



Universidade de Brasília



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**ATIVIDADES de MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a
percepção do professor generalista sobre a prática educativa multidisciplinar**

OSÉIAS GUIMARÃES DE CASTRO

ORIENTADORA: CRISTINA M. MADEIRA COELHO

BRASÍLIA/2011

**ATIVIDADES de MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a
percepção do professor generalista sobre a prática educativa multidisciplinar**

OSÉIAS GUIMARÃES DE CASTRO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da
Faculdade UAB/UNB - Pólo de Santa Maria.

Orientadora: Professora Cristina M. Madeira Coelho

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

OSÉIAS GUIMARÃES DE CASTRO

ATIVIDADES de MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: a percepção do professor generalista sobre a prática educativa multidisciplinar

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

CRISTINA M. MADEIRA COELHO

RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO

OSÉIAS GUIMARÃES DE CASTRO

BRASÍLIA/2011

À minha esposa que me compreende e me incentiva,
Aos meus filhos que tornam os dias sempre mais felizes,
Aos alunos que me ensinam o verdadeiro sentido da palavra superação.

“A criança não pode levar uma vida normal no mundo complicado dos adultos, e, a criança só conta com uma coisa: o desejo intenso de livrar-se, o mais rápido que lhe for possível, de tudo e de todos”.

(Maria Montessori)

AGRADECIMENTOS

À UAB/UnB, pelo momento relevante e atual, oportunizando recursos tecnológicos e humanos para a realização deste curso.

À Professora Cristina M. Madeira Coelho, pela gentil orientação e cooperação. Aos professores, alunos e direção escolar que participaram deste trabalho.

RESUMO

O aporte temático, neste trabalho, compreende a percepção das características da ação pedagógica mediada, e sua interface, no contexto da educação inclusiva. A finalidade deste estudo foi evidenciar a percepção desta vivência pedagógica inclusiva, visando possibilitar, a vinculação do aluno com necessidades especiais, na instituição educacional, de modo amplo e irrestrito. O aporte teórico utilizado, a partir, da conceituação e interpretação da amplitude do termo “Mediação Pedagógica”, oferece fundamentação para uma forma de pensar o processo de inclusão, por ações originais, multidisciplinares, discutidas e acolhidas pela comunidade escolar. Utilizou-se o instrumento estruturado – questionário de aplicação, objetivando averiguar a percepção dos professores generalistas, atuantes na Instituição Educacional, sobre o conceito de mediação pedagógica, e o impacto em sua prática cotidiana com os alunos com necessidades especiais, como possibilidade de uma vivência inclusiva. Sendo assim, constitui-se na análise dos pressupostos de uma ação educativa profícua, em que pese, não só as experiências acumuladas como também a ampliação deste processo ao nível da intervenção, devendo acontecer, inicialmente dentro da sala de aula, em sua gênese – a mediação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação Pedagógica – Educação Inclusiva – Aprendizagem – Projeto de Intervenção.

ABSTRACT

The investment theme in this work, understand the perception of the characteristics of pedagogical action mediated, and its interface in the context of inclusive education. The purpose of this study was to highlight the perception that inclusive educational experience in order to enable the linking of student with special needs, the educational institution, so broad and unrestricted. The theory, as, conceptualization and interpretation of the magnitude of the term "Pedagogical Mediation" offers a rationale for thinking the process of incorporation by the original actions, multidisciplinary, discussed and accepted by the school community. It used a structured instrument - questionnaire application, aiming to ascertain the perceptions of the teachers, working in the Educational Institution, about the concept of pedagogical mediation, and the impact on their daily practice with students with special needs, such as the possibility of an inclusive experience. So, is on the analysis of the assumptions of an educational fruitful, despite not only the accumulated experiences as well as the extent of this process at the level of intervention should happen, initially within the classroom, in their origin - the mediation.

KEYWORDS: Pedagogical Mediation - Inclusive Education and Learning - Intervention Project.

Sumário

APRESENTAÇÃO	01
I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	04
1.1 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO .	04
1.2 CONTEXTOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS	07
1.2.1 ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	07
1.2.2 AÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO	12
1.2.3 O PROFESSOR COMO AGENTE FACILITADOR DO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO	14
II- OBJETIVOS	19
III- METODOLOGIA	20
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	20
3.2 PARTICIPANTES.....	20
3.3 MATERIAIS	21
3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	21
3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	21
IV- RESULTADO E DISCUSSÃO	23
V- CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	35
APÊNDICES	36
A- QUESTIONÁRIO DE APLICAÇÃO	36
ANEXO	36
A- DESCRIÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DE APRENDIZAGEM NEUROPSICOMOTORA	37
B- ILUSTRAÇÃO APLICAÇÃO DO TESTE DE COORDENAÇÃO MOTORA - KTK	47

APRESENTAÇÃO

O objetivo da pesquisa procurou evidenciar algumas linhas de ação que assinalam o papel da ação pedagógica voltada para alunos com necessidades especiais inclusos, afirmando a necessidade de participarem do processo educativo como parte da comunidade escolar. Isto assume relevância para a concretização do processo de inclusão, não apenas como uma política pública, mas também como uma possibilidade emancipatória, viável e enriquecedora, sendo uma ação social, e, também, uma ação histórica.

Este trabalho aborda as ações e atividades pedagógicas desenvolvidas, pelos docentes e implica na parceria entre o Apoio Especializado e os Professores Regentes de uma Instituição de Educação Inclusiva, da rede pública de ensino, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal – SEEDF.

A partir de uma experiência concreta de atividade interventiva, denominado “Projeto de Intervenção Psicomotora” que surgiu como resposta ao desafio da necessidade de envolver os alunos com necessidades especiais, nas atividades pedagógicas, sem rotulá-los pelo diagnóstico que apresentam. Buscou-se ampliar as ações da escola pública, visando promover a inclusão dos mesmos, através da tomada de consciência por parte da instituição que pretenda ser inclusiva, com sucesso em sua ação educativa.

Neste programa foram desenvolvidas atividades psicomotoras, em níveis variados, com objetