariamente o estudante e realiza ações que norteiam o próprio estudante, os professores e a família em busca do seu aprendizado, chegaram e me auxiliaram”.

Foi preciso que a professora conhecesse de perto as capacidades e habilidades já obtidas para que os novos saberes de Química fossem elaborados. Na prática, o trabalho de interlocução de saberes em Química entre a professora e o estudante mostrou que a prática pedagógica deveria ser ajustada com os monitores que o auxiliavam e com as instruções da pedagoga. As avaliações escritas e individuais passaram a ter mais informações, pois a professora percebeu que, ao longo do ano, ele tinha dificuldades em compreender bem as questões, por isso, ao realizar as provas, era auxiliado pelo monitor que realizava um mecanismo de estimulação passo a passo das questões propostas. Muitas vezes ele dominava o conteúdo, mas paralisava-se diante dos enunciados. Quando o monitor lia com ele e lhe estimulava por meio de questionamentos a partir dos elementos de cada questão, o estudante de algum modo “se lembrava”, “se organizava” e executava o que havia sido pedido.

Durante todo esse processo, a professora preocupou-se fortemente em não descontextualizar as atividades avaliativas realizadas pelo estudante com deficiência em relação às dos outros colegas da turma. As capacidades e habilidades trabalhadas eram as mesmas para todos, porém a forma de cobrá-las na avaliação escrita era diferente. Um novo caminho, agora mais seguro, foi se abrindo.

Diante da definição de habilidades de Química a serem construídas por todos os estudantes do primeiro ano, a professora notou que as avaliações poderiam ser iguais, mas diferentes, ou seja, iguais na proposta de aprendizagem de determinada habilidade, mas diferentes na sua elaboração, no seu texto base e questionamento.

Na avaliação proposta ao estudante, as questões elaboradas deveriam “estimular” sua memória sobre o assunto, com palavras “âncoras” que pudessem remeter a habilidades construídas e obscurecidas pela paralisia cerebral em sua cognição. Pequenos textos, modelos e imagens para sensibilização da memória foram os instrumentos utilizados para ele compreender bem as questões da avaliação. Dessa forma, a situação problema a ser resolvida pelo estudante e proposta na avaliação era a mesma para todos. O Quadro 01 mostra a transcrição de duas questões da avaliação de química, que aferia

saberes sobre ácidos, bases e reações, realizadas pelo estudante com deficiência e por todos os outros estudantes, cujas habilidades a serem relacionadas foram:

- relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas na química;
- utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.

**Quadro 01** - Transcrição de duas questões da avaliação de Química.

Estudante com deficiência	Demais estudantes
<p>1. (E/TEC, 2016 - Adaptada) Os sais podem ser obtidos por uma reação de neutralização, onde se faz reagir um ácido e uma base para produzir um sal e água. Por exemplo, obtém-se o cloreto de sódio (NaCl) ao reagirmos ácido clorídrico com hidróxido de sódio, conforme a representação abaixo:</p> $\text{HCl} + \text{NaOH} \rightarrow \text{NaCl} + \text{H}_2\text{O}$ <p>Escreva a reação entre o ácido clorídrico (HCl) e o hidróxido de potássio (KOH), para obter o sal KCl usado como fertilizante potássico.</p>	<p>1. (E/TEC, 2016 - Adaptada) Os sais podem ser obtidos por uma reação de neutralização. Por exemplo, obtém-se o cloreto de sódio ao reagirmos ácido clorídrico com hidróxido de sódio:</p> $\text{HCl} + \text{NaOH} \rightarrow \text{NaCl} + \text{H}_2\text{O}$ <p>Portanto, para obtermos o sal usado como fertilizante potássico, KCl, devemos utilizar a base</p> <p>a) ácido sulfúrico <math>\text{H}_2\text{SO}_4</math>.  b) ácido clorídrico HCl  c) óxido de sódio <math>\text{Na}_2\text{O}</math>  d) hidróxido de sódio NaOH  e) hidróxido de potássio KOH</p>
<p>2. Identifique a alternativa que apresenta somente diácidos, lembre-se que diácidos são espécies químicas que liberam <math>2\text{H}^+</math></p> <p>a) <math>\text{H}_2\text{S}</math>, <math>\text{H}_2\text{SO}_4</math>, <math>\text{H}_3\text{PO}_4</math>  b) HCN, <math>\text{H}_2\text{S}</math>  c) <math>\text{H}_2\text{S}</math>, <math>\text{H}_2\text{SO}_4</math>, <math>\text{H}_2\text{CO}_3</math>  d) HCl, <math>\text{H}_2\text{S}</math>  e) <math>\text{H}_2\text{SO}_4</math>, <math>\text{H}_2\text{SO}_3</math>, <math>\text{HNO}_3</math></p>	<p>2. Identifique a alternativa que apresenta somente diácidos:</p> <p>a) <math>\text{H}_2\text{S}</math>, <math>\text{H}_2\text{SO}_4</math>, <math>\text{H}_3\text{PO}_4</math>  b) HCN, <math>\text{H}_2\text{S}</math>  c) <math>\text{H}_2\text{S}</math>, <math>\text{H}_2\text{SO}_4</math>, <math>\text{H}_2\text{CO}_3</math>  d) HCl, <math>\text{H}_2\text{S}</math>  e) <math>\text{H}_2\text{SO}_4</math>, <math>\text{H}_2\text{SO}_3</math>, <math>\text{HNO}_3</math></p>

Fonte: A autora (2017)

Essa prática educativa realizada no processo de avaliação, associada às ações realizadas pela equipe pedagógica, possibilitou a aprovação do estudante com deficiência na unidade curricular de Química. Não é pretensão do presente trabalho elaborar um modelo que contemple e considere solução aos desafios enfrentados por estudantes com necessidades específicas-cognitivas, e sim incentivar outros docentes a compreender a importância de aceitar os desafios da inclusão e a busca de estratégias pedagógicas que venham favorecer ações inclusivas.

## Considerações finais

A experiência apresentada leva a refletir acerca das concepções que norteiam práticas quando se depara com pessoas caracterizadas por algum tipo de limitação, especialmente nas instituições escolares, espaços propícios à consolidação das transformações sociais pela via da educação. Nessas instituições, percebe-se nitidamente o processo de mudanças conceituais sempre vinculadas às particularidades sociais e culturais de cada período histórico, em que os novos paradigmas que se instalam significam rupturas com as quais a sociedade nunca se encontra preparada para lidar. O novo só é aceito após ser experimentado e sentido como necessário ao contexto atual.

Segundo o parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL, 2001), os conhecimentos e as aptidões requeridos durante o processo pedagógico são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia e de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões.

Os requisitos acima citados são gerais para uma pedagogia fundamentada na diversidade existente em qualquer sala de aula. Se os professores fossem capacitados e atuassem em tal perspectiva, talvez não precisassem ser tão enfatizadas as particularidades dos estudantes com deficiência, pois seriam concebidos apenas como mais um elemento da diversidade global de cada turma ou de toda a escola. No entanto, a verdade é que as metodologias adotadas pela grande maioria dos professores são em geral as mesmas para quaisquer estudantes. Os recursos são os mesmos e não há adaptação às singularidades individuais, tão determinantes na maneira com que cada um se relaciona com o conhecimento. É por isso que, para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, ainda é preciso criar espaços exclusivos para atendê-los, com especialistas treinados em pedagogias e recursos adaptados para cada limitação que se apresenta.

Contudo, espera-se que o professor inclua o estudante com deficiência nas atividades rotineiras de sala de aula, mesmo este sendo atendido por um especialista dentro de um núcleo específico para atendimento aos estudantes com necessidades específicas. Por isso o parecer CNE/CEB 17/2001 destaca que:

Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades

dos estudantes e para que colaborem com os especialistas e com os pais (BRASIL, 2001, p. 6).

A resolução nº 39/2012 (IFTM, 2012a), que dispõe sobre o regulamento do programa de ações afirmativas do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, evidencia a política de inclusão da Instituição ao apresentar princípios motivados pela valorização da cultura humana em toda a sua diversidade e pela defesa da igualdade de oportunidades à educação de qualidade. Através dessa resolução são definidos programas integrados ao campo do ensino, da pesquisa e da extensão. É imprescindível criar espaços de discussão e de reflexão acerca desses processos inclusivos no IFTM, de forma a valorizar as competências técnicas e cognitivas presentes na Instituição e em outras instituições envolvidas com a temática.

A experiência discutida nesse trabalho prova que todos são capazes de encontrar os próprios caminhos, até mesmo porque nenhum curso de formação ou as soluções apresentadas por especialistas serão capazes de nortear cada professor nas especificidades dos seus conteúdos. Sensibilidade, percepção, reflexão, ação, capacidade de encarar o desafio, de tentar, de assumir as dificuldades, mas, acima de tudo, capacidade para reconhecer as possibilidades docentes e o potencial de cada estudante, com deficiência ou não, pode representar de fato o que se denomina em nossa sociedade por “Inclusão”.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88\\_EC85.pdf?sequence=1](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf?sequence=1). Acesso em 01 de set. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 17/2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em 05 de set. de 2017.

ETEC. Escola Técnica Estadual. **Provas e Gabaritos**. Primeiro semestre de 2016. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.vestibulinhoetec.com.br/provas-gabaritos/>. Acesso em: 05 de set. de 2017.

IFTM. **Resolução nº 39/2012** de 26 de novembro de 2012. Dispõe sobre o regulamento do programa de ações afirmativas do IFTM. Uberaba, 2012a. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/resolucoes/regulamentos/>. Acesso em: 11 de out. de 2016.

IFTM. **Resolução nº 42/2012** de 26 de novembro de 2012: Dispõe sobre a regulamentação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (NAPNE/IFTM). Uberaba, 2012b. Disponível em: [http://www.iftm.edu.br/uberaba/napne/download/Resolucao\\_42\\_2012.pdf](http://www.iftm.edu.br/uberaba/napne/download/Resolucao_42_2012.pdf). Acesso em: 23 de ago. de 2017.

IFTM. **Resolução nº 96/2013** de 26 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 do IFTM. Uberaba, 2013. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/SITES/instituto/pdi.pdf>. Acesso em: 11 de out. de 2016.

## REUNIÃO PSICOPEDAGÓGICA: INTERVENÇÃO EDUCACIONAL PARA INCLUSÃO

Marlei José de Souza Dias<sup>1</sup>, Deborah Santesso Bonnas<sup>2</sup>, Márcia Lopes Vieira<sup>3</sup>,  
Caroline Silva Severino<sup>4</sup>, Nísia Maria Teresa Salles<sup>5</sup>.

**Resumo:** O presente artigo se trata de um relato de experiência que busca demonstrar como a Reunião Psicopedagógica se insere no contexto das práticas de inclusão e intervenção adotadas pelo IFTM. A Reunião Psicopedagógica é uma das ações educativas voltadas para a inclusão utilizada pelo *Campus* Uberlândia e se baseia no levantamento de informações e percepções sobre as necessidades específicas dos discentes e os aspectos a elas relacionados. Também está inserida na perspectiva de consolidação e ampliação das ações de diversidade e inclusão do IFTM que visam à democratização do ensino, conforme previsto nos objetivos estratégicos de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Como aporte teórico, utilizamos a legislação vigente sobre o tema; os estudos sobre inclusão e diversidade; formação de docentes; apoio educacional especializado; construção dos conhecimentos sobre o novo modelo de sociedade educação e novos valores, além do trabalho colaborativo do docente com os demais profissionais da educação. Para sistematização das informações do estudante, criamos uma ferramenta virtual intitulada Quadro Informativo (QI), na qual as informações sobre as necessidades específicas dos discentes são atualizadas durante o seu ciclo de vida acadêmico e disponibilizadas para consulta, orientação e planejamento docente. A Reunião Psicopedagógica é composta pelos docentes da respectiva turma, equipe de apoio pedagógico e atendimento ao discente, na qual são exibidos os *slides* com o QI. Após a exibição, há troca de informações, reflexão e tomada de decisão em conjunto. A utilização dessa metodologia de trabalho tem apresentado resultados exitosos na concretização dos seus objetivos pelas suas características colaborativas, interdisciplinares e focadas nas propostas da educação e de adequação às especificidades dos discentes.

**Palavras-chave:** Inclusão. Diversidade. Quadro informativo. Reunião Psicopedagógica.

---

1 Mestre em Educação. IFTM *Campus* Uberlândia

2 Doutora em Ciência dos Alimentos. IFTM *Campus* Uberlândia

3 Mestre em Educação. IFTM *Campus* Uberlândia

4 Mestre em História. IFTM *Campus* Uberlândia

5 Mestre em Educação. IFTM *Campus* Uberlândia

## Introdução

O contexto escolar e, particularmente, o processo de ensino-aprendizagem é ressignificado, constantemente, por ações coletivas entre docentes, coordenadores pedagógicos e demais profissionais envolvidos nas diversas problemáticas que surgem no cotidiano escolar, cabendo-lhes grandes responsabilidades. Entender e discutir as dimensões das relações escolares, em especial com os docentes, relacionando aspectos cognitivos e afetivos, permite um fazer mais efetivo deste processo, considerando-se que o desenvolvimento do discente não ocorre isoladamente, mas é potencializado de maneira equilibrada e harmoniosa em diversos aspectos e condições, aliadas aos processos orgânicos, psíquicos, cognitivos e sociais.

A sociedade atual ainda acredita que a escola dará conta de todos os problemas sociais que nela adentram através de seus discentes, principalmente quando estes chegam a uma instituição escolar. Entretanto, o processo de aprendizagem decorre de um trabalho em equipe, com parcerias mútuas entre a escola e a família.

Barbosa (2001) entende a escola como espaço de realização de um processo de ensino-aprendizagem, cujo conhecimento se traz historicamente construído. Assim, torna-se espaço onde os desequilíbrios, muitas vezes, são mal interpretados ou mal compreendidos.

A escola, bem como estes processos educativos, modificou-se ao longo dos tempos. Novas tecnologias e metodologias passaram a fazer parte do cotidiano escolar. Os docentes percebem cada vez mais a necessidade de entender estes processos por meio de paradigmas inovadores e emergentes que, ao contrário, não diminuem o compartimento e o isolamento da escola com relação à realidade de cada educando em um espaço onde as necessidades individuais de aprendizagem não são completamente atendidas.

Destarte, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Uberlândia surge com a proposta de uma reunião diversificada, num contexto abrangente que tem por objetivo oportunizar discussões de propostas educacionais, de caminhos para se repensar o processo de ensino-aprendizagem e de intervenções diante dos problemas que surgem no contexto escolar.

Nesse sentido, percebe-se o papel da Reunião Psicopedagógica como um espaço para debate e reflexão, de observação minuciosa, de escuta atenta, livre de pré-conceitos e assinalada pelo aspecto da imparcialidade. Ela surgiu com o objetivo de analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervém ou

prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, minimizando os casos de estudantes em situações de repetência e a evasão escolar.

Estas reuniões são acompanhadas por uma equipe que se integra aos educadores, envolvendo diversos profissionais que atuam na escola e têm por objetivo perceber diretamente eventuais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, participando ativamente da dinâmica da comunidade educativa de forma a estabelecer integrações e promover orientações metodológicas.

## **Reunião Psicopedagógica e seu potencial inclusivo**

A Reunião Psicopedagógica resultou da ansiedade dos profissionais da educação, docentes, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, orientadores educacionais, psicólogos escolares e equipe de acompanhamento e apoio ao discente, comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem e, que ao participarem dos Conselhos de Classe<sup>6</sup> acabavam frustrando com o formato e o resultado do mesmo. A problemática em questão era atribuída ao fato de que boa parte dos profissionais se limitava em identificar apenas os discentes que não atingiram o mínimo das notas necessárias, possuíam baixa frequência e/ou apresentam problemas comportamentais.

Tal problema é comum entre sistemas de ensino e foi comentada por Assis e Szimansky (2011). As autoras, na busca de uma nova proposta para o Conselho de Classe em escolas públicas do Paraná, observaram que outro ponto negativo fundamental que contribuía para o insucesso dos conselhos é o fato que profissionais da educação

acabam por aproveitar esse espaço para discutir suas ansiedades em relação a uma série de questões, entre elas: à falta de condições materiais; aos problemas relacionados à saúde e a outras questões, as quais são relevantes, sim, mas não condizentes com esse espaço, que é específico para tratar de avanços, limitações e possibilidades nos processos de ensino-aprendizagem, pelos quais esses docentes são responsáveis (ASSIS; SZIMANSKY, 2010, p.6).

Nesse contexto, com vistas a compreender o discente em sua totalidade, sua história, vida familiar, afinidades, suas potencialidades e fragilidades, surgiu

---

<sup>6</sup> Define-se Conselho de Classe como: “uma das várias estratégias pedagógicas que possibilitam a gestão democrática na instituição de ensino, sendo instância de reflexão, discussão, decisão, ação e revisão da prática docente” (IFTM, 2014).

a proposta de criação da Reunião Psicopedagógica. A definição da nomenclatura desta reunião foi a partir dos princípios da Psicopedagogia. Segundo a Associação Brasileira de Psicopedagogia, “a Psicopedagogia é a área de conhecimento, atuação e pesquisa que lida com o processo de ensino-aprendizagem humana, visando o apoio aos indivíduos e aos grupos envolvidos neste processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão”<sup>7</sup>.

Essa reunião precede ao Conselho de Classe (que ocorre após o encerramento do trimestre letivo), a qual busca lançar um olhar contextualizado para esse discente. Olhar esse que tem como objetivo compreender suas evoluções e dificuldades no contexto de ensino-aprendizagem, para que, com um trabalho que considere a individualidade de cada um, os docentes, em conjunto com toda a equipe de apoio pedagógico, possam traçar ações de forma que o discente possa reduzi-las e/ou superá-las.

Nesse contexto, o psicólogo escolar passa a ter um papel essencial para a realização da reunião. Souza (1997), citado por Vokoy e Pedroza (2005), já indicava a necessidade de mudança nas ações do psicólogo escolar junto aos discentes, suas famílias e docentes. Esse autor enfatiza que, historicamente, ele vem desenvolvendo suas atividades pautado na individualidade do discente e na queixa do docente da falta de condições de trabalho e das deficiências e dificuldades de aprendizagem. Contudo, na concepção da Reunião Psicopedagógica, o psicólogo escolar passa, a partir da avaliação individual do discente, a desempenhar um processo ativo na atividade de ensino-aprendizagem de forma colaborativa com a equipe docente.

Devemos ressaltar, também, que a criação dessa reunião promoveu a ressignificação do próprio Conselho de Classe, o qual, originalmente limitava-se a uma classificação de discentes em relação a sucesso e, principalmente, em insucesso, passando a ser o momento de análise e reflexão iminente na busca de ações coletivas concretas para a melhoria contínua da prática pedagógica.

Após a experiência vivenciada com a Reunião Psicopedagógica, ampliou-se a função do Conselho de Classe que agora conta com a contribuição de maneira mais efetiva do orientador educacional, do psicólogo educacional e do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) que auxiliam o restante da equipe na compreensão das questões cognitivas, afetivas e sociais que interferem no desempenho do discente nas atividades educativas.

---

7 Disponível em <[http://www.abpp.com.br/documentos\\_referencias\\_diretrizes\\_formacao.html](http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html)>. Acesso em 31 out 2017.

O Conselho de Classe e a Reunião Psicopedagógica constituíram-se de um espaço de reflexão da prática pedagógica propondo ações e intervenções que auxiliem na melhoria da aprendizagem do discente e da prática docente, promovendo a inclusão dos discentes por meio de atendimento de suas especificidades. Essa prática reflexiva permite um olhar ainda mais amplo sobre a Reunião Psicopedagógica.

## **Desenvolvimento: a organização**

De acordo com Costa, Salles e Dias (2011), a Reunião Psicopedagógica é organizada em um círculo composto por Docente Conselheiro, Representante de Turma, NAP, Coordenador de Curso, Coordenador Geral de ensino, orientador educacional, psicólogo escolar, docentes da respectiva turma e equipe de acompanhamento e atendimento ao discente.

Após a Reunião Psicopedagógica, são realizados três Conselhos de Classes, sendo um ao final de cada trimestre letivo. No total são quatro reuniões realizadas ao longo do ano.

Durante a Reunião Psicopedagógica, é realizada a apresentação de cada discente para que seja realizado o diálogo, o compartilhamento das informações recebidas previamente somadas à percepção de cada docente e as ações propositivas, bem como as orientações aos docentes.

Ainda, segundo as autoras, a organização segue as seguintes etapas:

1. Organização e estruturação inicial do Quadro Informativo<sup>8</sup> (Q.I.), para a primeira Reunião Psicopedagógica do ano realizada, preferencialmente, no segundo mês letivo.
2. Nessa primeira reunião, as informações sobre a ferramenta (Q.I.) são passadas aos docentes, os quais são orientados sobre: procedimentos de utilização da ferramenta; a importância do sigilo; os processos seguintes para a realização do trabalho; as necessidades e características específicas dos discentes; orientações sobre metodologias didático-pedagógicas no trabalho docente visando sucesso no processo de ensino-aprendizagem.
3. Na segunda e terceira reunião anual, as informações apresentadas na primeira reunião são atualizadas e socializadas com os docentes nos

---

<sup>8</sup> Quadro Informativo (QI) está num processo de implementação a ser utilizado como ferramenta de trabalho institucional, visando além da sistematização das necessidades específicas dos discentes, a integração das informações relacionadas a vida acadêmica dos estudantes.

seguintes aspectos: andamento do trabalho com as necessidades específicas dos discentes; avaliação das adequações didático-pedagógicas em sala de aula; compartilhamento das experiências exitosas e as não exitosas; espaço de diálogo sobre o trabalho dos docentes incluindo experiências, motivações e frustrações nesse processo; retomada das orientações anteriores e novas orientações sobre as necessidades específicas dos discentes; promoção da interdisciplinaridade no acompanhamento do discente.

4. Na última Reunião Psicopedagógica/Conselho de Classe do último ano letivo do discente, é realizada uma avaliação do trabalho com o discente, registrando no Quadro Informativo as experiências positivas e negativas de cada discente, “deliberando a respeito de seu conceito global e progressão nos estudos” (IFTM, 2014).

5. Após cada Reunião Psicopedagógica, as equipes responsáveis atualizam o Quadro Informativo com os assuntos dialogados na reunião.

No IFTM *Campus* Uberlândia, a Coordenação Geral de Educação (CGE), o Núcleo de Apoio Pedagógico e a Coordenação Geral de Extensão e Atendimento ao Educando (CGEAE) trabalham em parceria para o planejamento, organização e execução da Reunião Psicopedagógica. Para o desenvolvimento desta reunião, são necessários alguns recursos materiais e humanos que serão abordados nessa seção.

É importante esclarecer a fase preparatória que acontece antes da realização da Reunião, pois há uma organização prévia que envolve toda a equipe escolar:

1. aplicação de questionário durante a matrícula dos discentes ingressantes para que sejam apontadas as especificidades de aprendizagem do ponto de vista educacional, pedagógico, psicológico e social;
2. preenchimento do Quadro Informativo (Q.I) com dados do questionário aplicado durante a matrícula;
3. eleição do representante de classe, do respectivo vice-representante e do docente Conselheiro;
4. alimentação constante do Q.I por toda a equipe após a matrícula mantendo-o atualizado;
5. levantamento prévio pelo coordenador de curso e equipe pedagógica junto aos docentes sobre o perfil de cada turma e apontamentos individuais que necessitam serem discutidos durante a Reunião;

6. reunião do docente conselheiro com o representante de classe e demais discentes para apontamentos relacionados ao comportamento, aproveitamento e frequência;
7. após a reunião com os discentes, o docente conselheiro elabora um documento a ser apresentado na Reunião Psicopedagógica com as proposições da turma;
8. reunião entre coordenadores de curso, Coordenador Geral de Ensino, membros do NAP e NAPNE, Docente Conselheiro para repasse das informações levantadas e definição de quais e como as questões deverão ser abordadas na reunião.

Seguidas as etapas mencionadas acima, torna-se possível a realização da Reunião Psicopedagógica com os seguintes recursos:

a) **Quadro Informativo (QI)**

O Quadro Informativo (QI) é uma ferramenta metodológica organizada pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro- IFTM *Campus* Uberlândia.

A referida ferramenta tem como objetivo organizar e sistematizar as informações sobre necessidades específicas dos discentes, integrando o trabalho docente aos setores que realizam acompanhamento e atendimento aos discentes, registrando pontualmente situações pessoais de cada discente, sejam elas de cunho pedagógico, familiar, social e/ou pessoal. A partir dessas informações, torna-se possível a realização de adequações didático-pedagógicas tanto de docentes, quanto de discentes.

O trabalho com essa ferramenta é desenvolvido por uma equipe multiprofissional envolvendo membros do NAPNE e NAP do IFTM Campus Uberlândia, as quais realizam a criação e atualização tanto da ferramenta do Quadro Informativo, quanto à organização da Reunião Psicopedagógica. O trabalho iniciou-se em 2011 e, constantemente, é aperfeiçoado pelos profissionais envolvidos. O Quadro Informativo é criado nas primeiras semanas do ano letivo e alimentado ao longo de toda sua trajetória acadêmica na Instituição.

O QI foi estruturado utilizando-se a ferramenta do Microsoft Office Power Point, em que as informações sobre as necessidades específicas dos discentes são estruturadas para, posteriormente, serem atualizadas. Os dados de cada discente referem-se a um slide deste programa. Cada

arquivo criado refere-se a uma turma. Cada pasta da turma é separada em arquivos conforme o curso e as respectivas turmas. A seguir está apresentado um modelo de quadro informativo de discente.

**Figura I** - Modelo de quadro informativo de discente – IFTM *Campus* Uberlândia.

	<b>JOSÉ DA SILVA</b> <b>2ªA – Semi-interno</b>
	<b>Dados pessoais:</b> <b>Contatos:</b> (34)9 9999-9999 <b>Nascimento:</b> 99/99/99 <b>Naturalidade:</b> Uberlândia, MG <b>Reside em:</b> Uberlândia, MG
<b>Informações familiares / NAPNE:</b> -2015 - Praticantado, titêlêô e beta.	
<b>Informações disciplinares / pedagógicas:</b> 15/05/15 – orientação por perfilê a sala, conversando em sala.	
<b>Informações professores:</b> -10/05/15 - Unêlêlê em escrita - monitoria de Prêdção.	

Fonte: NAPNE, NAP

## b) Docente Conselheiro

Entendendo que o docente, por ser o profissional que mantém o maior tempo de contato com o discente e que possui relação direta com o mesmo, propôs-se a implantação de um mecanismo de representatividade dos docentes junto aos discentes e comunidade escolar com a denominação de Docente Conselheiro.

O Docente Conselheiro da Turma é o principal educador que colaborará com o Representante de Turma. Cada turma, durante o processo de eleição do Representante de Turma, elege seu Docente Conselheiro. De acordo com a Cartilha do Líder da Turma (IFTM, 2013a), as atribuições do Docente Conselheiro são:

- analisar e conhecer o perfil da turma, juntamente com o Representante de Turma, abordando aspectos sobre comportamento, aproveitamento e frequência;
- colaborar com o Representante de Turma nos momentos de diálogo, reflexão e discussão com a turma;
- reunir com o Representante de Turma para descrição de documentos (sugestões, reclamações, propostas), bem como para a divulgação de informações para a turma;
- participar do Conselho de Classe e Reunião Psicopedagógica, acompanhando este processo;

- orientar o Representante de Turma em todas as atividades e atribuições deste.

Antes do dia definido para a Reunião, o Docente Conselheiro reúne-se com a turma com o objetivo de verificar quais as demandas serão apresentadas por ele durante a reunião. Após este registro de solicitações da turma, o docente conselheiro tem um momento específico durante a reunião para apresentar as demandas da turma e juntamente com os docentes, equipes da NAP, CGE e CGEAE são deliberados alguns encaminhamentos para a continuidade do trabalho acadêmico. Posteriormente, o Docente Conselheiro reúne-se, novamente, com a turma para informar as decisões da reunião e, em conjunto com a equipe pedagógica, auxilia na execução dos encaminhamentos propostos.

### c) Representante de Turma

O Representante de Turma é o elo legal e institucionalizado entre a turma e a Instituição, responsável por mediar entre essas sugestões, propostas, reclamações, insatisfações, resolução de conflitos e dificuldades. Ele representa a voz de sua classe nos papéis de interesse dos discentes, sendo o multiplicador das informações institucionais e líder na colaboração para aprimoramento das propostas pedagógicas direcionadas aos alunos.

Hunter (2004) define a liderança como “a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasmadamente visando atingir os objetivos identificados como sendo para o bem comum”. Ainda, segundo o autor, o líder, por meio de sua ação, deve saber obter a cooperação entre as pessoas. Precisa ser capaz de desenvolver, estabelecer e manter uma direção, além de promover a convergência de diferentes percepções, interesses e objetivos.

Com o objetivo de orientar os representantes de turma do IFTM *Campus* Uberlândia, criou-se uma cartilha do líder de turma (IFTM, 2013a) com o objetivo de orientá-los em suas ações para exercer o seu papel de liderança. De acordo com a cartilha, as atribuições do Representante de Turma são:

- representar a turma em reuniões e na consolidação das propostas pedagógicas;
- identificar, em conjunto com a turma, as necessidades e dificuldades da turma;
- propor, em conjunto com a turma, sugestões para as dificuldades detectadas;

- buscar opinião consensual para as situações decisórias;
- coordenar a divulgação de informações entre os assuntos institucionais e pedagógicos e a respectiva turma;
- colaborar, com papel de liderança, para o bom relacionamento da turma e para o sucesso no desempenho acadêmico da mesma;
- orientar a turma quanto às dúvidas, aos encaminhamentos ou regulamentos vigentes.

Recomenda-se que o Representante de Turma tenha o seguinte perfil:

- conhecimento sobre normas e procedimentos da Instituição;
- responsabilidade quanto ao seu papel enquanto Representante de Turma e enquanto discente, sendo foco de exemplo na Instituição;
- saber escutar seus colegas;
- ser hábil/flexível para moderar e intermediar conflitos;
- ter perfil ético, solidário, participativo e idealista;
- ser imparcial na sua representação.

O Vice-representante tem a função de auxiliar o Representante de Turma em todas as suas atividades e de substituí-lo quando sua presença não for possível. Sendo assim, seu perfil, suas atividades e suas atribuições são as mesmas do Representante de Turma.

#### **d) Coordenador de Curso**

Conforme a resolução N° 72/2014 (IFTM, 2014), o Coordenador de Curso é o docente responsável pela gestão do curso sob sua responsabilidade e possui várias atribuições, entre elas, orientar e acompanhar, em conjunto com o NAP, o planejamento, o desenvolvimento e o aproveitamento das unidades curriculares e das atividades acadêmicas (estágio, trabalho de conclusão de curso – TCC, palestras, seminários, simpósios, cursos, dentre outras) previstas no PPC.

O papel do Coordenador de Curso durante a Reunião Psicopedagógica é de condução para a qual ele deve estar atualizado sobre as principais demandas do curso, para realizar articulações e proposições necessárias junto aos docentes. Após a reunião, o coordenador, em parceria com a equipe pedagógica, deve fazer planejamento para execução do que foi deliberado. Para se obter bons resultados no processo, o trabalho é realizado envolvendo famílias, discentes e docentes, de forma colaborativa.

### e) Núcleo de Apoio Pedagógico

De acordo com a resolução N° 40/2013 (IFTM, 2013b), o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) é um setor de apoio e assessoramento didático-pedagógico à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, à Coordenação Geral de Ensino ou equivalentes, às Coordenações de Cursos, aos docentes e aos discentes em todos os processos de ensino-aprendizagem, visando assegurar a implementação das políticas e diretrizes educacionais dos diferentes níveis/modalidades de ensino.

Os membros do NAP são os pedagogos e os técnicos em assuntos educacionais (TAE), um representante da Coordenação Geral de Extensão e Apoio ao Educando ou equivalente e, quando houver, os psicólogos e os assistentes sociais. Ainda, de acordo com a referida resolução, destaca-se entre os objetivos do NAP acompanhar as atividades acadêmicas contribuindo para a permanência e o sucesso escolar dos discentes.

Assim, o NAP também participa ativamente de todo o processo da Reunião Psicopedagógica em parceria com a CGEAE, Coordenação de Curso e Docente Conselheiro.

## Considerações Finais

A partir da experiência relatada, da fundamentação teórica e da exposição dos resultados desse trabalho, pode-se concluir que ainda é um desafio para as instituições de ensino proporcionar ferramentas e metodologias de trabalho que possam colaborar com os princípios da inclusão e da diversidade. Desse modo, o Quadro Informativo e a realização das Reuniões Psicopedagógicas alinham-se rumo a transcender esse desafio e têm apresentado resultados exitosos na concretização dos seus objetivos pelas suas características colaborativas, interdisciplinares e sistematizadas e seu foco nos objetivos da educação inclusiva e adequações às mais variadas especificidades dos discentes.

## Referências

ALARCÃO, I. **Docentes reflexivos numa escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ASSIS, G.K.Z. ; SZIMANSKY, M.L.S. **O Conselho de Classe**: em busca da socialização do saber historicamente acumulado. Cascavel, PR: Secretaria de Educação, 2011. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_unioeste\\_ped\\_ddp\\_giovana\\_karla\\_zan.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_ped_ddp_giovana_karla_zan.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BARBOSA, L.M.S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente; 2001.

COSTA, R.A, SALLES, N. M. T.,DIAS, M.J.S. Quadro informativo (q.i.) e Reunião Psicopedagógica: metodologia interdisciplinar e colaborativa de informação e orientação aos docentes sobre discentes com necessidades específicas. **Caderno Espaço Inclusão**, [S. l.], v. 3 n. 1, 2015.

HUNTER, James C. **O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Cartilha do líder de turma**. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Uberlândia, MG: [s.n.], 2013a, p. 4, 7.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 40/2013** de 07 de maio de 2013. Dispõe sobre o regulamento do Núcleo de Apoio Pedagógico dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Uberaba: [s.n.], 2013b.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 72/2014** de 01 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a aprovação da Resolução Ad Refrendum nº 63/2014, que versa sobre o regulamento da organização didático-pedagógica dos cursos técnicos de nível médio e de graduação do Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro. Uberaba: [s.n.], 2014.

VOGT, G.Z. Formação continuada de docentes e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO- ENDIPE, XVI., 2012. **Anais ...Campinas: UNICAMP, 2012.**

VOKOY, T., PEDROSA, R. L. S. Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Perdizes, SP, v. 9, n. 1, p. 95-104, 2005.

# A AVALIAÇÃO MEDIADORA COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA NO ENSINO DE FÍSICA

Samia Abadia Dantas<sup>1</sup>, Rutiléia Maria de Lima Portes<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho traz o relato de uma avaliação da disciplina de Física com a temática ondulatória aplicada em uma turma do curso Técnico em Computação Gráfica integrado ao Ensino Médio. A avaliação foi feita em grupo e, pretendendo que os estudantes interagissem e discutissem acerca do tema trabalhado, foi realizada de forma a lhes impossibilitar de realizarem a habitual “colcha de retalhos” em que cada um faz uma parte da tarefa e no final as partes são apenas “costuradas”. A discussão entre os estudantes é parte importante da avaliação mediadora que visa à construção da aprendizagem e não apenas sua verificação. A atividade mostrou-se valiosa por sua capacidade de promover a inclusão, pois além da socialização de conhecimentos, forneceu aos estudantes um ambiente de cooperação. Diante disso, pretendemos, ao longo deste artigo, demonstrar como aconteceu a interação entre os estudantes. É enorme o desafio de eliminar toda forma de exclusão das práticas educativas, dada a grande diversidade encontrada no ambiente da sala de aula. As interações em grupo, como aponta este trabalho, podem contribuir para que estudantes com necessidades específicas, com ou sem deficiência, possam desenvolver o sentimento de pertencimento em detrimento do sentir-se deslocado devido as suas ‘diferenças’ em relação aos demais estudantes.

**Palavras-chave:** Avaliação mediadora. Educação inclusiva. Ensino médio. Ensino de Física.

---

1 Mestre em ensino de Ciências e Matemática. IFTM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

2 Mestre em Educação. IFTM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

## Introdução

A disciplina de Física é encarada pela maioria dos estudantes como um dos grandes desafios a serem transpostos ao longo da educação básica. Quando o assunto é avaliação então, não são raras situações em que o nervosismo e a ansiedade provocados pelas tradicionais provas deixam estudantes sem condições de resolvê-las, ainda que tenham se preparado. Se, conforme Brasil (2004), as práticas escolares convencionais não são adequadas para os alunos sem necessidades especiais abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades, tampouco conseguirão atender aqueles que apresentam tais necessidades em todas as suas manifestações.

É comum que os professores das escolas regulares se considerem sem alternativa para realizar atividades e avaliações que consigam incluir todos os estudantes e justifiquem essa falta de alternativas e soluções para as problemáticas enfrentadas junto a seus alunos com deficiência no contexto da diversidade escolar. Entretanto, mesmo sem formação especializada para o trabalho com os estudantes com deficiência, os docentes não têm escolha senão enfrentar esse desafio, criando e adequando suas práticas de ensino para atender a todos os estudantes.

No paradigma atual da inclusão, vários conceitos são revistos tomando outros rumos, já que não se podem sustentar mais práticas que ignorem as necessidades específicas daqueles indivíduos que aspiram pela plenitude de seus direitos, considerando, obviamente que tal plenitude não foi concretizada pelos indivíduos sem deficiência, mas que aqueles com deficiência e outras necessidades específicas, no mínimo possam atingir o mesmo nível de acessibilidades aos veículos de informação e conhecimento.

Assim, considerando todos esses aspectos, na tentativa de promover uma avaliação de cunho moderador, que traga à tona as ideias e dificuldades dos estudantes (GONÇALVES; NEY, 2010) e reconduza o planejamento de ações educativas, foi organizada uma atividade em grupo, visando também permitir que os estudantes ficassem à vontade para expor seus pensamentos e raciocínios uns com os outros, sem a presença da figura hierárquica do professor.

O presente artigo traz o desenrolar desta atividade avaliativa sobre o conteúdo de ondulatória aplicado na disciplina de Física em uma turma do segundo ano do curso Técnico em Computação Gráfica integrado ao Ensino Médio. A atividade foi realizada no primeiro trimestre letivo do ano corrente e contou com a participação de 34 estudantes, dentre os

quais, 3 apresentavam necessidades específicas (percebidas até então, pela professora). Chamaremos tais alunos por A, B e C para mantermos suas identidades preservadas.

Um deles, o aluno com necessidades específicas provenientes de um quadro complexo de paralisia cerebral, apresenta comprometimentos nas suas habilidades motoras dos membros inferiores e superiores, além de certas particularidades cognitivas. Sabe-se que tem dificuldades em organizar e sequenciar ideias, mesmo tendo bastante facilidade na compreensão dos conceitos. A outra aluna, B, apesar de não ter sido diagnosticada com deficiência ou distúrbio de aprendizagem, apresenta necessidades específicas quanto à interação e à sociabilidade de modo que se mantinha sempre sozinha dentro e fora da sala de aula. Era incapaz de tomar qualquer iniciativa de integração aos grupos ou mesmo de se comunicar livremente com os professores e colegas, mantendo-se cabisbaixa mesmo quando solicitada. O aluno C, tal como B, não apresentou nenhum diagnóstico médico que explique suas necessidades específicas, mas consideramos que talvez o caso deste seja de altas habilidades. A consideração de que o aluno C tenha altas habilidades baseia-se no comportamento apresentado pelo mesmo, pois apesar de seu rendimento escolar ser geralmente baixo ou apenas o necessário para a aprovação e sua rejeição pela rotina escolar ficar clara pelas várias horas de aula em que passa dormindo ou tentando manter-se concentrado, ele aprende muito fácil e rapidamente quando se interessa pelo assunto e usa de raciocínios pouco comuns para resolver problemas.

Desse modo, o objetivo do presente trabalho é demonstrar como a interação ocorreu entre esses três alunos através da proposta de atividade avaliativa de Física em grupo.

## **Desenvolvimento das Atividades**

Os estudantes foram orientados, desde a semana anterior à aplicação da atividade, a se organizarem em grupos com quatro ou cinco componentes. A partir do momento da orientação, o aluno A já começou a perguntar para a professora se poderia fazer a atividade individualmente, uma vez que tinha certeza que ninguém iria querer compor grupo de trabalho com ele. Vários foram os momentos em que a professora precisou acalmá-lo dizendo que não seria assim, que a atividade era destinada a grupos e que, se de fato ele ficasse sem grupo, ambos resolveriam a questão juntos no dia de realização da atividade. Até nos instantes iniciais da realização da atividade, o aluno A estava certo de que não teria grupo e fez contato com

sua mãe para que ela tomasse providências. Ela ligou para a pedagoga da unidade que procurou a professora. Enquanto isso, dois entre os demais alunos da turma, aqui chamados de D e E, já haviam, juntamente com o aluno C, incluído os alunos A e B ao grupo de trabalho e aguardavam orientações da professora que falava, na porta da sala, com a pedagoga sobre a ligação da mãe e esclarecia sobre o fato de A ter mesmo ficado inseguro, mas já estar integrado ao grupo naquele momento.

Cada grupo recebeu uma folha com espaço apenas para identificação dos integrantes, para autoavaliação e avaliação da atividade. As questões-problemas a serem respondidas foram entregues separadamente de forma que cada grupo recebeu apenas uma. Eles precisariam identificar a questão com a qual trabalhavam antes de apresentar sua resposta. Após cerca de 10 minutos, que a professora ajustava conforme percebia a dificuldade dos grupos em finalizar as questões propostas, um(a) estudante de cada grupo levaria a questão que seu grupo havia utilizado para o grupo seguinte enquanto recebia de outro grupo uma nova questão.

Esta dinâmica de atividade em grupo foi a alternativa encontrada pela professora para evitar a tão comum “colcha de retalhos” em que cada componente responderia uma questão e depois tudo seria “costurado” sem qualquer tipo de discussão. A discussão entre os estudantes, segundo Gonçalves e Ney (2010), ajuda estabelecer melhor relação entre as ideias, pois como eles não estão submetidos a uma relação de hierarquia, cada um busca argumentos na intenção de convencer os demais.

Foram respondidas sete questões de variados tipos por cada grupo: situações contextualizadas para identificação de tipos de ondas, características das ondas e fenômenos ondulatórios; leitura e análise de gráficos; uso da equação fundamental da ondulatória; escrita de síntese sobre conceitos.

Habitados a fazer uso da “colcha de retalhos” em atividades em grupo, vários deles perguntaram se não era possível entregar as questões seguintes para que uns fossem adiantando enquanto outros finalizavam aquela que estava com eles. A professora respondeu todos os casos esclarecendo que o objetivo era exatamente garantir a discussão entre os integrantes do grupo e, por isso, as questões seriam recebidas uma a uma.

A professora circulava pela sala acompanhando as discussões dos grupos e não via problemas em auxiliar caso alguém pedisse sua ajuda, como quando os alunos C e D perguntaram, fazendo gestos com as mãos, o que era perpendicular e paralelo. Ao invés de apenas responder o que era perpendicular e paralelo, a professora os indagou sobre a sua dúvida. Percebendo a intenção da professora, os estudantes esclareceram que sabiam desenhar qual era a

onda transversal e a longitudinal, mas estavam respondendo a questão que pedia para diferenciar as ondas sonoras e luminosas e para completar o texto, no qual queriam incluir os modos de vibração/oscilação das referidas ondas, estavam receosos de usar o termo de forma incorreta já que o grupo estava confuso com o termo geométrico e sem mais delongas a professora respondeu apontando os desenhos do próprio grupo.

Durante a realização da atividade, todos os grupos mostraram boa interação entre seus componentes que, em diversas ocasiões precisavam ser lembrados de não aumentarem tanto o volume da voz e se concentrarem, pois, durante as discussões, riam de seus próprios erros, não continham as exclamações em voz alta ao compreenderem o que um colega explicava, comemoravam quando chegavam a um consenso, levantavam de suas cadeiras para desenhar ou escrever algo que pudesse facilitar a compreensão de um colega que tivesse com dificuldade. No entanto, o grupo que mais despertou atenção da professora foi aquele formado pelos estudantes tratados aqui como A, B, C, D e E.

O aluno A, que temia não ser aceito em grupo algum, estava muito participativo, fez questão de chamar a professora para contar que, apesar de não ter conseguido se preparar o bastante devido à ansiedade de ficar sem grupo, havia conseguido alertar os colegas sobre uma resposta incorreta que pôde ser corrigida. A aluna B, apesar de se negar a ler as questões que chegavam, como os demais sempre pediam (aparentemente acreditando que isso a ajudaria com a timidez), já não mantinha a cabeça apenas abaixada, perguntava coisas para os colegas, esboçava sorrisos, chegou a se levantar para acompanhar melhor o que o colega E anotava enquanto argumentava com a D. O aluno C se mostrou interessado e participativo nesta atividade como em nenhuma outra até então, argumentava com os colegas D e E a cada novo problema e fazia questão de, sempre que necessário, esclarecer dúvidas dos demais.

A atividade contava também com uma questão de auto avaliação em que cada estudante indicaria se sua participação teria auxiliado o grupo com o conteúdo ou contribuído mais para seu próprio aprendizado, segundo sua perspectiva. Apesar de considerar diferentes níveis de participação e contribuição com o grupo, 62% dos estudantes responderam que o grupo teve contribuição maior para o seu aprendizado individual do que o contrário. Apenas 5% dos participantes admitiu participar pouco ou não participar das atividades desenvolvidas pelo grupo.

No espaço destinado a avaliar a atividade, a divergência de pensamentos e a discussão entre os integrantes do grupo foram consideradas

vantagens por alguns e desvantagens por outros grupos. Como exemplo do primeiro caso, um grupo escreveu “*São mais cabeças pra pensar. Todos se ajudam e aprendemos com as ideias uns dos outros*”. Um grupo que percebe a possibilidade de discussão como desvantagem escreveu “*Assim demora mais tempo e pode gerar conflito*”. Outro grupo parece considerar ainda que lidar com as diferenças é uma das vantagens do trabalho em grupo ao responder “*Um aprende com o outro e não só a matéria, também a trabalhar em equipe e a conviver*”.

## Considerações finais

Consideramos que a atividade alcançou seu objetivo de promover a discussão entre os integrantes de cada grupo sobre cada questão-problema proposta, na busca por responder da melhor maneira possível à avaliação. Esta discussão viabilizou que uns pudessem auxiliar os outros a identificar suas dificuldades e por se tratar de colegas e não da figura do professor, pareceu natural a interação entre eles, que ficaram mais à vontade inclusive para pedir ajuda.

A atividade mostrou-se impactar positivamente no sentido de levar os estudantes envolvidos a refletirem sobre suas atitudes e seu próprio aprendizado, pois apesar de estranharem a parte da atividade em que era pedida uma autoavaliação naquele momento, têm realizado esse tipo de avaliação de forma cada vez mais consciente e natural desde então.

No que se refere ao seu potencial de inclusão, acreditamos que a atividade pode ser adaptada, se necessário, para aplicação em turmas variadas e conteúdos diversos, tendo em vista que ao planejá-la, não considerávamos que um grupo tão heterogêneo devido às necessidades serem muito específicas fosse formado e apresentasse resultados tão bons. São considerados resultados bons aqui não apenas o fato de que o grupo conseguiu responder tudo o que foi pedido, mas também, e principalmente, o fato de que cada integrante finalizou a atividade com uma postura ativa e com elevada autoestima. Afirmamos isso, pois devido à dificuldade de locomoção do aluno A, o grupo foi o último a deixar a sala e a professora aproveitou para perguntar para eles o que acharam da atividade e como consideram que seria o resultado após a correção. Salvo a aluna B, que se limitou a dizer um “gostei” e sair rapidamente, os outros mostraram muita empolgação e descreveram como enfrentaram as situações animados e orgulhosos com seus resultados. Posteriormente, os alunos C, D e E já haviam saído, quando o aluno A, que ainda permanecia no local, confidenciou à professora que nunca tinha

visto a aluna B tão participativa antes e que, apesar de ser muito contida e isso fazer com que ela não aproveitasse tudo que poderia da experiência com o grupo, ela se manifestou bastante e certamente teria aprendido várias coisas naquele dia.

Para os 33% dos participantes que acreditavam ter contribuído com o grupo mais do que aprendido durante a atividade, a professora esclareceu posteriormente no momento em que a atividade foi discutida com a turma, que ensinar é a melhor maneira de aprender, conforme indica a pirâmide de aprendizagem do psiquiatra americano William Glasser, mostrada na Figura 1 a seguir.

**Figura 1-** Pirâmide de aprendizagem de William Glasser.



Fonte: Site Antroposofy, 2016

A experiência relatada representa claramente a realidade dos Institutos Federais, bem como das instituições educacionais como um todo. Infelizmente, grande parte das legislações ainda não contempla toda a diversidade de estudantes que demanda um atendimento especializado. Ainda privilegia aqueles caracterizados por deficiências físicas, sensoriais e intelectuais. Entretanto, os Institutos Federais, através dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) vêm contemplando outros grupos que são impossíveis de serem ignorados dentro da diversidade escolar, trabalhando assim com o conceito de necessidade específica. As necessidades específicas aqui identificadas são condições/situações temporárias ou permanentes que dificultam a aprendizagem de determinadas pessoas. Esses casos, quando ocorrem no *Campus*, necessitam de acompanhamento do NAPNE e

caracterizam-se como: deficiências, superdotação, distúrbios de aprendizagem, transtornos (globais do desenvolvimento e psiquiátricos), anciãos e estudantes em situação de vulnerabilidade educacional.

Assim, toda pessoa com deficiência possui uma necessidade específica, mas nem toda pessoa com necessidade específica possui uma deficiência, como acontece com os estudantes B e C descritos anteriormente. Em muitos casos, os alunos com necessidades específicas sem deficiência, precisam de uma atenção tão especial quanto aqueles com deficiência, fazendo com que os professores repensem suas práticas de ensino em função dessa diversidade. O desafio é enorme, mas as experiências têm demonstrado que as práticas grupais produzem resultados inesperados, visto que a grande questão do trabalho com a diversidade é a eliminação de todo tipo de exclusão. Em geral, os estudantes com necessidades específicas sentem-se deslocados por suas “diferenças”, apresentando grandes dificuldades de interação com os colegas, a começar pelos grupos de trabalhos. O sucesso proveniente das interações grupais reforça o sentimento de pertencimento, eleva a autoestima e estimula outras aproximações e a liberdade de se expressar tal como realmente são.

São as experiências exitosas que dão sentido à educação inclusiva no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (EPCT), justificando seus fins e propósitos existenciais. Mas quando os profissionais atuantes nessa perspectiva percebem que a diferença entre o êxito, o fracasso ou a mediocridade dependem quase que exclusivamente de seus esforços pessoais, pergunta-se pelo seu real papel nesse contexto: porventura tamanha responsabilidade sobre os indivíduos atuantes é mesmo o único caminho para a diferenciação?

Desse modo, precisamos, com urgência institucionalizar o atendimento educacional especializado, conforme prescrição da lei 13.146/15 (BRASIL, 2015), para que de fato os estudantes recebam atenção especial através de profissionais especializados no atendimento a essa diversidade de necessidades específicas.

O compartilhar de experiências exitosas pode não ser o único caminho – e de fato não deve ser – para a concretização de um trabalho em que todos se sintam integrantes e instrumentalizados para desenvolvê-lo. Mas pensamos que tais experiências possam representar uma base para a estruturação e organização que se faz necessária na rede de EPCT no âmbito da Educação inclusiva. Isso acabaria por definir os papéis dos profissionais, ou seja, lhes caberia a operacionalização de um sistema integrado com normas bem definidas que englobem a todos.

## Referências

BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. 2. ed. rev. e atual.. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.

GONÇALVES, Márcia R.; NEY, Marlon G. Contribuições da avaliação mediadora para a melhoria da qualidade da Educação. **Agenda Social**, v. 4, n. 2, p. 96-98. 2010.

MELQUES, Paula M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; ARAYA, Ana M. O. Processo de inclusão escolar no ensino de física: as contribuições do uso de objetos educacionais. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 26, número especial 1, p. 274-295, jan. 2015.

# EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IFTM.

Ana Lúcia Araújo Borges<sup>1</sup>, Livia Mara Menezes Lopes<sup>2</sup>  
Marina Beatriz Ferreira Vallim<sup>3</sup>, Patrícia Gomes de Macedo<sup>4</sup>  
Rutiléia Maria de Lima Portes<sup>5</sup>

**Resumo:** Este trabalho objetiva socializar a experiência de inclusão de um estudante com necessidade específica caracterizada por deficiência física – paraplegia – matriculado no curso de Licenciatura em Computação – modalidade a distância. Destaca-se o fato de que este foi o primeiro estudante com deficiência física do IFTEM a concluir com sucesso um curso superior na modalidade a distância. A discussão ora apresentada fundamenta-se nas legislações vigentes e nas contribuições teóricas que abordam a temática, ressaltando as possibilidades proporcionadas pela educação a distância no que se refere à acessibilidade para os estudantes com deficiência. A inclusão é vista aqui como uma oportunidade para o aprendizado de toda a equipe e desenvolvimento da instituição, dado ao fato de que a educação a distância pode representar um enorme potencial de promoção da responsabilidade social no acolhimento dos estudantes com mobilidade reduzida. Enquanto estratégia de intervenção para melhoria do processo de inclusão no IFTEM é proposta a criação de um *hotsite*, bem como é incentivada a prática do acolhimento destes estudantes.

**Palavras-chave:** Deficiência Física. Educação a Distância. Educação Inclusiva.

---

1 Mestre em Administração de Empresas – IFTEM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

2 Mestre em Educação – IFTEM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico

3 Especialista - IFTEM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico

4 Mestre em Sociologia – IFTEM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico

5 Mestre em Educação – IFTEM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico

## Introdução

O vínculo do IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, junto à Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada pelo Ministério da Educação, por meio do decreto nº 5.800/6 (BRASIL, 2006) representa uma experiência de êxito, dado ao enfrentamento de desafios e conquistas para que a prática da educação a distância se consolidasse no âmbito do IFTM através do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico – *Campus* UPT. Tal concretização pode ser analisada sob dois aspectos: por meio da experiência que foi sendo adquirida ao longo desta trajetória, incluindo a capacitação de professores, tutores, coordenadores de polo, estruturação dos polos, bem como a aquisição de recursos materiais e tecnológicos. Por outro lado, a consolidação pode ser representada também pelos graus de diplomação concedidos até o momento.

Nesse contexto, é importante reconhecermos a necessidade de se aproveitar esta estrutura e experiência para intervir nas práticas inclusivas, devido ao potencial da educação a distância de superação de barreiras físicas que podem facilitar a locomoção dos estudantes com deficiência, além das barreiras atitudinais, cultivando os valores defendidos pelo IFTM concernentes ao respeito à diversidade.

Convém ressaltar ainda o mérito do IFTM como ofertante de cursos superiores em nível de licenciatura, por atender a prioridade da UAB, atuando na formação de professores para a Educação Básica. Acreditamos assim que estamos trilhando caminhos que representam tentativas de superação dos atuais índices de carência de professores licenciados no país, permitindo que nossos egressos assumam seus postos no mercado de trabalho.

De acordo com os dados do IBGE (2013), 72,57% das pessoas com deficiência física adquirida por doença ou acidente não estão inseridos no mercado de trabalho e que apenas 6,06% deste público conseguiu completar o ensino superior (IBGE, 2013). A educação a distância pode representar uma boa alternativa para elevação desses índices permitindo o acesso à educação superior, como principal benefício desta modalidade de ensino. (SLOMSKY et al., 2016).

Assim, temos por objetivo refletir sobre os aspectos inclusivos da educação a distância apresentando a experiência de sucesso de um estudante com deficiência física, paraplegia, no curso de Licenciatura em Computação. Julgamos relevante socializar esta experiência para que sejam encorajadas outras iniciativas, tanto por parte dos estudantes como pelo prosseguimento das ações inclusivas implementadas pela equipe de trabalho do IFTM.

## Desenvolvimento

A trajetória histórica e educacional das pessoas com deficiência apresenta marcas de silêncio, omissão e marginalização, pautadas em representações sociais de descrença quanto às contribuições destas pessoas para a potencialização do lucro e competitividade característicos do modelo hegemônico capitalista. No século XVI, surgem as primeiras tentativas de rever essa situação, criando-se instituições para abrigar todos os tipos considerados fora do padrão social, como os “loucos”, “aleijados”, etc. mantendo-os fora do convívio social (AMARAL, 1995).

Com o avanço das concepções, as circunstâncias de marginalização avançam para ideias assistencialistas, pautadas na solidariedade humana, prevalecendo o caráter de proteção às pessoas com deficiência (MAZZOTA, 1996).

A partir de 1950, surgem as primeiras escolas especializadas, com classes exclusivas para os estudantes com deficiência. Na década de 70, surge a proposta de integração dos estudantes com deficiência nas classes comuns, a partir de atitudes sociais de reabilitação, educação e reconhecimento das suas possibilidades educacionais.

Outro adendo veio como reflexo do contexto de exaltação ao discurso pela igualdade presente nos Estados Unidos e pelo incentivo a integração (MRECH, 1998), que permitiu em 1975 o advento da primeira lei nº 94.142, em defesa dos direitos dos deficientes nos EUA. Entretanto, a marginalização persistiu, pois não foi estimulada a realização das adequações necessárias para o recebimento desta parcela da população. O acesso à educação comum era permitido, desde que a pessoa “se ajustasse”, se adequasse” ao sistema.

Em 1978, o Comitê do Reino Unido, elabora o Relatório Warnock, denominação atribuída a Presidenta do Comitê: Mary Warnock, com o objetivo de rever o atendimento às pessoas com deficiência, de onde surge o conceito de “necessidades educacionais especiais”, que foi adotado também na “Declaração de Salamanca” (ONU, 1994). Em suma, foi ressaltado que:

as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (ONU, 1994, p. 4).

O termo “criança” presente na citação acima reflete uma mudança de paradigma ao revelar certa preocupação com o universo infantil. É importante

ressaltar que são raros os trabalhos e legislações abordando a inserção de pessoas com deficiência no ensino superior, pois o foco incidu essencialmente na educação básica.

Mesmo atualmente, apesar do aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2014), que mostrou um aumento de 85,35% em comparação ao período estendido entre os anos de 2004 a 2014, sabe-se que muito ainda se tem que pesquisar e investir em práticas inclusivas no ensino superior.

A partir dos anos 80 e 90, é apresentada uma proposta de inclusão em que a responsabilidade de criação e provimento das condições favoráveis à educação de qualidade seria atribuída aos sistemas educacionais. Infelizmente, o Brasil sempre esteve em desvantagem no que se refere à qualidade da educação e, conseqüentemente, na qualidade de ensino para as pessoas com deficiência. O Brasil está muito longe do alcance dos critérios adotados pelas regulamentações internacionais, como por exemplo: a “Web Accessibility Initiative” e a “Web Content Accessibility Guidelines”.

Foi somente em 2006, que a lei 11.330 (BRASIL, 2006) divide as responsabilidades referentes à matrícula, oferta de cursos, capacitações de professores e integração de escolas, entre os Estados, Municípios e Distrito Federal. Desde então, a escola vem enfrentando dificuldades no que se refere à falta de recursos financeiros para provimento das reestruturações necessárias aos espaços escolares.

Nesse contexto, a educação a distância desponta, enquanto modalidade que favorece o ingresso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, amenizando as dificuldades das instituições quanto às adaptações arquitetônicas e estruturais, embora em muitos casos a acessibilidade na Web pode ser mais determinante que a acessibilidade física. Ainda que tal modalidade de ensino apresente várias limitações, é preciso admitir que ela representa uma tendência mundial capaz de romper com os paradigmas da educação tradicional. A educação a distância é reconhecida como uma alternativa valiosa para o atendimento aos estudantes com deficiência (KELLY, LAWRIE, HOWELL, 2005). Nessa perspectiva, Moore e Kearsley (2008) também corroboram ao enfatizar que a EaD – Educação a distância, proporciona instrução aqueles que de outra forma não poderiam se beneficiar do acesso e permanência nos estudos. Litto (2010) também ressalta a importância desta prática:

Quando lembramos que aproximadamente uma em cada dez pessoas, em qualquer país, sofre de necessidades especiais (cegueira, surdez, incapacidade física de se locomover,

entre outras limitações) [...] a função de “inclusão social” pela aprendizagem a distância fica muito clara. Se a pessoa não pode deslocar até a escola ou a universidade, então é a instituição que deve ir até ela! (LITTO, 2010, p. 26).

No paradigma atual da inclusão, vários conceitos são revistos tomando outros rumos, já que não se podem sustentar mais práticas que ignorem as necessidades específicas daqueles indivíduos que aspiram pela plenitude de seus direitos, considerando, obviamente que tal plenitude não foi concretizada pelos indivíduos sem deficiência, mas que aqueles com deficiência, no mínimo, possam atingir o mesmo nível de acessibilidades aos veículos de informação e conhecimento.

Os estudantes com necessidades específicas têm o acesso à matrícula garantida nas instituições educacionais pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e pelo art. 8º da Lei 7.853/89<sup>1</sup> (BRASIL, 1989), que prevê punições para instituições que não cumprem esta garantia de inclusão. Entretanto, não basta apenas assegurar a matrícula, deve haver controle e esforço para que, além do acesso do estudante às salas de aulas, a este seja também assegurada sua permanência e êxito.

Assim, as instituições de ensino devem reestruturar seus espaços e ambientes escolares para oferecer as condições básicas de acesso, muitas delas determinantes para o verdadeiro aprendizado do estudante. Os Projetos Políticos Pedagógicos, cuja elaboração deve ser realizada por toda a equipe escolar, conforme a previsão legal desse preceito no art. 13 da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), deve prever o provimento não só de espaço físico, mas de processos educacionais inclusivos, de modo a incentivar e apoiar as mudanças conceituais e comportamentais dos sujeitos envolvidos, propondo soluções para a quebra de paradigmas educacionais padronizados e que não contemplem toda a diversidade escolar.

No Instituto Federal do Triângulo Mineiro, o Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico é responsável pela promoção e operacionalização de cursos na Modalidade a Distância. Atende necessidades formativas de diferentes níveis, cursos e áreas de ensino na educação a distância. Em especial, no ensino superior oferece três licenciaturas: Computação, Letras/Português e Matemática, em polos presenciais nas seguintes cidades minei-

<sup>1</sup> “Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde - institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências”.

ras: Araguari, Araxá, Coromandel, Frutal, Lagamar, Ituiutaba, Uberaba, Uberlândia e em quatro polos da cidade de São Paulo. Já houve ofertas em Janaúba e Januária, cidades de Minas Gerais.

A partir de 2012, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro, através da Resolução nº 42, de 26 de novembro de 2012 (IFTM, 2012), criou o NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Foi assim regulamentado e passou então a atuar através de ações inclusivas direcionadas e organizadas para o atendimento aos estudantes com deficiências e outras necessidades específicas. Conforme esta resolução, o NAPNE está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino – PROEN e ao setor responsável pelo atendimento ao educando em cada Campus. Trata-se de um núcleo de atendimento permanente que tem por finalidade garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar do estudante com necessidades educacionais específicas (com deficiência, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento).

No *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, logo no ato da matrícula, que é realizada presencialmente, o estudante tem à sua disposição um formulário para identificar ou não sua necessidade específica (deficiências, distúrbios de aprendizagem, transtornos psiquiátricos, transtornos do espectro autista, circunstâncias provenientes de tratamentos médicos, rotinas de medicações, etc.) junto aos dados comuns de identificação. O estudante ou seu responsável, no caso de menores de idade, podem ou não apresentar laudo médico, mas o importante é que esclareça de imediato quais são suas necessidades, pois esses formulários são disponibilizados diretamente ao Núcleo responsável pelo atendimento a tais estudantes – NAPNE – antes do início das aulas. Isso porque esses estudantes e seus familiares são entrevistados no espaço de tempo entre a matrícula e o início das atividades escolares, para que as adaptações necessárias sejam buscadas e implementadas o mais rápido possível.

No caso dos estudantes com necessidades específicas matriculados nos cursos a distância, esses procedimentos iniciais não acontecem da mesma forma devido às particularidades dessa modalidade. Nesses casos, as entrevistas são realizadas por telefone. O coordenador de polo é quem conhece melhor o estudante e repassa as informações ao NAPNE. Em geral, o atendimento especializado para acolher as necessidades desses estudantes se restringe à flexibilização de tempo, adaptação curricular e metodológica.

O NAPNE também oferece apoio a esta modalidade de ensino, já que consideramos que não deverá existir distinção entre educação presencial e

a distância. Os casos são apresentados à equipe do Núcleo para acompanhamento, intercâmbio e socialização das experiências, visando à melhor inclusão, permanência e êxito dos estudantes.

Frente a esse contexto, destacamos no curso de Licenciatura em Computação um estudante que aos vinte dois anos, foi acometido de tetraplegia – lesão medular C5C6, na região do pescoço, após um acidente e que, em agosto de 2017, com vinte e oito anos de idade, colou grau junto com sua turma, obtendo assim, o mesmo sucesso que seus colegas “sem deficiência”. Neste grupo estava semelhante aos demais. Cumpriu a carga horária de integralização curricular de 2.220 horas, acrescidas de 400 horas de estágio e 200 horas de atividades de formação complementar.

Em sua colação de grau, este estudante reconheceu que a modalidade de educação a distância lhe possibilitou cursar e concluir o curso. O estudante afirmou que não teria como frequentar um curso presencial, dadas as suas dificuldades de locomoção. Mesmo o curso realizando apenas um encontro presencial por mês (sexta à noite e sábado manhã e tarde), o estudante quase não comparecia devido a vários fatores de saúde relacionados à sua deficiência. A aplicação de avaliações substitutivas foi o que lhe possibilitou realizar as provas em outros momentos, após se recuperar de suas debilidades físicas. Tinha também à sua disposição um profissional que realizava a transcrição das provas, dadas as suas dificuldades motoras para escrever.

O estudante realizou o estágio supervisionado em uma escola de sua cidade, quando oportunamente atuou orientando os estudantes na utilização da ferramenta *CMap Tools*, software para elaboração de mapas mentais e do editor de vídeo. Em relação às atividades complementares, ele teve a oportunidade de concluir as horas também realizando cursos de curta duração a distância.

É importante destacar ainda que, apesar de poucos encontros presenciais, o polo precisou prover condições mínimas para o seu acesso. A coordenação de polo logo pensou em estratégias para a quebra das barreiras a partir das orientações para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, contidas no Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), “que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” por meio da qual foram promovidas as seguintes adaptações:

- carteira com possibilidade de graduação da altura e da inclinação, com bordas elevadas para impedir a queda de objetos;
- alargamento das portas, para passagem da cadeira de rodas;

- construção de rampas de acesso;
- compra de um bebedouro com baixa altura;
- ampliação do banheiro para movimento de cadeira de rodas;
- instalação de barras de apoio nas paredes, próximas ao vaso sanitário;
- ampliação do espaço na sala de aula, para permitir a circulação da cadeira de rodas.

Segundo o relato do estudante, ele teria desistido devido aos frequentes problemas de saúde. Entretanto, após receber o incentivo constante da coordenação de polo e após constatar os esforços do *Campus* e do polo na realização das adaptações, ele sentiu-se motivado a prosseguir até o fim.

Apesar de tais adaptações valorizarem as necessidades específicas do estudante, reconhecemos que o ideal de acessibilidade em nossa instituição e nos polos presenciais ainda não se efetivou de fato. Muitas adaptações, recursos e necessidades ainda precisam ser revistos e atendidos conforme o recomendado. Enquanto isso não acontece, que possamos oferecer as condições mínimas de acesso e permanência, conforme aconteceu neste caso aqui apresentado.

## Considerações Finais

A inclusão se configura como um processo cuja existência extrapola a obrigatoriedade legal, assumindo um compromisso de valorização das diversidades e promoção da permanência e êxito de todos os estudantes, considerando-se que, para contemplar esse “todos”, é preciso garantir a expressão das diferenças.

A educação a distância é destacada aqui como uma grande aliada aos processos inclusivos educacionais, já que favorece aqueles com dificuldades de locomoção e mobilidade reduzida. Além disso, estudantes com outras necessidades específicas podem ter auxílio de seus familiares durante seus estudos em casa, utilizando suas próprias tecnologias assistivas, que podem ser compreendidas como:

área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade devida e inclusão social (BRASIL, 2007 p.3).

Com a atual expansão das cotas para ingresso dos estudantes com deficiência no ensino superior, certamente teremos que lidar com inúmeras necessidades específicas, tanto nos cursos presenciais como naqueles a distância. As instituições precisam assumir, assim como na modalidade presencial, o compromisso de adequação de suas práticas e do seu ambiente virtual de aprendizagem.

Já que nem todas as estratégias presenciais se aplicam aos estudantes da Educação a Distância, pensamos que a criação de um *hotsite*<sup>2</sup>, contendo todas as possibilidades de intervenção ou mesmo relatos de experiências dos próprios estudantes, poderia incentivar a matrícula de outros mais. Além disso, o *hotsite* seria uma ferramenta para disponibilização das fichas sociais dos estudantes, para que possam preenchê-las e enviá-las diretamente ao NAPNE, agilizando assim, o atendimento desde o ato da matrícula.

Por conseguinte, para que essa realidade seja enfrentada, é importante que o professor adapte sua metodologia e os seus objetivos, mantendo constante observação sobre o desenvolvimento do seu estudante com deficiência e sobre suas práticas, verificando se elas estão contribuindo para a formação e para a construção do conhecimento. Isso implica sempre uma análise crítica do trabalho realizado, através da verificação da realização da reflexão sobre o trabalho, questionando a sua validade, o significado que ele tem para os sujeitos com que se trabalha e para a comunidade.

As respostas às questões que se propõem podem ser encontradas em dois espaços: no da própria prática, com a experiência cotidiana da tarefa que se procura realizar, e no campo da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para os professores (RIOS, 2001). “Uma postura e uma prática reflexiva devem constituir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” (PERRENOUD, 2002, p.47). Essa postura leva o professor a compreender que a condição humana é definida pelo envolvimento de todos os aspectos particulares de grupos ou indivíduos.

A escola não é simples local para difusão de conhecimentos construídos socialmente, mas ela é *lócus* para a difusão de valores éticos e morais, os quais precisam ser pensados e refletidos pela comunidade escolar em busca da construção de uma cultura fundamentada na diversidade humana.

---

2 *Hotsites* também são conhecidos como *microsites* ou *promo pages*. Têm duração limitada a um mês, em média. São integrados aos sites pré-existentes, mas operam de forma independente com o objetivo de promover determinado produto ou serviço a partir da utilização de *plug-ins*, animação, janelas *pop-ups* de forma criativa e chamativa para o alcance do público-alvo desejado. (SANNA, 1998; PINHO, 2000).

## Referências

AMARAL, I. **Conhecendo a deficiência**. SP: Robe, 1995.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em 28 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. . BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. . **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007. 2007**. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata\\_VII\\_Reunião\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_Técnicas.doc](http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc)> Acesso em 20 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em 24 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. . **Lei nº 11.330 de 25 de julho de 2006**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11330.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11330.htm)>. Acesso em: 24 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 26 de março de 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia. **Censo demográfico 2013**. Rio de Janeiro: IBGE; 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Resolução nº 42/2012, de 26 de novembro de 2012**. Disponível em: <[http://www.iftm.edu.br/uberaba/nap/pdf/resolucao\\_42\\_2012.pdf](http://www.iftm.edu.br/uberaba/nap/pdf/resolucao_42_2012.pdf)>. Acesso em: 28 de março de 2018.

KELLY, B.; LAWRIE, Phipps; HOWELL, C. **Implementing a Holistic Approach to E-learning Accessibility**. UK, Bath: University of Bath, 2005. Disponível em: <<http://opus.bath.ac.uk/441/1/accessibility-elearning-paper.pdf>>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MAZZOTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. SP: Cortez, 1996.

MRECH, L. O. **O que é educação inclusiva?** Revista Integração. MEC: Brasília, v. 8 n. 20, p. 37-39, 1998.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: Unesco, 1994.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva e no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. In: PERRENOUD, P. (Trad. Cláudia Schilling). **Saber refletir sobre a própria prática: Objetivo central da formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHO, José Benedito. **Publicidade e Vendas na Internet: técnicas e estratégias**. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANNA, P. Como melhorar a performance de uma marca de consumo na Web. **About**. São Paulo, ano X, nº 504, out. 1998.

SLOMSKI, V. G.; ARAUJO, A. M. P; CAMARGO, A. S. S; WEFFORT, E. F. J. Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 13, n. 01 jan. Abril, p. 131-150, 2016.

# A CAPACITAÇÃO PARA MANIPULAÇÃO DE ALIMENTOS COMO ALTERNATIVA DE INCLUSÃO PROFISSIONAL DE DEFICIENTES VISUAIS

Deborah Santesso Bonnas<sup>1</sup>; Maida Blandina Honório Magalhães<sup>2</sup>

**Resumo:** No Brasil, muitas pessoas apresentam algum tipo de deficiência. Assim, foram criadas normas para inclusão dessas pessoas na sociedade e no mercado de trabalho. No entanto, mesmo com leis específicas que asseguram inclusive ofertas de empregos para os deficientes, as empresas têm dificuldades na hora de contratar por falta de mão de obra qualificada. Nesse contexto, propôs-se o desenvolvimento de capacitação em manipulação de alimentos para deficientes visuais. O trabalho foi desenvolvido na Unidade de Alimentação e Nutrição do Instituto de Cegos do Brasil Central, instituição filantrópica, localizada em Uberaba/MG. O estudo apresentou três grupos de intervenção: visão normal, baixa visão e cegos. Cada grupo passou por avaliações anteriores e posteriores ao treinamento, uma de cunho teórico com aplicação de um questionário estruturado sobre questões relativas às boas práticas na fabricação de alimentos e outra avaliação prática em que os participantes manipularam alimentos enquanto eram avaliados por meio da lista de verificação. Na avaliação do questionário estruturado, todos os grupos apresentaram média considerada excelente após o treinamento, sendo o grupo de cegos o que apresentou maior evolução de antes para o pós-treinamento passando do conceito de “bom” para “excelente”. Na avaliação prática, a partir da lista de verificação, todos os grupos também apresentaram evolução de conceitos. Portanto, a inclusão profissional de alunos cegos e de baixa visão é possível na área de manipulação de alimentos, desde que sejam utilizados todos os recursos que contribuam para essa abordagem.

**Palavras-chave:** Treinamento. Segurança alimentar. Cegos.

---

1 Doutora em Ciência dos Alimentos, Professora do IFTM *Campus* Uberlândia e docente do Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos IFTM *Campus* Uberaba.

2 Mestra pelo Programa de Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos do IFTM *Campus* Uberaba

## Introdução

A segurança alimentar no âmbito da elaboração de refeições para coletividades deve considerar todos os procedimentos envolvidos, desde a produção da matéria-prima à distribuição das refeições preparadas, os quais precisam ser controlados buscando-se a obtenção da qualidade higiênico-sanitária da refeição oferecida ao comensal, inclusive livre de Doenças Transmitidas por Alimentos (DTA).

Nesse contexto, o manipulador de alimentos tem papel determinante na qualidade da refeição produzida e, por isso, necessita de qualificação por meio de treinamentos teóricos e práticos compatíveis com o grau de escolaridade e características anatômicas e/ou fisiológicas que possam interferir no entendimento das atividades propostas.

Entretanto, os recursos disponíveis para capacitação dos manipuladores são muito visuais, o que limita o acesso do deficiente visual a esse tipo de capacitação e, conseqüentemente, acaba por privá-lo do conhecimento acerca do assunto. Com essa limitação, os deficientes visuais podem ter dificuldade no entendimento das atividades desenvolvidas dentro de uma Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN) e, possivelmente, menores chances de trabalharem na área de alimentação coletiva.

Desde a regulamentação da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, obtida por meio do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), as empresas com mais de 100 funcionários são obrigadas a destinar de 2% a 5% de seus cargos a beneficiários da Previdência Social reabilitados ou a pessoas com deficiência habilitada, com proporção de 2% para até 200 empregados, 3% de 200 a 500 empregados, 4% de 500 a 1.000 empregados ou 5% para mais de mil empregados. Entretanto, a falta de qualificação dessas pessoas é um grande obstáculo para inseri-las no mercado de trabalho.

A deficiência pode ser conceituada como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

Em termos práticos, segundo Martin e Bueno (2003), há dois tipos de deficiências visuais as quais são classificados como: deficiências visuais graves, em que a cegueira pode ser caracterizada pela ausência total de visão ou a simples percepção de luz; e a baixa visão que compreende a incapacidade para

percepção de massas, cores e formas, bem como a limitação para ver de longe, porém com possibilidade para discriminar e identificar objetos e materiais que estejam próximos, a uma distância de poucos centímetros.

Dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostraram que, em 2010, cerca de 45,6 milhões de cidadãos tinham alguma deficiência entre as que foram investigadas (visual, auditiva, motora e mental), correspondentes a 23,9% população nacional. O número de pessoas com deficiência visual permanente no país era de 35.774.392, subdivididos em: 506.377 não consegue de modo algum enxergar, 6.056.533 possui grande dificuldade e 29.211.482 apresentam alguma dificuldade em enxergar (IBGE, 2010).

### **A evolução da inserção do deficiente visual no mercado de trabalho**

Em sociedades primitivas, os cegos eram mortos ou abandonados, inclusive por uma influência religiosa, acreditando-se que os mesmos eram possuídos por espíritos malignos. Mais adiante, a cegueira foi utilizada como castigo e pena judicial, em que as pessoas tinham os olhos arrancados como punição. Até que, com o fortalecimento do Cristianismo, todos os homens, sem exceção, foram considerados filhos de Deus. No entanto, as maiores mudanças ocorreram em meados dos séculos XVIII e XIX, quando surgiu a primeira escola para cegos na França, onde foi criado o sistema braile, de leitura e escrita em relevo, o que viabilizou a utilização de um mecanismo concreto de instrução e integração social (FRANCO; DIAS, 2005).

De acordo com Neres e Corrêa (2008), o crescimento do capitalismo e a incorporação da máquina na produção permitiram a inserção de mulheres, crianças e pessoas com deficiências no mercado de trabalho, bem como a incorporação de deficientes visuais, que ocorre tradicionalmente em setores onde a visão é dispensável.

O último boletim sobre indicadores de pessoas com deficiência no mercado de trabalho mostrou um acréscimo no número de pessoas empregadas que possui alguma deficiência, sendo que, se somando dados do primeiro e do segundo quadrimestre de 2011, foram admitidas no mercado de trabalho 55.503 pessoas com deficiência, sendo 2.450 com deficiência visual (BRASIL, 2011).

### **Ferramentas de aprendizagem para deficientes visuais**

A aprendizagem para deficientes visuais pode ocorrer por meio auditivo, tátil-cinestésica, olfato, gustação, esquemas motores e imitação. A aprendiza-

gem auditiva baseia-se no processo de atenção e consciência dos sons, já a tátil-cinestésica abrange o conhecimento das estruturas e das formas básicas dos objetos. Com relação aos sentidos olfativos e gustativos, os mesmos auxiliam na percepção das sensações procedentes das qualidades químicas dos objetos e do ambiente. Já os esquemas motores, possibilitam o corpo a relacionar-se com o espaço, com as pessoas e com os objetos e a aprendizagem por meio da imitação ocorre quando as ações são sentidas e, posteriormente, repetidas (MARTIN; BUENO, 2003).

Por meio da leitura tátil e escrita, existe o sistema braile, universal e inventado na França, em 1825, por Louis Braille, um jovem cego. Esse sistema foi baseado na comunicação Barbier, denominada escrita noturna, pois servia para transmissão de mensagens escritas durante a noite nos acampamentos de guerra (BRUNO, 2006).

De acordo com Souza (2004), citado por Morgado; Ferreira (2011), uma das formas de interação do cego com o mundo é a mundividência tátil, intitulada como visão individual e particular do cego, baseada, sobretudo, na esfera tátil. Nesse contexto, tem-se utilizado como modelos de representação do objeto e/ou informações o Sistema Braile, a linguagem grafo tátil (bidimensional) e as figuras tridimensionais.

Para as pessoas com baixa visão, tem-se utilizado como ferramenta educacional o software Lupa, que funciona como um ampliador de tela, no qual o usuário dispõe da seleção de cores (vermelho, azul, verde, preto e branco), podendo escolher a combinação de contraste mais adequada às suas necessidades (BIDARRA; BOSCARIOLI; PERES, 2011).

Ainda, nesse contexto, um estudo realizado com escolares no município de Campinas detectou que maior parte dos alunos cegos utiliza o sistema Braile para leitura e escrita. Já para os alunos com visão subnormal, observaram-se que a maioria utiliza óculos e a minoria usava lupa (MONTILHA, R. C. L. et al., 2006).

## **O papel do manipulador de alimentos para a segurança alimentar**

O conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) no Brasil envolve um contexto amplo que preconiza ações interdisciplinares, pois a SAN visa garantir o acesso regular e permanente ao alimento de qualidade em quantidades adequadas sem o comprometimento de outras necessidades essenciais por meio de práticas alimentares promotoras de saúde que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis e respeitem, ao mesmo tempo, a diver-

sidade cultural de todas as classes sociais, inclusive as mais carentes (KEPPLE; SEGALL-CORRÊA, 2011).

Para tanto, os manipuladores de alimentos exercem papel importantíssimo na segurança alimentar, devendo estar conscientes da responsabilidade que possuem perante a qualidade higiênico-sanitária dos alimentos manipulados e, por conseguinte, devem seguir todas as regras relacionadas aos hábitos de higiene, às posturas e à higiene pessoal, favorecendo a adequação das boas práticas nos serviços de alimentação (SANTOS JUNIOR, 2008).

Bellizi et al. (2005) pesquisaram o conteúdo e as estratégias pedagógicas normalmente empregadas, as dificuldades enfrentadas na implementação dos cursos para manipuladores de alimentos e as soluções propostas. Os autores identificaram que a estratégia de ensino predominante foi a utilização de aulas expositivas aliadas às atividades de dinâmicas de grupo.

Assim, para capacitar deficientes visuais como manipuladores de alimentos, há necessidade de adequar e elaborar os materiais didáticos, haja vista que os treinamentos geralmente são abordados por meio de recursos predominantemente visuais.

Com isso, se propôs, por meio do desenvolvimento do presente estudo, a construção de metodologia e ferramentas específicas para a capacitação de deficientes visuais, com recursos didáticos apropriados a fim de prepará-los para as ações de boas práticas na fabricação de alimentos. Espera-se como resultado da pesquisa a inserção dos participantes no mercado de trabalho em alimentação coletiva como manipuladores de alimentos, bem como orientá-los para a segurança alimentar e nutricional de forma a serem detentores e multiplicadores desses conhecimentos.

## **Desenvolvimento**

O estudo foi realizado na Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN) do Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC), em Uberaba Minas Gerais, em parceria com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberaba, por meio do Curso de Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos. O ICBC é uma instituição caracterizada como filantrópica, beneficente, de assistência social, educacional e de saúde, fundada em 1942,

que oferece serviços gratuitos de habilitação e reabilitação para pessoas cegas e com baixa visão, em regime de internato, semi-internato e externato. As atividades do projeto iniciaram em março de 2013 e se estenderam até agosto de 2014.

O projeto foi desenvolvido com três grupos intitulados: visão normal (VN) - composto por indivíduos que não apresentam deficiência visual, porém possuem algum vínculo com a instituição; baixa visão (BV) – abrange participantes que possuam baixa visão; cego (C) – caracterizado por indivíduos que são cegos. Participaram, respectivamente, 4, 3 e 2 membros em cada grupo.

### **Diagnóstico inicial**

Envolveu a aplicação de um questionário estruturado sobre as boas práticas de manipulação seguido da aplicação da lista de verificação (*check list*) sobre os procedimentos práticos adotados na manipulação dos alimentos. Ambos foram aplicados também após a capacitação para avaliar os conhecimentos e práticas adquiridas. Após o diagnóstico, foi elaborada a proposta de capacitação.

Foi solicitado aos participantes realizarem o pré-preparo dos alimentos: alface, tomate, berinjela, arroz, feijão e carne bovina picada individualmente. Durante essa etapa, fez-se a observação das conformidades por meio da aplicação de um *check list*, adaptado da RDC 275 de 2002 (BRASIL, 2002), para avaliar os procedimentos de higiene na manipulação.

Houve aplicação de um questionário estruturado que abordou assuntos relacionados às boas práticas na fabricação de alimentos. Para os participantes de cada grupo, houve a entrega de questionário adaptado à necessidade fisiológica/anatômica do grupo em que se encontrava (VN) - digitado com fonte normal, (BV) - digitado com fonte aumentada e em negrito, (C) - Braille. Como um membro do grupo de cegos não sabia Braille, o questionário foi lido e suas respostas foram anotadas.

Para avaliação das respostas dos questionários, utilizou-se o critério de classificação, baseada em Araújo et al. (2010), da seguinte forma: PÉSSIMO quando os acertos foram abaixo de 30%, RUIM de 30% a 40%, REGULAR de 41% a 60%, BOM de 61% a 80% e EXCELENTE de 81% a 100%.

## Capacitação

Os treinamentos foram subsidiados por: informações básicas sobre alimentação e nutrição fundamentados na RDC nº 216 de 2004 da ANVISA, que dispõe sobre o regulamento técnico de boas práticas para os serviços de alimentação (BRASIL, 2004).

Foi distribuída uma cartilha para os participantes contendo as informações que seriam abordadas no treinamento. Cada membro recebeu uma cartilha cujo recurso didático foi compatível com a sua necessidade fisiológica/anatômica, do mesmo modo do questionário estruturado.

As capacitações foram realizadas com ênfase nos seguintes assuntos: conceitos básicos em alimentação e nutrição; segurança alimentar e nutricional (SAN); RDC 216 de 2004; fatores intrínsecos e extrínsecos; perigos de contaminação (físicos, químicos e biológicos); DTA's; manipuladores de alimentos (higiene pessoal e comportamental); higiene de utensílios, equipamentos e ambiente; cuidados com lixo e controle de pragas; qualidade da água; higienização e preparo dos alimentos; recepção e armazenamento dos alimentos.

O treinamento com os participantes de visão normal foi realizado com algumas funcionárias da própria instituição no período de férias escolares, de segunda a sexta durante duas semanas, portanto, ocorreram dez encontros com duração de 1 hora e meia cada, totalizando 15 horas de curso. Já com os grupos de baixa visão e cego, as aulas ocorreram durante o ano letivo com alguns alunos da instituição, realizadas aos sábados, com dez encontros de duas horas cada, totalizando 20 horas de curso.

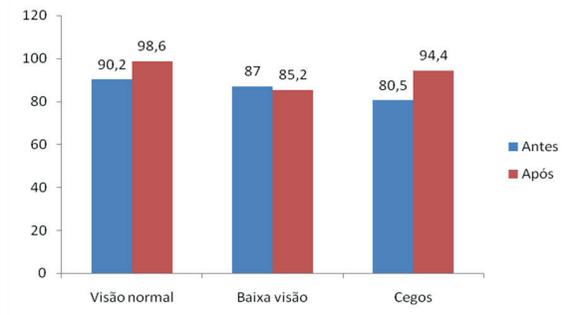
## Recursos didáticos

Cada grupo recebeu o mesmo treinamento, porém em momentos alternados, em função da diferenciação das ferramentas pedagógicas: VN- recursos audiovisuais, BV - recursos visuais com fonte aumentada e cores contrastantes e recursos táteis e sensoriais e C- recursos táteis, sensoriais e verbais.

## Avaliações dos resultados

Os resultados comparativos das notas médias dos questionários antes e após os treinamentos estão apresentados no Gráfico 1:

**Gráfico 1.** Média de acertos do questionário estruturado sobre boas práticas para manipuladores com e sem deficiência visual Uberaba-MG.



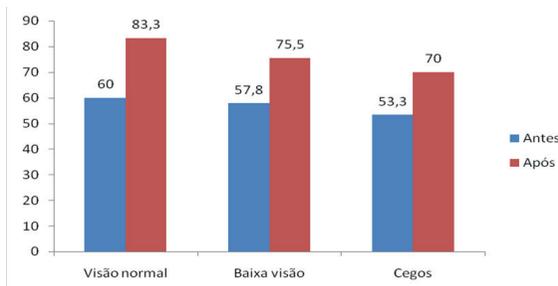
**Fonte:** Magalhães, 2014.

Relacionando os resultados aos dados de Araújo et al. (2010), observa-se que todos os grupos pesquisados apresentaram antes do treinamento resultados considerados em relação aos conhecimentos sobre as boas práticas, entre “bom” a “excelente”. Após os treinamentos, todos os grupos atingiram o índice de “excelente” na avaliação.

Embora não tenha sido detectada diferença estatística significativa nos percentuais de evolução em conhecimentos sobre as Boas Práticas, após o treinamento entre os grupos visão normal, baixa visão e cegos, percentualmente o grupo dos cegos foi o de melhor resultado passando de “bom” para “excelente”.

Os percentuais de acertos (conformidades observadas) estão apresentados no Gráfico 2. Observou-se diferença significativa dos escores antes e depois do treinamento.

**Gráfico 2.** Percentual de conformidades da lista de verificação antes e após treinamento em Boas Práticas de Fabricação para manipuladores com e sem deficiência visual, Uberaba-MG.



**Fonte:** Magalhães, 2014.

Tais resultados mostram que, embora o conhecimento teórico possa ser assimilado por meio do treinamento, a sua execução prática exige diferentes condições.

Avaliando-se os resultados de acordo com metodologia adaptada de Mallon e Bortolozo (2004), nenhum dos grupos apresentou resultados inferiores a “regular”, abaixo de 50% de conformidades observadas. Após o treinamento, os grupos de visão normal e baixa visão atingiram o índice “bom”, acima de 75% de conformidades e, embora o grupo cego tenha permanecido no patamar regular, teve melhoria de 17% em relação às conformidades observadas atingindo o nível de 70%.

### **Considerações finais**

Nesse estudo, observou-se que a aquisição de conhecimentos teóricos sobre as boas práticas e demais tópicos importantes para a formação do manipulador de alimentos, por meio do uso de ferramentas pedagógicas adaptadas, ocorreu de forma similar tanto para os alunos com deficiência visual quanto para os alunos com visão normal.

Entretanto, a prática de manipulação apresentou diferença entre os grupos demonstrando a necessidade de uma ambientação maior por parte do deficiente visual. Tal fato se explica uma vez que o sentido do tato, muito utilizado por eles, é mais lento para a sua adaptação que o sentido da visão. Dessa forma, é fundamental que haja um treinamento direcionado, em virtude de os manipuladores cegos e os de baixa visão poderem apresentar limitações destacando a própria delimitação do espaço dentro do ambiente de preparo dos alimentos.

Portanto, a partir dos resultados obtidos, é possível promover a capacitação profissional de alunos cegos e de baixa visão na área de manipulação de alimentos, visto que os resultados de aproveitamento comparados ao grupo de visão normal demonstraram desempenho similar. Tal resultado é possível desde que sejam utilizados no processo de capacitação todos os recursos que contribuam para a aprendizagem desses grupos com necessidades específicas.

### **Referências**

ARAÚJO W. B.D. et al. Avaliação do conhecimento de manipuladores de alimentos quanto às boas práticas de fabricação. **Vivências**, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 67-73, 2010.

BELLIZZI, A. et al. Treinamento de manipuladores de alimentos: uma revisão de literatura. **Revista Higiene Alimentar**, Mirandópolis, SP, n. 19, v. 133, p. 36-47, jul. 2005.

BIDARRA, J.; BOSCARIOLI, C.; PERES, S. M. Software xLupa- um ampliador de tela para auxílio na educação de alunos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 151-172, jan./abr. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Cartilha sobre Boas Práticas para Serviços de Alimentação**. 3. ed. Brasília: Gerência Geral de Alimentos, 2004.

BRASIL. **Resolução nº275 de 21 de outubro de 2002**. Dispõe sobre o Regulamento Técnico de Procedimentos Operacionais Padronizados aplicados aos Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e a Lista de Verificação das Boas Práticas de Fabricação em Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos. Brasília, DF: [s.n.], 2002. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2002/anexos/anexo\\_res0275\\_21\\_10\\_2002\\_rep.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2002/anexos/anexo_res0275_21_10_2002_rep.pdf)>. Acesso em: 06 maio 2017.

BRASIL. **Resolução nº216 de 15 de setembro de 2004**. Dispõe sobre Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação. Brasília, DF: Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2004. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2004/res0216\\_15\\_09\\_2004.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2004/res0216_15_09_2004.html)>. Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho**. Brasília, DF: Secretaria de Trabalho, 2011. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A3345B2BF01334675D7DF2930/indicadores\\_boletim\\_01.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A3345B2BF01334675D7DF2930/indicadores_boletim_01.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FRANCO, J. R.; SILVEIRA, T R. D. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 3-9, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População residente, por tipo de deficiência permanente, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação**. Brasília, DF : IBGE, 2010. Disponível em: <[http://ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Resultados\\_Gerais\\_da\\_Amostra/tab1.pdf](http://ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_Gerais_da_Amostra/tab1.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2017.

KEPPLE, A. W.; SEGALL-CORRÊA, A. M. Conceituando e medindo segurança alimentar e nutricional. **Ciência. saúde coletiva**; [S. l.], v. 16, n. 1, p. 187-199, jan. 2011.

MALLON, C.; BORTOLOZO, E. A. F. Q. Alimentos comercializados por ambulantes: uma questão de segurança alimentar. **Publ. UEPG Ci. Biol. Saúde**, Ponta Grossa, n. 10, p. 65-76, set./dez. 2004.

MAGALHÃES, M.B.H. **A manipulação de alimentos como alternativa de inclusão profissional de deficientes visuais**. Uberaba, 2014. 81 p. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003.

MONTEILHA, R. C. L. et al. Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual. **Arq. Bras. Oftalmol.**, [S. l.], v. 69, n. 2, 2006.

NERES, C.C.; CORRÊA, N. M. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 149-170, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 maio 2017.

MORGADO, FR.; FERREIRA, M. E. C. Adaptação de escalas de silhuetas bidimensionais e tridimensionais para o deficiente visual. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], [S. l.], v. 17, n. 1, p. 21-36, 2011.

SANTOS JUNIOR, C. J. **Manual de segurança alimentar**. Rio de Janeiro: Rubio, 2008.

## QUÍMICA COM MONITORIA EM SALA DE AULA – A INCLUSÃO NO DIA A DIA

Carla Regina Amorim dos Anjos Queiroz<sup>1</sup>

**Resumo:** O Ensino de Química tem, entre os seus desafios, a tarefa de auxiliar os alunos no entendimento dos princípios básicos desta ciência e tem sido vista, ao longo dos anos e por muitos, como de difícil entendimento. Como proposta para melhorar a aprendizagem da Química dos alunos dos 3os anos dos cursos técnicos integrados, assim como atender demandas dos regulamentos normativos da Educação Profissional, elaborou-se uma estrutura de monitoria em grupos, com presença de alunos distribuídos em função do rendimento médio na disciplina Química nos dois anos anteriores ao ano letivo corrente. Para cada turma envolvida, uma relação decrescente das notas foi elaborada e os alunos com as 6 melhores notas foram escolhidos líderes e monitores em cada grupo (alunos-monitores). Posteriormente, os alunos-monitores recém-designados participaram da seleção dos alunos para formação de seus grupos, por livre escolha deles, conforme as faixas de notas escalonadas previamente. As atividades desenvolvidas em grupos corresponderam a 70% do valor total das atividades e 80% do número total de atividades desenvolvidas ao longo do ano. As discussões realizadas durante as atividades e a qualidade das respostas aos desafios entregues por cada grupo revelaram que esta é uma estratégia eficaz para inclusão dos alunos com maior dificuldade no conteúdo, para exposição de ideias, para aprendizagem colaborativa e para o esclarecimento de dúvidas nos pequenos grupos. Apresenta-se nesse texto resultados qualitativos e quantitativos com os trabalhos-desafio propostos e desenvolvidos ao longo do 1o trimestre de 2017.

**Palavras-chave:** Aprendizagem colaborativa. Ensino de Química. Pesquisa em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Licenciada e Bacharel em Química, Mestre em Química, Doutora em Agronomia; docente no IFITM Campus Uberlândia.

## Introdução

Com o objetivo de ser uma Instituição de excelência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), estão entre os pilares institucionais do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM – o incentivo ao desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, ao pensamento crítico, à reflexão, à pesquisa e à inovação e à extensão; tal como no compromisso estabelecido enquanto missão Institucional, que é “Ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática” (CARTA..., 2017, p.5).

Entre os princípios das práticas pedagógicas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96, no Art. 4, item V, p. 2, estão o direito ao Ensino Básico e “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996). Além disso, assim como determinado nos princípios da Educação Básica em todos os seus níveis, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), estabelecem que a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias (BRASIL, 2000), o que reforça a necessidade da formação para inclusão e a utilização de trabalhos de pesquisa nos níveis básicos do ensino.

Quando o ensino profissionalizante de nível médio ocorre de forma integrada ou concomitante, como no IFTM, há uma especificidade maior no que tange aos regulamentos normativos, dada pela redação da Resolução n. 6 de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, esta modalidade de ensino tem por finalidade “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (Art. 5º, p. 2, BRASIL, 2012). Entre seus princípios, está posto que a pesquisa é princípio pedagógico, ou seja, um meio para alcançar as finalidades, tal como redigido no item IV do Art. 6º (p. 2, BRASIL, 2012), “articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico”. Os alunos devem ser formados para uma prática profissional competente, relacionada aos fundamentos científicos e tecnológicos, tendo a pesquisa como o meio que possibilita ao

estudante adquirir habilidade para aprender permanentemente (Art. 21, p. 6, BRASIL, 2012), o que forma para a vida e para cidadania. Entretanto, de acordo com Galiazzi, Moraes e Ramos (2003), ainda são poucos os professores que utilizam a pesquisa em sala de aula como forma de educar.

A inclusão no contexto escolar pode ser abordada sob vários enfoques, que vão desde aspectos relacionados ao direito à educação disposto pela Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), até o alcance da missão institucional e o atendimento às demandas da legislação educacional acessível à população como um todo. Ao pensarmos no contexto escolar, podemos destacar um aspecto da inclusão que ocorre através da alfabetização científica. Sob esse enfoque, leva-se em consideração que as ciências possuem linguagem própria e, por isso, alfabetizar cientificamente é incluir pessoas para o entendimento e para as discussões decorrentes da análise, interpretação e juízo de valor sobre o mundo natural (CHASSOT, 2003). Neste relato, o foco da inclusão científica está na ciência Química, cuja natureza, embora esteja intimamente ligada ao cotidiano das pessoas por ser parte integrante de todo tipo de matéria, carrega um alto grau de abstração (QUADROS et al., 2011). Essa abstração está relacionada às partículas e transformações que são muitas vezes invisíveis. Além disso, a linguagem própria da Química, com seus símbolos e notações, é um requisito de linguagem para sua compreensão (MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2005).

Nesse caminho, a proposta da monitoria em sala de aula surgiu pela necessidade de ampliar e aprofundar questões que permeiam o ensino de Química, tais como, aumento no interesse dos alunos, melhoria no rendimento quantitativo, utilização de trabalhos de pesquisa em sala de aula como forma mais eficaz de aprendizagem, elaboração e apresentação de trabalhos em grupos sob diversas abordagens (MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2005). Esses autores apontam ainda que a interação com o outro é uma forma constante de aprender.

Em 2007, já havíamos desenvolvido um projeto de melhoria no desempenho dos alunos com base em monitoria de sala de aula em pequenos grupos (duplas ou trios) (QUEIROZ; SILVA, 2009). Na ocasião, o projeto foi realizado como forma de intervenção para interrupção da quantidade elevada de notas inferiores à média, decorrentes de dificuldades na aprendizagem. Nesse momento, entretanto, a proposta surge numa perspectiva de trabalho de mais longo prazo, com o intuito de condução do trabalho pedagógico com auxílio permanente do trabalho de tira-dúvidas em pequenos grupos, com o desenvolvimento de maior número de atividades nesses grupos, inserção planejada de atividades que envolvem pesquisa para realização e suporte e orientação

paralela ao espaço e tempo da sala de aula para os alunos-monitores. Dessa forma, a proposta conjuga esforços no sentido de estimular os alunos à maior participação e ao envolvimento com a ciência, à aprendizagem colaborativa e, ao mesmo tempo, ao atendimento às demandas por uma formação de qualidade. Neste relato, será exposto o resultado do trabalho desenvolvido ao longo do primeiro trimestre de 2017.

Destaco a inestimável colaboração dos professores e pedagogas que participaram das atividades assistindo as apresentações e avaliando os trabalhos - Márcia Lopes, Marlei Dias, Mauro Mendonça, Nísia Salles, Tatiana Boff e Thiago Taham; o apoio na realização da mostra de trabalhos do IFITM *Campus* Uberlândia e da Escola Municipal Sobradinho; e de todos os colegas que visitaram a exposição que foi fundamental para a consecução desse projeto. Portanto, deixo aqui registrado meu agradecimento.

## **Desenvolvimento**

Como ponto de partida, foi feito um levantamento das notas finais de Química de todas as turmas de ensino médio integrado ao técnico nos anos de 2015 e 2016, de modo a selecionar os alunos que seriam convidados para monitores já no início do ano letivo de 2017, através da elaboração de um ranking por turma. As notas foram tomadas quando os alunos do 3º ano de 2017 estavam cursando, respectivamente, o primeiro e o segundo ano dos seus cursos. Participaram alunos dos cursos Técnico em Agropecuária (duas turmas), Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente e Alimentos. Com o ranking elaborado, foi apresentada a proposta para cada turma na primeira aula do ano letivo de 2017, como sendo a construção de grupos de trabalho para discussões em conjunto, auxílio mútuo, integração e desenvolvimento das atividades coletivas de pesquisa. Houve o consentimento e interesse dos alunos em participar, em todas as turmas. Foi explicado a eles que o levantamento prévio foi necessário para permitir que cada grupo contasse com alunos cujo rendimento fosse variado na disciplina Química nos anos anteriores (maior rendimento = aluno-monitor = líder do grupo; rendimentos altos e na média mínima distribuídos nos grupos por faixa de notas).

A escolha dos grupos foi feita pelos próprios alunos, a partir dos líderes designados pelo maior rendimento nos anos anteriores. Cada líder assim escolhido, também concordou na participação como monitor do seu grupo de trabalho. Houve turmas em que a escolha foi tranquila e os grupos permaneceram inalterados ao longo do ano. Entretanto, entre as cinco turmas do trabalho, para uma única turma teve a necessidade

de remanejamento de integrantes entre os grupos, pois a superação das divergências internas em alguns grupos não ocorreu espontaneamente ao longo da convivência.

As primeiras atividades em grupo foram propostas para desenvolvimento dentro de sala de aula, em que se pode observar vários pontos positivos com esse trabalho. A dinâmica do grupo orientado possibilita tanto a maior participação de todos os alunos quanto a proximidade do professor, o qual pode sentar numa pequena roda de alunos e atender/discutir as demandas daquele pequeno grupo. Há um aumento na dinâmica das atividades, pois os membros do grupo tentam, com a contribuição de cada um, resolver os problemas propostos. Nesse modelo, os alunos não ficam “quietos”, uma vez que conversam e discutem entre si e podem alcançar a resolução dos desafios propostos. Aparentemente, esse modelo propicia também um aumento da autoconfiança, pois, após discussão no grupo, a resolução em conjunto, cada um sente-se mais apto para expor sua resposta para determinado problema.

Paralelamente, foram oferecidos atendimentos quinzenais aos monitores como forma de aprofundamento e suporte para o atendimento das dúvidas dos colegas de sala. O material escrito elaborado para esse fim foi discutido presencialmente além da carga horária regular da disciplina Química com os alunos-monitores e foi disponibilizado para todos os alunos via portal do aluno<sup>2</sup>.

Em termos quantitativos, as atividades desenvolvidas em grupos corresponderam a 70% do valor total das atividades e 80% do número total de atividades em cada trimestre.

Na sequência do planejamento, foram solicitadas atividades de pesquisa em grupo, com elaboração extraclasse. O trabalho de pesquisa teve como premissa dar condição aos estudantes para desenvolverem suas capacidades e motivá-los para estruturarem seu conhecimento a partir das experiências de vida de cada um. Observou-se que nesse processo foram geradas condições para aprendizagem de outros conceitos; é o aprender a aprender (MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2005), o qual, por sua vez, amplia a autonomia e a formação do aluno para o pensamento crítico.

O desafio do primeiro trimestre teve como título “Essa molécula é 10”, que consistiu em um concurso dentro de cada turma, para o qual haveria premiação para o melhor grupo e, em conjunto, as melhores apresentações comporiam uma exposição externa ao âmbito da sala de aula. Cada grupo

<sup>2</sup> O portal do aluno é uma plataforma de comunicação interna ao IFTM, disponível para comunicação entre alunos e professores e disponibilização de materiais eletrônicos.

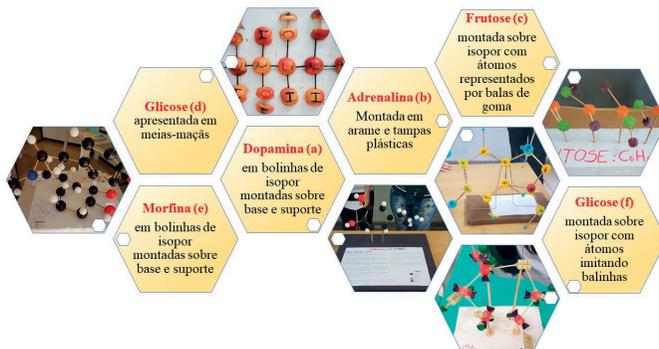
deveria pesquisar uma substância de seu interesse e apresentá-la para a turma de acordo com os princípios estudados até aquele momento, justificando em 10 tópicos o porquê aquela molécula seria “10” para o grupo. Para esse trabalho, houve apresentação em dois momentos distintos: na própria sala de aula e na mostra realizada no saguão do prédio principal do IFTM *Campus* Uberlândia<sup>3</sup>.

A atividade de pesquisa didática “Essa molécula é 10” surgiu com o objetivo de aproximar o conteúdo da unidade curricular (Química) e substâncias do interesse dos alunos, despertar a curiosidade e a percepção de que as substâncias químicas estão presentes no cotidiano. Os grupos foram solicitados a buscar assuntos/materiais/produtos de interesse e investigar a sua composição, identificando substâncias de interesse e ou princípios ativos. Nessa busca, deveriam escolher uma substância orgânica (molécula) de maior interesse e mostrar sua estrutura química de forma criativa. A pesquisa deveria levar cada grupo a listar em 10 tópicos objetivos a justificativa do porquê a molécula escolhida seria “10”, destacando onde está presente, importância, características e usos. Os conhecimentos previamente adquiridos em cerca de 16 aulas de química e materiais diversos deveriam ser aplicados na elaboração de um modelo físico 3D que representasse a molécula. O modelo deveria aproximar os ângulos esperados para cada tipo de carbono e a apresentação deveria ser a mais criativa possível. A atividade ocorreu na segunda quinzena do mês de abril nas salas de aula (Figura 1) e a exposição com os resultados foi realizada entre os dias 2 e 9 de maio (Figura 2).

---

<sup>3</sup> Inicialmente, propôs-se expor apenas o melhor trabalho de cada turma. Entretanto, no decorrer das apresentações, pela qualidade e expectativa dos próprios alunos em mostrar seus trabalhos, todas as estruturas não percebíveis foram organizadas e expostas.

**Figura 1.** Algumas das moléculas apresentadas no trabalho “Essa molécula é 10”. (a) molécula dopamina, turma Meio Ambiente<sup>4</sup>. (b) molécula adrenalina – ou epinefrina, turma Meio Ambiente<sup>5</sup>. (c) molécula frutose, turma Meio Ambiente<sup>6</sup>. (d) molécula frutose, turma Alimentos<sup>7</sup>. (e) molécula morfina, turma Manutenção e Suporte em Informática<sup>8</sup>. (f) molécula glicose, turma Meio Ambiente<sup>9</sup>.



Fonte: Autora.

**Figura 2.** Exposição dos resultados do trabalho “Essa molécula é 10”, no saguão do prédio principal do IFTM *Campus* Uberlândia.



Fonte: Autora.

4 Alunos autores: Amanda Martins, Gabriella Borges, Iasmin Barroso, Laura Godoy, Lorraine Haas e Yhago Silva.

5 Alunos autores: Letícia Pinho, Gabriel Wallace, Lázaro Ribeiro, M. Eduarda Hattenher, Rafael Siqueira e Thales Braga.

6 Alunos autores: Pedro de Moura, Emmanuelle Melo, Emanuelle Amaral, Lais Faria e Gabriela Barbosa.

7 Alunos autores: M. Eduarda Guedes, Bianca Silva, Denisson Ribeiro, Jéssica Teixeira, Joaquim Porto e Lorryne Vieira.

8 Alunos autores: Isabella Silva, Gabriel Nicholas, Eduardo Berico, Willian Pessoa e Cesar Ribeiro

9 Alunos autores: Mayra Vieira, Artur Scaldelai, Carlos Bastos, Isabella Fernandes, Shelyta Santana e Filipe Borges.

Glicose e frutose foram as substâncias mais citadas (presentes nas apresentações de 4 em 5 turmas). Além dessas substâncias foram citadas como moléculas “10” para os alunos do curso de Agropecuária: ácido láctico, metanol, cafeína, glicerina, tiamina, 2,4-D, ureia e dopamina. Para o curso de Meio Ambiente, além das moléculas já citadas (Figura 1), foram expostas a estrutura da testosterona e do ácido metanoico. Para o curso de Manutenção e Suporte em Informática foram citadas vitamina C, ácido acético, penicilina, benzilpenicilina, psilocibina e testosterona. Para o curso de Alimentos, além de glicose, foram expostos um sal de ácido carboxílico (sabão), vitamina C, ácido butanoico, um ácido nucleico e a estrutura ultramoderna chamada nanocarro.

O trabalho foi desenvolvido por todos os grupos e todas as moléculas selecionadas e apresentadas foram orgânicas, com diversos graus de complexidade. Entre as substâncias apresentadas destacaram-se substâncias de grande importância para a maioria da população, senão para todos, tais como as moléculas da energia (glicose e frutose), vitaminas (A e C), princípios ativos de medicamentos (morfina, benzilpenicilina, penicilina), hormônios (testosterona, adrenalina, dopamina), além de moléculas da constituição dos organismos vivos (ácidos nucleicos) e os sabões usados diariamente para limpeza em geral.

Entre os materiais utilizados para os modelos destacaram-se: palitos de dente, palitos de churrasco, arames, canudos de plástico, bolas de borracha, bolas de tamanhos variados em isopor, massinha de modelar e de biscoit, papelão, pompons, além de outros como alimentos variados.

O trabalho de distribuir e conectar peças-modelos que representam átomos e moléculas em suas diferentes formas/estruturas é complexo e, muito embora tenha sido solicitada atenção às formas geométricas que mais se aproximam da representação discutida teoricamente, não foram atingidos níveis acurados em todas as estruturas.

A busca pela informação e a transformação das informações de forma objetiva, em 10 tópicos, foi uma tarefa difícil de ser executada e mostrou que é um exercício a ser aprimorado, pois requer habilidade para seleção e síntese. Para alguns grupos, a tarefa de “convencer” o público acerca da importância da sua molécula não ficou clara. Por outro lado, muitos grupos apresentaram moléculas cujo interesse para alguns de seus membros era real; tal fato facilitou as justificativas e o empenho na busca por mais informações sobre aquela substância.

A forma mais utilizada para a representação dos átomos foi a bolinha de isopor de diferentes tamanhos e ou cores; possivelmente em decorrência dos modelos usados nos livros e dos modelos das aulas de química. Embora a maioria das representações tenha seguido o padrão já utilizado em sala

de aula para as cores dos átomos (C = preto, H = branco, O = vermelho, N = azul, S = amarelo), alguns grupos mudaram as cores das bolinhas que representam os átomos. Essa observação leva a ideia de que as bolinhas utilizadas (ou outros materiais que representaram os átomos nas moléculas, tais como as tampas de garrafa, balas, pompons, papelão) são apenas modelos e a cor serve tão somente para diferenciá-los didaticamente; esse foi um ponto muito positivo das apresentações.

A utilização de materiais perecíveis para representação das moléculas impediu que estes materiais fossem expostos na mostra, mas citam-se aqui a utilização de docinhos de chocolate tipo “M&M” representando moléculas sobre bolo e maçãs representando átomos (Figura 1).

A percepção da maioria dos participantes foi que o desafio de expor uma substância para a turma ajudou a compreender mais a Química no cotidiano, bem como conhecer a influência de algumas substâncias de interesse na vida de cada um. Muitos alunos demonstraram interesse em estudar e descrever substâncias que não têm efeitos positivos no organismo humano, ou são perigosas sob algum aspecto do seu consumo, tais como drogas ilícitas e anfetaminas, mostrando que o oposto a uma molécula “10” também seria um foco investigativo instigador para eles.

Os alunos-monitores reportaram por escrito que o trabalho gerou motivação para o estudo e para elaboração do modelo físico da molécula e todos foram peças fundamentais para conclusão da atividade. Além de algumas perguntas respondidas em nome do grupo, discutiram sobre como foi o desenvolvimento do trabalho em grupo e fizeram uma autoavaliação que foi considerada para elaboração da nota final dos trabalhos. Houve participação de todos os alunos matriculados nos terceiros anos.

A etapa de pesquisa, elaboração e apresentação do modelo para uma substância foi seguida, em cada turma, por uma atividade avaliativa envolvendo todas as moléculas apresentadas dentro da mesma sala (entre 6 e 7 moléculas por turma). A atividade, realizada sem consulta e individualmente, trouxe a representação de todas as estruturas das moléculas apresentadas, originalmente em modelos 3D, no plano do papel. Foram feitas perguntas para resgatar o grau de abstração quanto ao que havia sido estudado (Tabela 1), destacando-se os resultados para os alunos que identificaram a própria molécula entre o grupo de moléculas apresentadas na turma e que identificaram pelo menos uma outra molécula apresentada. Cabe ressaltar que, na avaliação escrita, as moléculas não foram apresentadas com identificação por seus nomes formais ou usuais, mas somente por suas fórmulas estruturais.

**Tabela 1.** Resultados obtidos após avaliação escrita sem consulta sobre o conjunto de moléculas pesquisadas em cada turma.

Cursos Técnicos	Alunos	Identificaram a própria molécula		Identificaram outra molécula (fórmula de traços ou nome)	
		<sup>a</sup> N	%	<sup>a</sup> N	%
<sup>b</sup> Agropecuária	59	41	69,5	31	52,5
M.S. Informática	32	21	65,6	17	53,1
Meio Ambiente	33	30	90,9	27	81,8
Alimentos	31	27	87,1	29	93,5
Geral	155	119	76,8	104	67,1

<sup>a</sup>N corresponde ao número absoluto de participantes;

<sup>b</sup> dados apresentados em conjunto para duas turmas do mesmo curso.

**Fonte:** Autora

O conjunto de respostas apresentadas pelos alunos (Tabela 1) revela que em média, 67,1% deles conseguiram identificar a fórmula ou o nome de uma molécula apresentada por outro grupo e 76,8% identificaram sua própria molécula representada no plano do papel. Analisando-se separadamente os cursos, é possível afirmar que entre os alunos dos cursos de Meio Ambiente e Alimentos o aproveitamento, medido pela resposta à identificação das moléculas apresentadas na sua turma, foi muito superior à média geral. Nessas turmas, ocorreram apresentações mais criativas e houve expressiva participação dos colegas durante as exposições. Nos cursos de M.S. Informática e Alimentos, verificou-se a ocorrência de moléculas de mais alta complexidade estrutural (como a morfina, nanocarro e modelos de ácidos nucleicos) e ou muito similares em termos de estrutura (como a penicilina e a benzilpenicilina). A atividade avaliativa escrita permitiu revisar todo conteúdo trabalhado nas aulas anteriores de forma aplicada e contextualizada.

## Considerações Finais

A proposta intentada nesse texto foi a de narrar a melhora de aprendizagem do conteúdo de Química pelos alunos dos 3os anos dos cursos técnicos integrados, além de atender demandas dos regulamentos normativos da Educação Profissional.

A melhoria na aprendizagem se deu pela oportunidade de trabalho colaborativo entre os alunos, pela presença de um aluno-monitor em cada grupo de atividades, pelo espaço para discussões e pesquisa em sala de aula e pelos desafios a serem vencidos a partir da própria pesquisa, o que tornou cada participante mais ativo e mais responsável pelo seu próprio aprendizado.

Dessa forma, todas as ações propostas para aumentar a participação dos alunos com o estabelecimento da monitoria em sala de aula se mostraram de cunho inclusivo, pois revelaram, através do aumento do rendimento quantitativo, um avanço quanto à construção do letramento científico, o que é considerado um importante aspecto da inclusão. Sob esse enfoque, percebemos que os alunos puderam fazer relações entre aspectos submicroscópicos (as teorias relacionadas aos fatos observáveis), simbólicos (modelos moleculares, fórmulas e outras representações) e macroscópicos (fatos observáveis). Portanto, é perceptível o ganho decorrente pelas respostas trazidas por pesquisas de seu interesse, tornando a aprendizagem mais significativa.

## Referências

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 24 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jul. 2014. p. 18.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 24 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012.

CARTA DE SERVIÇOS AO CIDADÃO IFTM 2015. Uberaba: IFTM, 2015. Disponível em: <<http://iftm.edu.br/cessoainformacao/sic/pdf/carta-servicos-cidadao.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.

CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R.; RAMOS, M. G. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. **Educar**, Florianópolis, SC, n. 21, p. 227-241, 2003.

MORAES, R.; RAMOS, M. G.; GALIAZZI, M. do C. **Pesquisar e aprender em educação química**: alguns pressupostos teóricos. [S. l. : s.n.], 2005. 11p. Disponível em: < <http://usuarios.upf.br/~adelauxen/textos/pesquisareaprender.pdf>>. Acesso em 30 out. 2017.

QUADROS, A. L. de. et al. Ensinar e aprender Química: a percepção dos professores do Ensino Médio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 159-176, 2011.

QUEIROZ, C. R. A. A.; SILVA, R. M da. Monitoria orientada: uma possibilidade para melhoria do desempenho acadêmico na disciplina química. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 8, p. 125-137, 2009.

## DESNATURALIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E ETNIA NA ESCOLA

Alexandre de Oliveira Gama<sup>1</sup>, Kassius Kennedy Clemente Batista<sup>2</sup>

**Resumo:** Os materiais didáticos utilizados na educação escolar para abordagem da história dos indígenas, afro-brasileiros e africanos ainda permanecem reféns de um conjunto de saberes eurocêntricos, sexistas e evolucionistas que constroem verdades sobre esses grupos. Em geral, enunciam e fazem circular representações estereotipadas e essencializadas a respeito do passado, identidades, saberes e tradições destes povos. Este trabalho tem por objetivo a aplicação de oficinas pedagógicas para alunos do Ensino Médio da rede pública, utilizando como método o debate crítico e a historicização dessas representações dentro do contexto da reflexão decolonial. Imagens relacionadas à escravidão, ao movimento negro, a prisões e a mulheres negras foram mostradas a grupos de estudantes para estimular o debate sobre seu conteúdo e representações. Em seguida, as intervenções dos professores foram no sentido de historicizar para os alunos o período, lugar social e os interesses que estiveram por trás das construções das representações negativas sobre negros e mulheres na história do Brasil. Ao final, a oficina conseguiu colaborar para que determinadas representações sobre esses grupos fossem desnaturalizadas, abrindo possibilidades para a crítica aos estereótipos construídos e reforçados pelos materiais didáticos e, de forma geral, pela mídia.

**Palavras-chave:** Estereótipo. Gênero. Raça. Racismo. Sexismo.

---

<sup>1</sup>Doutorando em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pela Universidade de Brasília. Mestre em História pela mesma universidade. Professor de História do IFTM - Campus Paracatu.

<sup>2</sup> Doutorando em História pela Universidade de Brasília. Mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

## Apresentação

Este trabalho tem por objetivo o planejamento e aplicação de oficinas pedagógicas de história para estudantes de nível médio da rede pública de ensino<sup>3</sup>. A oficina se divide em três partes, cada uma com tempo médio de 20 minutos. Para a primeira, selecionamos previamente imagens que fizessem alusão à escravidão, à mulher negra, ao sistema prisional brasileiro e à rebelião de escravos. As imagens foram impressas em cartazes e mostradas uma a uma aos estudantes para estimular a reflexão e debate sobre as questões suscitadas por elas. Logo em seguida, na segunda parte da oficina, foi feita a intervenção dos professores historicizando os estereótipos e representações preconceituosas reforçadas pelas imagens.

No terceiro momento, apresentamos fotografias de personalidades negras desconhecidas do público em geral que ocupam cargos de destaque na sociedade (ex-ministro, desembargadora, físico, neurocientista, escritora, jornalista, artista, enfim, todos negros e negras). Perguntamos aos estudantes quem eles imaginavam ser tais pessoas. Enquanto achavam se tratar de “candomblecistas”, “dona de casa”, “funkeiro” e “cantor de reggae”, todos demonstraram surpresa quando revelamos a eles quem eles realmente eram. Queríamos, nesta última parte, de maneira prática, provocar os estudantes a perceberem seus preconceitos e a compreenderem que eles, naquelas mesmas condições, poderiam se tornar o que quisessem, independentemente do lugar reservado a eles por meio dos estereótipos e representações expostos na oficina.

Escolhemos trabalhar inicialmente um piloto desta oficina em parceria com a Professora de História do Centro de Ensino Médio 01 (CEM) de São Sebastião (DF), Germana Emanuella da Silva Costa, no dia 13 de junho de 2017, em data sugerida pela própria docente. A professora se interessou e apoiou a proposta porque já trabalhava com a temática de gênero e raça em sua disciplina. A mesma oficina foi aplicada em duas turmas de 40 alunos cada, durante o período matutino. Dois horários consecutivos de 40 minutos para cada uma delas, sendo que os dois primeiros destinados a turma do 1º ano (turma “C”) e os dois últimos a turma do 1º ano (Turma “D”).

A oficina foi ministrada em uma ampla sala de aula e os estudantes foram dispostos em suas carteiras em forma de uma elipse. A proposta foi garantir mais liberdade para que se sentissem à vontade para manifestar suas opiniões. Foram utilizadas imagens impressas em papéis.

---

<sup>3</sup> Ele se baseia na experiência que os autores tiveram no ano de 2017 ao participarem do projeto de extensão “Mbopyau: ensinando histórias do possível”, coordenado pela Professora Dra. Susane Rodrigues de Oliveira (UnB).

## Desenvolvimento

1º MOMENTO: Conversa informal: as imagens estereotipadas de racismo, sexismo, da persistência de formas de trabalho escravo, da desigualdade social e da violência contra os/as negros/as.

Para a conversa inicial, utilizamos quatro imagens que fizessem alusão ou suscitasse a discussão sobre os estereótipos relacionados ao tema raça e gênero. Apresentamos aos alunos e alunas, nesta sequência: *O Jantar*, de Jean Baptiste Debret; uma imagem da Globeleza de 2014, Nayara Justino; a imagem representativa da população carcerária no Brasil; e, por fim, uma imagem que fizesse alusão à resistência à escravidão durante o período colonial<sup>4</sup>.

Apresentamos as 4 imagens, uma por uma, e perguntamos aos estudantes como eles descreveriam tais imagens e o que pensam sobre elas. Deixamos que expressassem livremente suas opiniões e debatessem entre eles. Nossa interferência inicial foi ressaltar a importância de que falassem o que estivessem sentindo, e não se importassem em dizer o que estivessem pensando. Sendo assim, depois da apresentação, mostramos aos estudantes a primeira imagem, *O Jantar*, de Debret. As falas e comentários sobre essa primeira imagem foi a seguinte: “*Estão tratando as crianças como cachorros*”; “*a imagem revela uma desigualdade social*”; “*escravidão do povo negro servindo os brancos*”.

Quando um dos estudantes falou esta última frase, perguntamos a eles que sensação esse comentário e essa imagem gerava dentro deles. Alguns responderam: “*algo ruim*”; “*ela me gera um desconforto*”; “*sinto tristeza pela situação em que se encontram os negros nessa imagem*”; “*sinto repulsa e raiva quando vejo isso*”; “*dá uma sensação de que as crianças estão desde cedo sendo acostumadas com o ambiente da escravidão*”. Depois perguntamos se perceberam o movimento da mão da mulher branca. Daí um deles respondeu: “*Ela está dando um osso para a criança [negra, no chão]*”. Perguntamos se ele de fato estava vendo um osso ali. Daí uma aluna respondeu que “*é como se aquela mulher estivesse dando restos, o que sobra, aquilo que ninguém mais quer, seria dado para as crianças*”. Outra completou: “*essa impressão é gerada porque hoje quando estamos comendo carne, churrasco, se há osso, estendemos as mãos e damos isso para cachorros; além disso ferir a ética e integridade de todas as pessoas negras – que na imagem estão servindo os brancos - isso também gera um desconforto porque sabemos que ela retrata aquilo que era normal para sua época. Isso me dói porque, apesar disso*

4 Os limites de páginas impostos para a publicação nos fizeram tomar a decisão de não inserir as imagens para não comprometer a descrição de cada uma das fases e as falas dos estudantes no texto. Além disso, as imagens podem ser facilmente acessadas por meio de ferramentas de pesquisa (como o Google) na internet.

*acontecer, ninguém fazia nada para impedir, viam o negro sendo maltratado e sofrendo e nada faziam para impedir isso. Continuavam comprando escravos.”. Aparentemente não fizeram expressões faciais que demonstravam o mesmo sentimento das palavras. Os alunos que mais se manifestaram evidenciavam bastante intimidade com alguns termos, provavelmente em virtude de trabalhos anteriores desenvolvidos na escola ou pela própria professora Germana.*

Em seguida, apresentamos aos estudantes a imagem de Nayara Justino, a *Globeleza* de 2014. Nesse caso, ouvimos os seguintes dizeres: *“a imagem revela a objetificação da mulher”; “mulher como um produto”; “revela uma mulher que está dentro do padrão de beleza”; “nessa imagem há uma desvalorização da mulher, e nós não vemos homens pelados dançando dessa forma”*. Até então, somente mulheres se manifestaram, então perguntamos o que os meninos achavam dessa imagem. Um deles disse: *“é uma imagem vulgarizada da mulher”*. Alguns garotos riram. Os comentários entre eles foram maiores do que a da imagem anterior. Alguns disseram que já existe uma imagem do Brasil para quem é de fora: *“futebol, carnaval e mulher bonita”*.

Outra estudante voltou a questão do padrão de beleza afirmando que esse padrão em programas televisivos é representado por mulheres *“brancas, magras, loiras e de olhos azuis. Então, hoje, esse padrão está se expandindo para outros tipos de mulheres que não só as brancas, mas também as morenas e negras. Está começando a haver uma inclusão para se sair desse estereótipo de mulher branca, magra, loira, de cabelos lisos e de olhos azuis como único padrão de beleza. Hoje já ressaltam mulheres de cabelos crespos. Há menos preconceito”*, afirmou uma delas.

Nesse momento, uma estudante com posicionamento mais crítico interferiu discordando da ideia de inclusão. Ela explicou: *“Isso não está relacionado com inclusão. Isso é mais um jogo de marketing, porque o mercado está percebendo todo o processo de empoderamento das mulheres negras de cabelos crespos e... não existia muito preconceito... existe muito preconceito com pessoas gordas, de cabelo crespo, enrolado, contra homossexuais! Principalmente a Globo (emissora de televisão) faz isso por um jogo de marketing, e não por inclusão, mas por dinheiro e pelo capitalismo.”*. Outra estudante deu o exemplo de produtos lançados pela indústria cosmética para pele negra e de cabelos crespos, ressaltando que isso não ocorria no passado.

Apresentamos a próxima imagem. Uma cela com várias mãos para fora dela. A imagem indicava nitidamente uma superlotação das cadeias e, mais do que isso, a maior presença de negros presos (constatação percebida pelas peles negras dos braços que estavam para fora da cela). Um dos estudantes disse que a imagem mostrava uma cela lotada. Nesse momento, os demais riram, puxaram uma vaia e aplaudiram ironicamente o comentário. Fizemos uma intervenção explicando que eles estavam diante de

um texto imagético. E que, nesse sentido, podiam ler o texto dizendo seu conteúdo. Por mais “óbvio” que fosse, isso iria contribuir para uma leitura mais profunda sobre o conteúdo e a intenção que está por traz daquela imagem (neste caso, a fotografia de uma cela com braços dos presos que se encontravam em seu interior).

Em seguida, um estudante explicou que a maioria dos braços era de pessoas negras. Uma aluna tentou falar alguma coisa, mas foi interrompida e depois ficou com vergonha, demonstrando certa timidez. Ela ainda não havia participado até então. Outra estudante disse na sequência: *“isso é uma questão social!”*. Perguntamos o que ela queria dizer com isso, então ela explicou: *“a fotografia passa uma imagem de que todo negro é criminoso. Policiais atiram em pessoas negras antes mesmo de saber se são culpados por algum crime. Muitos negros estão numa situação desigual em relação aos brancos, sendo assim, por necessitarem de algo que não conseguem ter, acabam usando meios que não são legais para conseguirem. Além disso, muitos vivem em um ambiente de violência. Eles não têm as mesmas oportunidades que outras pessoas têm, no caso, os brancos”*.

Outra manifestou: *“independente do que cometeram, eles deveriam ser tratados como seres humanos, mas a fotografia mostra que as condições da prisão de muita precariedade”*. A aluna com posicionamento mais crítico (da imagem anterior) afirmou o seguinte: *“Talvez essa fotografia esteja tão complexa, tão cheia de pessoas negras porque simplesmente os policiais param e prendem pessoas negras por tudo e qualquer coisa que tiver acontecido. Se uma pessoa branca entrar no mercado, ela não vai ser seguida pelos seguranças, se uma pessoa negra entrar, ela será, independente de sua vestimenta, simplesmente motivado pela cor de sua pele. Se uma pessoa branca entra no supermercado, pega dois ovos e uma caixa de leite e sai, porque não tem dinheiro para comprar e levar para seus filhos, os policiais se juntarão, farão uma ‘vaquinha’ e pagarão para aquela pessoa uma cesta básica. Se uma pessoa negra entrar no supermercado e fizer o mesmo, ela será presa pelos mesmos policiais e taxada imediatamente de ladrão. Serão jogadas em cadeias sem a menor condição de uma sobrevivência respeitosa naquele ambiente”*.

Nesse momento, uma outra estudante completa: *“E a mídia faz um ‘escarraçeu’ disso. Desde a época da abolição da escravidão, a população negra foi colocada à margem da sociedade, passando uma imagem de que o negro é inferior, que ele só serve para o trabalho braçal, que o negro não tem intelecto. Isso tudo reflete nos dias de hoje. [A estudante retoma a primeira imagem na sequência]. Quando vocês mostraram a primeira imagem os colegas disseram que ela gerava desconforto, mas hoje, nas novelas que passam no horário nobre da televisão, retratam os negros da mesma forma e todos acham legal, ninguém faz nada, todos continuam assistindo. Hoje não há essa ‘blackface’, não há luta. A mídia ainda retrata o negro como inferior, como*

*empregada doméstica, como escravo. Quando a indústria de Hollywood surgiu, os negros não podiam fazer os papéis de negros, tinham que contratar pessoas brancas para atuar no papel negro, não havia essa 'blackface'”.*

Por fim, apresentamos a última imagem dessa primeira parte da oficina, a da rebelião escrava. A imagem mostrava vários negros, como se de fato estivessem numa rebelião, com um deles segurando um homem branco e outro o enforcando. O primeiro estudante a se manifestar comentou: *“está acontecendo uma rebelião”*. Na sequência: *“os escravos se revoltaram”*; *“os escravos estão lutando pelos seus direitos”*; *“revolta na senzala”*; *“vingança”*. Perguntamos se aquela era uma imagem comum, então uma estudante respondeu: *“Não. Não é comum porque a imagem comum que temos é sempre a de brancos batendo em negros”*. Eles continuaram: *“Os negros estão devolvendo o que sempre receberam”*. Uma estudante afirmou: *“transferindo essa imagem para os dias atuais dá para ver que ela retrata o que acontece nos dias de hoje, como as rebeliões que acontecem nas cadeias e presídios do Brasil. Onde os detentos manifestam toda sua indignação com a situação de sofrimento que experimentam lá dentro por meio dessas rebeliões. Mas a mídia, sempre a mídia, retrata isso de forma diferente. Se essa imagem fosse passada por um canal de televisão hoje, seria noticiado um negro batendo em um branco sem que este não tivesse feito nada. Se fosse branco, haveria um motivo, mas como é negro, não há motivo e suas ações nunca são justificáveis. Brancos são inocentes. Sempre.”*

Percebemos na fala e nos posicionamentos de alguns estudantes um “ressentimento” e uma sensação de injustiça por parte de brancos, policiais e mídia contra os negros. Por isso, antes de iniciarmos a segunda parte da oficina, perguntamos se alguns deles já tinham tido a experiência de serem abordados por policiais. Uma aluna respondeu: *“Meu, se você ligar a televisão, em um dia você vai ver inúmeros casos”*. Perguntamos se alguém já foi seguido em supermercado. Duas estudantes afirmaram terem sido seguidas em lojas diferentes. A professora Germana Costa também participou desse momento explicando que várias vezes também já foi abordada por seguranças em lojas por ser negra. Mais dois estudantes e o professor Kassius Kennedy relataram casos semelhantes.

2º MOMENTO: A historicidade das imagens racistas e sexistas que circulam na sociedade.

Conforme vimos, boa parte dos materiais didáticos utilizados na educação escolar para abordagem da história dos indígenas, afro-brasileiros e africanos ainda permanecem informados por um conjunto de saberes eurocêntricos, sexistas e evolucionistas que contribuem para enunciar e fazer circular representações estereotipadas e essencializadas a respeito dos grupos aqui referidos.

Os saberes históricos divulgam representações do passado. Denise Jodelet explicita que as representações sociais constituem “*sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros*”, e que “*orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais*” (2001, p. 22). Como formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, as representações criam também verdades, imagens, comportamentos, papéis sociais, hierarquias e normas que podem interferir no mundo, na constituição das identidades e nas relações sociais. Com base nessa concepção, ressaltamos a importância do conhecimento histórico na vida social, pois enquanto veículo de representações é capaz de ensinar a ser homem e mulher, de produzir e instaurar diferenças e desigualdades sexuais, étnico-raciais, geracionais, de classe, dentre outras.

As representações de gênero, raça e etnia que ainda circulam nas escolas, especialmente nos materiais didáticos, têm assim o poder de sustentar e instituir práticas de violência, opressão, discriminação, exclusão e desigualdade sociais. Por isso, esta oficina buscou historicizar tais representações, isto é, situar historicamente em que momento determinadas representações dos negros, mulheres e indígenas foram construídas, explicitando as circunstâncias, interesses e jogos de interesses que estiveram por trás dessas construções. Dessa forma, acreditamos poder contribuir com a desnaturalização de imagens que se colocaram como verdades naturais e inquestionáveis acerca das diferenças (sexuais e étnico-raciais) e que ainda constituem obstáculos para a cidadania plena de mulheres, indígenas e negros/as no Brasil.

Dialogamos com teóricos dos estudos pós-coloniais (HALL, 2013; SHOHAT, STAM, 2006) que colocam em questionamento o pensamento eurocêntrico em torno das diferenças de gênero, raça e etnia, a partir de um trabalho de historicização e de crítica reveladora da “colonialidade” do saber e poder (QUIJANO, 2005). Desse modo, se aliam também aos estudos feministas (BUTLER, 2003; LAURETIS, 1994; NAVARRO-SWAIN, 2002; RAGO, 1998) que colocam em questionamento os modos de pensar os sujeitos, as identidades e as relações sociais. A história produzida e ensinada a partir dessas perspectivas teóricas e políticas nos permite enfatizar a diversidade de experiências e identidades das pessoas em diferentes tempos e espaços, bem como as interseccionalidades (KERNER, 2012) de gênero, raça, etnia e orientação sexual que marcam as desigualdades e diferenças entre homens e mulheres.

No campo do ensino de história, tais perspectivas (feministas e pós-coloniais) apontam para a necessidade de produção e ensino de conhecimentos históricos emancipadores e transformadores, a partir de

bases epistemológicas *decoloniais* (GROSGOUEL, 2013) que rompem com perspectivas sexistas, positivistas, evolucionistas, racistas e eurocêntricas que tendem a buscar padrões, princípios e verdades universais para o entendimento e classificação/hierarquização do humano.

Nesse caminho, trata-se de questionar e repensar as próprias bases teórico-metodológicas que orientam o ensino de história, ou seja, a epistemologia do conhecimento histórico escolar. O ensino de história também necessita promover uma crítica *decolonial* às representações de gênero, raça e etnia difundidas nos livros didáticos e nos saberes discentes.

Nessa perspectiva, passamos então para a segunda parte da oficina, quando historicizamos aquelas imagens apresentadas inicialmente para os/as alunos/as. Nosso objetivo aqui foi desnaturalizar essas imagens estereotipadas de negros/as que circulam em nossa sociedade (como essas que trouxemos para o debate), apontando o seu caráter histórico e cultural, bem como as suas articulações com o racismo e o sexismo em práticas políticas, econômicas e sociais.

Explicamos que a colonização promovida no período moderno pelos países europeus nos continentes americano, africano e asiático foi marcada por grande violência contra as mulheres, sobretudo indígenas e africanas, quando o homem se comportou como o proprietário de suas liberdades e seus corpos (SILVA, 2007). A ideia da posse daquele período como direito do homem foi sendo reproduzida mesmo após a abolição. As mulheres negras são sexualizadas e objetificadas. Sendo assim, a conversa com os/as alunos/as foi ao encontro dos dados atuais da grande violência contra as mulheres – e particularmente mais cruel com as mulheres negras. Culturalmente, fomos usando a mesma justificativa colonial de dominação desses grupos. Por isso, hoje, tanto o padrão de beleza sexualizado, quanto as violências praticadas contra as mulheres negras, é uma realidade do país.

Percebemos, ao apresentarmos a imagem dos presidiários, que talvez aquela situação poderia ser parte da realidade daqueles/as alunos/as. Essa conclusão se deve tanto por se tratar de uma escola periférica, quanto pela reação dos/as alunos/as nos comentários. Se mostraram conhecedores/as da realidade carcerária do país e de como ela atinge a população negra. Entre os problemas que nosso país carrega que poderiam explicar a situação do nosso sistema prisional, o histórico de quase 400 anos de escravidão africana que condicionou a imagem do negro ao esforço físico, ao trabalho manual, aos castigos e punições, a restrição da liberdade, a submissão e, ao mesmo tempo, de pouca capacidade intelectual e criativa, pessoas violentas e agressivas. O racismo não sobrevive a uma tabela (VEJA, 2017).

Procuramos refletir criticamente com os estudantes sobre as recentes publicações e os artigos reacionários difundidos pelos *Guias Politicamente Incorretos* que viraram filões nos últimos anos e que implicitamente culpam os africanos pelo racismo porque foram eles próprios que se escravizaram (NARLOCH, 2009). Uma grande falácia (juntamente com aquela de também procurar diminuir os direitos dos negros porque “até nos quilombos” havia escravidão) que grupos conservadores procuram difundir nas redes sociais para enfrentar e desqualificar a luta pela igualdade da população afrodescendente. Ressaltamos aos estudantes que: 1) a escravização de semelhantes não se restringiu a grupos no continente africano, mas que gregos, romanos, persas, egípcios, aborígenes, indígenas, também tiveram tais práticas; e 2) o sentido da escravidão do período moderno no eixo atlântico é totalmente diferente com a entrada (forçada) da África e da América no capitalismo mercantil europeu.

A partir de nossas intervenções, procuramos revelar a historicidade do racismo, do sexismo, da persistência de formas de trabalho escravo, da desigualdade social e da violência contra os/as negros/as.

3ª MOMENTO: História do possível - o protagonismo histórico dos negros/as em outros espaços e papéis, para além daqueles presos aos estereótipos.

Nesse momento, nosso objetivo foi apresentar histórias do possível que revelassem outras imagens de mulheres negras e de homens negros. Apresentamos histórias de vida e de lideranças de movimentos/grupos sociais que rompem e questionam as imagens de gênero/raça racistas e sexistas em nossa sociedade, onde essas representações são dominantes. Para tanto, selecionamos algumas imagens de negros/as nas artes, na literatura, na ciência, na política, no governo e nos movimentos sociais do presente.

Selecionamos aqueles personagens que não fossem muito conhecidos (com a exceção da imagem do ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa), pois nosso objetivo era “confrontar” os estereótipos recepcionados e construídos pelos alunos (de que negros não estão presentes em áreas de destaque, prestígio e importância nacional e internacional) com outra realidade possível, na qual esses personagens ocupam posição fundamental e de destaque em suas carreiras. Em outras palavras, mostrar, na prática, uma história do possível, com exemplos do que já acontece.

Para isso, à medida que apresentávamos essas imagens, perguntávamos, em alguns desses casos, quem eles achavam ser aquela pessoa. O único estrangeiro em nossa seleção foi o neurocientista Carl Hart (nascido em 1966, em Miami, EUA), professor de psicologia e de psiquiatria da Universidade de Columbia. Hart é conhecido por sua pesquisa sobre abusos e vícios em drogas. Ele foi o primeiro professor titular afroamericano de ciências na Universidade de Columbia. Escolhemos trabalhar sua imagem, pois é um cientista de renome, conhecido pela comunidade internacional e que utiliza o famoso estilo de cabelo caracterizado pela apresentação de tranças longas e finas, conhecido como  *dread* . Os  *dreads*  ganharam mais popularidade graças ao movimento rastafari e Bob Marley. Por isso, quando perguntamos aos alunos quem eles achavam ser aquela pessoa, eles se referiram a ele como alguém que tinha “ *cara de usuário* ” e um “ *cantor de reggae* ”. No momento em que revelamos ser um cientista de reconhecimento internacional, demonstraram surpresa, espanto e, claramente, admiração.

Em seguida, apresentamos uma fotografia de Emanuel Araújo (15/11/1940), artista plástico baiano premiado com medalha de ouro na 3ª Bienal Gráfica de Florença, Itália, em 1972. Também informamos os estudantes que ele recebeu outros prêmios e ocupou o cargo de secretário de cultura da cidade de São Paulo. Também apresentamos Abdias do Nascimento (1914-2011), importante ativista do movimento negro, poeta, professor universitário e ator.

A doutora em física e professora do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Sônia Guimarães, foi considerada uma “ *pintora* ” pelos estudantes. Quando informamos que ela comanda um laboratório aeroespacial no Brasil, a maioria demonstrou grande surpresa. A juíza baiana desembargadora do Tribunal de Justiça da Bahia (TJ-BA), Luislinda Valois, foi considerada pelos estudantes uma “ *candomblecista* ” e “ *mãe de santo* ”. Apresentamos também a foto da ex-ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Luiza Barros; da Negra Jhô, esteticista e artesã capilar, que cultua a beleza afrodescendente, o empoderamento da mulher, a autoestima e a emancipação da identidade negra.

Seguimos com outras duas pessoas: Cristiane Sobral, primeira aluna negra a se formar em artes cênicas pela UnB e Carolina Maria de Jesus (1914-1977), escritora brasileira conhecida pelos escritos acerca de sua condição periférica na favela do Canindé. Carolina de Jesus foi, em coro, considerada por parte do grupo de alunos, como uma “ *dona de casa* ” e, por outros, como uma “ *cigana* ”.

## Considerações finais

Ao final, depois do terceiro momento, perguntamos aos estudantes o que o conjunto de imagens de personalidades de homens negros e mulheres negras revelou para cada um deles. Uma aluna rapidamente respondeu: “*elas mostram para mim que nada é impossível*”. Outra afirmou: “*vocês trouxeram para nós imagens de pessoas negras reais, mas que não são mostradas na mídia. Eu não as conhecia. Isso mostra que realmente existe essa exclusão de pessoas negras*”. Nessas duas frases percebemos que a intervenção da oficina havia funcionado como uma libertação para alguns deles. O estereótipo faz justamente o contrário, aprisiona, restringe, naturaliza reduções como as de que o lugar do negro na sociedade é o de criminoso ou do objeto de desejo sexual. Os estudantes perceberam que romper esses limites é totalmente possível.

Muitos comentários dos alunos durante a oficina nos mostrou o engajamento de vários adolescentes daquelas turmas. Percebemos nas falas críticas muito contundentes a “mercantilização” da imagem dos negros efetuada pelos meios de comunicação, sobretudo, por grandes redes de emissoras de televisão, com menção explícita à Rede Globo. A percepção de alguns alunos e alunas quanto à adaptação do mercado para as questões de gênero e raça, em oferecer produtos, programas e abordagens específicas para esse novo “nicho” aponta para um importante processo de conscientização. É sinal que nosso trabalho em sala de aula não está sendo em vão. Essa geração está se tornando cada vez mais politizada e consciente de seu papel. Alguns estudantes estão totalmente familiarizados com termos como “empoderamento”, “blackface” e “objetificação” e bastante atentos para as mensagens que a grande mídia apresenta todos os dias.

Ainda assim, nossa intervenção se mostra necessária para apresentar alguns pontos, como quando a aluna critica a mídia e o mercado por utilizarem a luta da mulher e dos negros para aumentar as vendas ou impulsionar sua publicidade. Se por um lado, a indústria se “aproveita” da ascensão de grupos antes excluídos, por outro, percebemos que essa mudança só foi possível por meio de militância e histórica pressão que o movimento negro e feminista exerceu sobre o poder público e na sociedade como um todo.

## Referencias

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COMO é ser negro no Brasil. **VEJA**, São Paulo, ano 50, n. 47, nov. 2017. Reportagem especial.

GROSGOUEL, R. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y loscuatrogenocidios/ epistemicidiosdel largo siglo XVI. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n. 19, p. 31-58, jul./dic. 2013.

HALL, S. **Singaranτίας**: trayectorias y problemáticas em estudiosculturales. Ecuador : Corporación Editorial Nacional, 2013.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

KERNER, I. Tudo é Interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 93, p. 45-58, 2012.

LAURETIS, T. “A Tecnologia do Gênero”. In: HOLLANDA, H. B. (Org). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

NARLOCH, L. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil**. São Paulo: Leya, 2009.

NAVARRO-SWAIN, T. As teorias da carne: corpos sexuados, identidades nômades. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 1-2, jan./dez., 2002.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**: ColecciónSurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RAGO, M. O corpo exótico, espetáculo da diferença. **Labrys, estudos feministas**, Brasília, DF, n. 13, jan./jun., 2008.

SHOHAT, E.; STAM, R. “Estereotipo, realismo e luta por representação”. In: **Crítica da imagem eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SILVA, C. B. “O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de História”. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, MG, v. 17, p. 219-246, 2007.

## PROJETO: HISTÓRIA EM PRETO E BRANCO

Tânia Mára Souza Guimarães<sup>1</sup>

**Resumo:** Considerando pesquisas realizadas e resultados obtidos em 2015 em busca da presença da arte africana e afro-brasileira em livros didáticos de história, as análises desencadearam uma série de outras inquietações. Neste sentido, em 2017, tendo como foco questões relacionadas à representatividade da PROEN no Comitê Gestor do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos cuja asserção é uma educação que promova o bem de todos, sem preconceitos ou quaisquer formas de discriminação, o presente trabalho trata, não mais da presença da arte, mas da presença do próprio negro nos livros didáticos de História utilizados por alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos *campi* do IFTM. A busca e as análises dessas imagens tiveram como fundamento os princípios da pesquisa fenomenológica, conforme Bicudo (2000, 2011 e 2012). Organizado o material em arquivos específicos, propôs-se um trabalho com os alunos de um dos *campi* da Instituição, visando a conscientização sobre aspectos dos direitos humanos e sobre a inclusão. Pretendeu-se o fortalecimento de ações no sentido de que sejam valorizados os direitos de todos em uma convivência com alteridade e que permita erradicar formas de discriminação no quesito cor e raça no âmbito do Instituto. Os números das imagens analisadas e as características das mesmas a partir dessas análises permitiram, nos momentos com os alunos, a conscientização quanto à importância da postura de um olhar crítico em relação à representatividade de cada grupo, numa perspectiva inclusiva.

**Palavras-chave:** Comitê gestor do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos. Imagem do negro. Livro didático.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, IFTM

## Introdução

Considerando a participação em eventos simultâneos sobre educação inclusiva, ocorridos entre 2015 e 2017, sobretudo com ênfase em aspectos discutidos pelo Comitê Gestor do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), com base em uma educação que promova o bem de todos, sem preconceitos ou quaisquer discriminações, a proposta do presente trabalho foi a de pôr em prática tais ideais.

Dessa forma, tomando como base a busca da presença de imagens do negro nos livros didáticos de História utilizados por alunos dos cursos técnicos de nível médio, integrados ao ensino médio dos *campi* da Instituição, um ideal de análises dessas imagens, numa perspectiva fenomenológica com ênfase nos direitos humanos no que diz respeito aos aspectos étnico-raciais foi estabelecido.

Tal ação teve também como proposta, subsidiar trabalhos do referido Comitê, tendo como ênfase o Eixo Ensino 2 (EN2 - implementação de cursos e/ou atividades multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares com a temática – Direitos Humanos).

As análises das imagens, fundamentadas em princípios da pesquisa fenomenológica, conforme Bicudo (2000, 2011 e 2012), nortearam o trabalho de um grupo de estudos organizado com alunos de cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio de um dos *campi* do Instituto, com discussões e conscientizações sobre aspectos dos direitos humanos.

O fortalecimento de ações de valorização desses direitos no âmbito de uma convivência com alteridade visando erradicar formas de discriminação no quesito cor e raça dentro do IFTM foi a premissa pretendida e finalmente alcançada a partir da constituição de grupos de estudos tendo ocorrido trabalhos específicos junto aos alunos no segundo semestre de 2017, no *Campus* Uberaba.

O tema proposto: História em Preto e Branco, pretendeu e alcançou um olhar atento em relação à presença das diversas etnias na constituição da população brasileira, com destaque vivo à presença do negro nos mais diversos aspectos observados nas imagens analisadas.

## Desenvolvimento

Os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) utilizados pelas turmas do primeiro ao terceiro anos de um curso técnico integra-

do ao ensino médio do *Campus* Uberaba do IFTM foram emprestados pelo grupo de trabalho e devidamente analisados no quesito: presença da imagem do negro em suas páginas.

O PNLD é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), que subsidia o trabalho pedagógico dos professores em escolas públicas brasileiras, distribuindo coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

O IFTM participa do programa, especialmente no atendimento a todos os alunos que, devidamente matriculados em cursos técnicos de nível médio, na forma integrada ao ensino médio, recebem, gratuitamente, livros relacionados aos conteúdos propedêuticos que são trabalhados durante o curso.

Detalhes sobre o referido programa podem ser conhecidos no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391>.

Especialmente no ano de realização do trabalho que ora se apresenta, tendo sido a busca direcionada aos livros de História, os livros analisados estavam em seu último ano de utilização, dentro do que propõe o PNLD.

De posse dos referidos livros, selecionadas as imagens a partir do que se havia proposto, arquivos contendo cada uma delas, textos inclusos, sobretudo em algumas especificidades, três documentos foram organizados sendo um para cada volume dos três livros, a partir do ano da turma à qual se destinava.

No total, 63 imagens foram selecionadas nos três livros. Destaca-se, no quadro abaixo, as perspectivas nas quais as mesmas foram encontradas, após terem sido inicialmente analisadas:

**Quadro 1** – Resultados das buscas de Imagens de Negros em livros didáticos do PNLD adotados por turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos *campi* do IFTM:

<b>Livros analisados</b>	<b>Sobre as imagens</b>
VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. História 1. São Paulo: Ed. Saraiva. PNLD Triênio 2015-2017. Ensino Médio	De 13 imagens do negro, presentes no livro do 1º ano, 8 falam de escravidão e/ou, de alguma forma, falam de situações que inferiorizam os negros.
VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. História 2. São Paulo: Ed. Saraiva. PNLD Triênio 2015-2017. Ensino Médio	Em 31 imagens nas observações que se pretendeu, 29 caracterizam alguma forma de preconceito.
VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina dos. História 3. São Paulo: Ed. Saraiva. PNLD Triênio 2015-2017. Ensino Médio	De 19 imagens do negro, presentes do livro, 9 delas possuem visualização ou descrição escrita que conduzem a considerações pejorativas quanto ao negro.

**Fonte:** Arquivo da Autora, 2017.

Faz-se necessário ressaltar o caráter didático e cognitivo percebido nas imagens selecionadas, a partir do que destaca Silva (2010),

O importante é ressaltar que toda e qualquer fonte está sempre imersa em condições sociais de produção e são discursos representacionais do real. As fontes expressam valores políticos, sociais, culturais e religiosos, que devem ser lidos de forma crítica e não como verdades naturais e inquestionáveis.

A partir de então, entendendo os ‘discursos’ presentes nas imagens como aspectos a serem considerados, a ‘leitura’ das mesmas se deu, dentro de um prisma fenomenológico, ou seja, trabalhando especialmente com o:

[...] qualitativo, com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem: [...] com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem. (BICUDO, 2000, p. 74).

Nessas perspectivas de expressão e de significado, constatou-se, a princípio, que 73,01% das 63 imagens que se tornaram objeto de olhares e atenção especial, apresentavam, de alguma forma, um caráter pejorativo em relação aos negros, fato que se destacou como ponto a ser discutido junto aos alunos.

**Figura 1:** Aqui também tem beleza



**Fonte:** Arquivo da Autora. Imagem produzida por PRADO, F.R.O.P., estudante do 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, IFITM, *Campus* Uberaba, em 1º de agosto de 2017, dentro das atividades do Projeto História em Preto e Branco.

De posse das imagens, organizadas em arquivos separados, os trabalhos foram realizados a partir do que havia sido acordado com os atores de

direito, quais sejam: com o diretor do campus considerando a necessária autorização; professores específicos, considerando envolvimento essencial; servidores da PROEN, considerando trabalho a ser realizado; e, finalmente, alunos, como figuras centrais a serem despertadas sobre as questões do negro e sobre os direitos humanos que se almejavam destacados e obedecidos.

## O Projeto História em Preto e Branco

O projeto, constituído de etapas variadas que se desenvolveram a partir do Plano de Trabalho, firmado após agendamentos e acertos com o campus, pode ser verificado a partir das informações organizadas no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2** – Projeto História em Preto e Branco. Informações gerais:

Item	Informações
Nome do Projeto	História em Preto e Branco
Período de Execução	2º Semestre de 2017
Local:	<i>Campus</i> Uberaba do Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Público-alvo:	Alunos de um curso técnico integrado ao ensino médio – IFTM <i>Campus</i> Uberaba.
Duração:	um encontro com cada turma – com duas horas/aula de duração, totalizando uma hora e vinte minutos por turma.
Modelo:	05' – apresentação pessoal e do projeto. 25' – dinâmica – Olhando para trás com lápis nas mãos 10' – Exposição à turma sobre as questões do negro e as legislações pertinentes, com destaque à valorização da cultura africana e afro-brasileira, destacadas em Lei. 10' – Bate papo a partir das provocações históricas sobre o tema. 10' – Visualização das imagens do livro didático em uso no triênio 2015-2017 pela turma em questão. 20' – Solicitação aos alunos para a composição de uma frase ou desenho que foi posta abaixo de sua produção 'Olhando para trás com lápis nas mãos', a partir do que ouviram sobre a questão da ascendência negra e da valorização legalmente determinada.
Material:	Folhas de papel A4 em quantidade que dê uma folha para cada aluno. Lápis de cor e giz de cera disponibilizados em vasilhas espalhadas pela sala. Fita crepe para expor os trabalhos na parede da sala onde a dinâmica ocorrer. Projetor de Multimídia Pen-drive com as imagens Livros didáticos

Observação:	Aos alunos participantes do Projeto foi comunicada a possibilidade do trabalho realizado ser, de alguma forma divulgado à comunidade. Para tanto, embora não por escrito, foi solicitada a permissão de publicação das produções realizadas a partir das propostas apresentadas.
Avaliação	A avaliação dos resultados do Projeto foi realizada em roda de conversa ao final da socialização das produções dos estudantes.

**Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

Os resultados foram considerados satisfatórios, sobretudo ao se destacar o envolvimento daqueles que foram convidados a fazer parte da caminhada que estava proposta. Em todas as turmas, o trabalho surtiu efeito positivo em termos de conscientização. Fatos reais apresentados nos textos dos livros, misturados a realidades igualmente vivenciadas por alunos, familiares ou conhecidos, puderam ser lembrados e comentados.

**Figura 2:** Sem título



**Fonte:** Arquivo da autora, 2017.

Os resultados foram considerados satisfatórios, sobretudo ao se destacar o envolvimento daqueles que foram convidados a fazer parte da caminhada que estava proposta. Em todas as turmas, o trabalho surtiu efeito positivo em termos de conscientização. Fatos reais apresentados nos textos dos livros, misturados a realidades igualmente vivenciadas por alunos, familiares ou conhecidos, puderam ser lembrados e comentados.

**Figura 3:** Sem título



**Fonte:** Arquivo da Autora. Imagem produzida por FREITAS, E.S., estudante do 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, IFTM *Campus* Uberaba, em 1º de agosto de 2017, dentro das atividades do Projeto História em Preto e Branco.

Assim, momentos de reflexão sobre tais questões suscitaram a produção de trabalhos que trouxeram, em imagens, as expressões que precisavam ser ‘ditas’. Ao todo foram produzidas 84 imagens, a partir do que se discutiu nas turmas. Os trabalhos foram expostos, dentro das próprias turmas, tendo cooperado com o fechamento das discussões que conduziram à percepção, em linhas gerais, de uma espécie de ‘racismo’, desvelado a partir das análises das imagens em cada um dos livros.

Conforme se lê:

[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. [...] sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005. p. 15).

Como um apontamento a direcionar próximas ações, a ‘reprodução’, vista no decorrer do desenvolvimento do Projeto, bem como mencionada por Munanga no texto em destaque, sobretudo em seus comentários sobre livros e materiais didáticos que têm sido objeto de transmissão de ideias e ideais preconceituosos, precisa ser contida. A luta pelos direitos humanos necessita, de fato, ser objeto de um ‘contrato’ a ser não apenas assinado, mas cumprido na íntegra.

## **Considerações finais**

Os alunos presentes nos dias em que o Projeto História em Preto e Branco foi realizado no *campus* Uberaba tiveram a oportunidade de ouvir, visualizar, discutir e, posteriormente, expressar sua opinião e até sua indignação sobre as questões de preconceito e raça, estudadas a partir do que lhes foi proposto.

Certamente esse foi apenas um passo dado em direção à conscientização da necessidade de atenção e posicionamento em relação ao que a sociedade, através dos diferentes meios que lhe são pertinentes, impõe ao cidadão, seja este um professor que adota um livro que faz parte de um programa como o PNLD, ou ainda um aluno a quem o livro está especialmente destinado.

Cabe aos professores o despertar de uma atitude de análise e crítica em relação ao que está posto, seja no tempo em que lhe está permitido analisar o conteúdo dos livros que serão posteriormente aprovados ou não dentro do referido Programa, seja no tempo em que, abertas as suas páginas, junto a seus alunos, lhe será dada a tarefa de conduzi-los a uma postura crítica diante dos textos e imagens que compõem os livros.

Cabe aos alunos, sobretudo os 84 com quem o grupo teve o prazer de trabalhar, que tiveram a oportunidade de vivenciar as práticas propostas pelo presente Projeto, atentarem-se para o fato de que, embora devidamente publicados os livros que lhes são ‘emprestados’ no decorrer do ano letivo, parte de um programa que lhes cabe cumprir dentro do que lhes está proposto nos trâmites da educação. Cabe a eles um olhar atento, com criticidade cidadã, no que se refere às questões que, socialmente vividas, podem não estar devidamente atendendo às expectativas que o ‘direito humano’, legalmente instituído, precisa garantir.

## Referências

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 15-26, maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1185>> Acesso em 28 set. 2018.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **A pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, K. (Org) **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.: il. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)> Acesso em: 26 set. 2018.

SILVA, E. O. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **SAECULUM**. Revista de História, João Pessoa, n. 22, p. 173-188, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11497/6609>> Acesso em: 26 Set. 2018.

## UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO PARA A REITORIA DO IFTM

Tânia Mára Souza Guimarães<sup>1</sup>, Magali Aparecida Mendes Queiroz<sup>2</sup>  
Elizeth Rezende Martins da Silveira<sup>3</sup>

**Resumo:** Em 2017 o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) deu início a um curso de aperfeiçoamento denominado: Formação em Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica (AEE). O curso, 100% a distância e carga horária total de 165 h/aula, foi aberto a toda Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A presente proposta, apresentada como trabalho de conclusão do referido curso, destaca a importância da realização de estudos sobre as questões da “inclusão” de servidores que exercem suas atividades na Reitoria do IFTM. O olhar voltado a tais questões, no sentido de se apontarem caminhos que alcancem as pessoas com necessidades específicas, constitui-se, de fato, um grande avanço. É primordial que se discutam, se estudem e se estabeleçam formas diferentes de tratar a todos com igualdade. A busca por alternativas no estabelecimento de formas diferenciadas de tratamento, visa a igualdade entre os servidores da Reitoria, e propõe, portanto, que as ideias, ora apresentadas, sejam postas em ação.

**Palavras-chave:** Pessoa com deficiência. Servidor. Reitoria.

---

1 Mestre em Educação, IFTM

2 Doutoranda em Educação, IFTM

3 Doutoranda em Educação, IFTM

## Introdução

A Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), recebe servidores de diversas áreas, cada um a partir de um código de vagas com características necessárias específicas. Nestas áreas, assim como acontece em quaisquer instituições no Brasil, espera-se, em um mundo evidenciado pela diversidade, grande variedade nas qualidades a serem aproveitadas no âmbito do trabalho que se propõe realizar a partir do que está descrito como aptidão necessária para investidura naquele cargo, dentro daquele código de vaga.

Contudo, embora para a grande maioria dos servidores recém-aprovados em concursos públicos, as adaptações a serem vivenciadas no trabalho sejam mínimas, a trajetória a ser trilhada por pessoas que exigem, de alguma forma, condições especiais de tratamento, pode ser um tanto mais complexa quando as mesmas se enquadram no que a Lei denomina de ‘pessoa com deficiência’, conforme se lê:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

A Constituição Federal, sancionada em 1988, ampara o trabalhador com deficiência, em seu Art. 7º, inciso XXXI: “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência” (BRASIL, 1998).

Por sua vez, o inciso VIII, do Art. 37, da mesma Constituição, determina que: “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988).

Considerando a legislação pertinente à Instituição, a Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990, ainda prescreve no § 2º do Art. 5º que:

Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (BRASIL, 2015).

Desta forma, e com direitos legalmente instituídos, espera-se que os servidores da Reitoria que se enquadrem nos perfis especificados na lei, tenham a seu favor ações e mecanismos que conduzam ao pleno atendimento das suas necessidades.

Entende-se que, um servidor recém-chegado, com determinada deficiência, deve encontrar as condições necessárias para exercer suas atividades. Contudo, além das providências legalmente instituídas, que garantirão o bom desempenho do servidor, o presente texto apresenta questões que surgem também no convívio dos servidores entre si, no trabalho em equipe, enfim, no seu dia-a-dia.

Neste sentido, entende-se que a participação de servidores da Reitoria do IFTM, como alunos no curso de Formação em Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica (AEE), vem ao encontro destas questões, principalmente por suscitar um olhar criterioso sobre o tema.

O curso, iniciado em novembro de 2017 sob a responsabilidade do IFTM, foi ministrado dentro do eixo tecnológico ‘Desenvolvimento Educacional e Social’, teve certificação de ‘Formação Inicial e Continuada’ (FIC) e contou com uma carga horária total de 165 h/aula; ocorreu 100% na modalidade a distância e esteve aberto a servidores de toda Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Dentre os servidores da Reitoria do IFTM que participaram do referido curso, encontram-se servidoras lotadas na Pró-Reitora de Ensino que, considerando a proposta de trabalho de conclusão do referido curso, optaram pela publicação deste texto.

A proposta ora apresentada, além trazer conhecimento sobre as prescrições legais, visa o atendimento de uma área, por vezes, desassistida. Palavras como dignidade e respeito, embora façam parte dos textos legais, parecem não esclarecer questões postas pelo grupo, após a realização das atividades do curso.

Como exemplo, neste sentido, o Art. 5º da Lei 13.146, sancionada em 2015, denominada LBI – Lei Brasileira de Inclusão afirma: “A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante” (BRASIL, 2015). Tais aspectos vão ao encontro do tema trabalhado neste estudo pelas autoras. Justificam-se tais esforços neste sentido, uma vez que os tratamentos dos aspectos atitudinais não se encontram regulamentados, embora façam parte das discussões quando o tema é “inclusão”.

Como então isso poderia ser realizado no âmbito do IFTM, especialmente dentro do espaço da Reitoria? É o que se pretende responder a partir do presente trabalho.

## **Desenvolvimento**

Conforme já exposto, não se trata, o presente trabalho, de uma proposta de implantação ou implementação de uma sala que se destine ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), muito embora o nome dado ao curso, ora compreendido, conduza a esse entendimento.

É importante ressaltar que, a nossa proposta é um trabalho específico realizado junto aos servidores e terceirizados que, no espaço da Reitoria, exercem suas atividades profissionais regularmente. Neste sentido, uma busca aos textos legais que tratam do assunto tornou-se primordial, uma vez que, além de estabelecerem padrões de procedimentos em relação às questões de trabalho, garantem aos cidadãos deficientes os seus direitos, orientando não só a eles, mas a todos os servidores em geral.

Considerando que o IFTM, encontra-se devidamente amparado pela presença do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em cada campus e a oportunidade que foi aberta a todos os seus membros e aos demais servidores do IFTM, entendeu-se a necessidade da apresentação de uma proposta que trabalhasse, com especificidade, as questões de “inclusão”, no âmbito da Reitoria.

A prioridade nas questões legais foi dada à Constituição Brasileira de 1988, por ser a Lei maior que rege o Estado brasileiro, à Lei 8.112/1990, por tratar dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, e finalmente à Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

A busca por trabalhos publicados na área, bem como por livros, dissertações e teses que tratem especificamente do assunto, deixou transparecer que a forma de receber, tratar e conviver com colegas servidores que tenham alguma deficiência, não tem sido alvo de estudos extensos, mesmo em face da obrigatoriedade de um contingente de vagas reservado a eles no serviço público.

Conforme relato de sua experiência, pesquisando sobre o assunto, Costa (2016) destaca que, além da precariedade de ações institucionais que estejam voltadas para a inclusão de servidores que apresentem algum tipo de deficiência, há precariedade também de estudos que estejam voltados à identificação do perfil de tais servidores. Em suas palavras “[...] a produção de conhecimento na área, ainda é escassa, o que permite encurtar a distância existente entre a

pessoa com deficiência e o mercado de trabalho, especialmente em relação ao serviço público” (COSTA, 2016, p. 22).

Neste sentido, os autores Jacobsen et al (2015, p. 96) afirma:

[...] sob a ótica do convívio social, o mercado de trabalho e a educação são os principais meios que a pessoa com deficiência tem para se chegar às redes de relacionamento social, exercendo seu potencial produtivo para o trabalho de forma igualitária e integrada com os demais atores. Este caminho acaba por lhe propiciar um aumento de sua auto-estima, o que refletirá diretamente na sua performance laborativa.

Destacados aqui, o trabalho e a educação como meios principais de integração do cidadão com o mundo ao seu redor, não há como uma instituição de ensino ater-se especificamente ao atendimento especializado e aos cuidados atitudinais que envolvam somente os estudantes com os quais se convive. É necessário um olhar mais atento também para os servidores desta instituição.

Diante de tais assertivas, a presente proposta diz respeito ao cidadão ou à cidadã deficiente que se encontra no quadro de servidores da Reitoria, no sentido de despertar-lhes a autoestima e o sentimento de pertencimento à instituição.

## **Metodologia**

O trabalho inicial consistirá em um levantamento de dados sobre o número de servidores com deficiência no quadro de pessoas da Reitoria, tanto efetivos quanto terceirizados e também aqueles que se encontrem a serviço do IFTM devido às bolsas específicas, estágio ou quaisquer outros contratos de serviços e atendimentos.

O quadro a ser construído a partir dos dados coletados deverá ser acompanhado de um questionário que, respondido, prestará informações claras sobre especificidades da deficiência de cada um dos servidores nestas condições. Os aspectos legalmente instituídos serão avaliados por tais servidores em relação à sala que lhes foi designada, sua mesa, seus equipamentos, bem como sobre a acessibilidade geral do prédio e do estacionamento. A possibilidade de manifestar-se no sentido de que sejam atendidos de forma plena, será dada a cada um, para que se sintam plenamente incluídos.

De posse dos questionários respondidos e das sugestões coletadas, será designada uma equipe por Portaria, assinada pelo Reitor composta por servidores aptos e que estejam dispostos a se empenhar dentro de uma proposta de inclusão. Dentro desta perspectiva, propõe-se a organização de

três etapas de trabalho, além da que se refere ao levantamento específico já mencionado, quais sejam:

### **1) Sensibilização:**

a) Dos servidores deficientes – de forma a sentirem-se livres e abertos à participação efetiva no projeto de conscientização pessoal e do grupo em relação aos problemas que enfrentaram antes do IF'TM, enfrentam no dia a dia e podem continuar enfrentando caso não tenham vez e voz;

b) Dos servidores que não se encontram na condição de deficientes, conforme previsto em Lei, para que se interessem pelo assunto, que deixem de ter problemas visuais por não enxergarem o outro, problemas auditivos por não ouvirem os pedidos incessantes de uma postura mais inclusiva; problemas de locomoção por se encontrarem estáticos, imaginando que nunca poderão estar do outro lado.

### **2) Cursos:**

a) De acolhida: a ser oferecido a todos os novos servidores, independente de suas condições em relação à deficiência;

b) De formação continuada: a ser ministrado a todos os servidores, periodicamente, de forma a conscientizá-los, para além das formalidades da Lei, sobre a humanização necessária para um convívio inclusivo e integrado em todos os sentidos.

### **3) Ciclos de Palestras**

A ser organizado com temas específicos, possivelmente numa periodicidade trimestral, sendo convidadas pessoas de destaque nos assuntos de inclusão e diversidade, e contando com a participação de todos os servidores da Reitoria, inclusive os terceirizados, estagiários e bolsistas, quando for o caso.

Ressalta-se aqui a importância de uma postura de reavaliação constante com a implementação de necessários reajustes que forem sendo observados quanto às etapas aqui descritas no sentido de tornar efetiva e eficaz a inclusão na Reitoria, dentro daquilo que ora está proposto.

## **Análise e discussão da proposta**

Nas leituras realizadas, nas palestras acompanhadas, nos filmes assistidos e nos fóruns de discussões, verificou-se a participação efetiva dos servidores no

curso 'Formação em Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica (AEE)' e nesse sentido, foram observados diferentes aspectos para os quais o tema "inclusão" chama nossa atenção.

De acordo com a autora Rebelo (2016, p. 77): "Como em qualquer situação diária, quem é diferente encontra barreiras e é comumente considerado como em desvantagem ou incapaz de realizar tarefas e atividades cujo conteúdo e forma estão definidos segundo padrões pré-estabelecidos. Nesse sentido, a proposta do grupo é a organização de cursos e palestras para a conscientização das diferenças, das barreiras, das desvantagens, das incapacidades em áreas diversas, posto que estas não são exclusividade de pessoas deficientes.

Há o que ensinar e o que aprender em quaisquer situações. Há limitações que podem ser superadas por um grupo e não por outro. O ideal é a integração, a cooperação, a consciência de que o essencial nas diferenças é que todos sejam tratados com igualdade nos quesitos de respeito e consideração. Nesse sentido, Rebelo (2016, p.83) esclarece:

É, portanto, absolutamente necessário que compreendamos e aceitemos as diferenças e percebamos as potencialidades e capacidades das pessoas – de um modo geral e daquelas com deficiência, em especial – e assim possamos remover barreiras – físicas, comportamentais, legais, políticas e sociais – não só no trabalho, mas também no interior das famílias e, de modo mais amplo, na sociedade.

O grupo entende que, nada melhor do que o conhecimento de si mesmo e do outro, das possibilidades e das impossibilidades, das perspectivas e dos caminhos, enfim, nada melhor do que o conhecimento para remover quaisquer espécies de barreiras. A proposta então, é conhecer o outro.

## **Conclusão**

Depois de ouvir palestras de Dalmir Pacheco, professor do curso de Procedimentos Básicos para Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Rede Federal de EPCT, o grupo pôde discutir sobre a falta de consideração que se tem com a pessoa com deficiência, quando não se olha em seus olhos, não se questiona a ele próprio suas limitações, não se busca compreender a melhor forma de atendê-lo em suas necessidades, cooperar com ele, de maneira a levá-lo a se sentir parte do todo. No caso aqui, levá-lo à plena certeza de que ele é também a Reitoria.

A proposta do grupo, portanto, é conscientizar a todos os servidores, sem exceção, que somos iguais no direito e no dever, somos todos a Reitoria do IFTM. E que os conhecimentos adquiridos no curso em questão sejam um multiplicador para fomentar ações e tomadas de decisão dentro desse tema.

## Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 28 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1.990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] União Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 abril 1991. Seção 1, p. 23925 (Publicação Original).

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> Acesso em: 28 fev. 2018.

COSTA, B. C. F. da. Perfil dos Servidores com Deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

JACOBSEN, A. L. et al. **Desafios da inclusão de pessoas com deficiência:** um Projeto de Responsabilidade Social da Universidade Federal de Santa Catarina. In Revista Gestão Universitária na América Latina – Gual., Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 93-113, set. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n3p93>> Acesso em: 28 fev. 2018.

REBELO, P. (Org.). **Equipes integradas para inclusão, acompanhamento e permanência das pessoas com deficiência no trabalho.** Curitiba, PR: ANAMT – Associação Nacional de Medicina do Trabalho, 2016. Disponível em: <[http://www.anamt.org.br/site/upload\\_arquivos/arquivos\\_diversos\\_18520161438447055475.pdf](http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/arquivos_diversos_18520161438447055475.pdf)> Acesso em: 1 mar. 2018



[...] a publicação desse livro possibilita a socialização das experiências ocorridas nos espaços acadêmicos do IFTM, sobretudo durante o processo ensino-aprendizagem. Tais experiências partem de educadores comprometidos com a tríade ensino/pesquisa/extensão, os quais, assumem o papel de autores de suas práticas com um público, há muito, estigmatizado pelas diferenças. Considerando-se o objetivo principal do livro “Processo e Práticas de Ensino: A Inclusão e a Diversidade”, a socialização de experiências desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, entendemos que o aprofundamento do campo teórico acerca da inclusão faz-se necessário para subsidiar a realidade de nosso Instituto quanto ao trabalho com as especificidades de cada estudante.

Ma. Adriana Paula Martins  
Pedagoga - PROEN

Ma. Magali Aparecida Mendes de Queiroz  
Pedagoga - PROEN

ISBN 978-85-64139-16-9



9 788564 139169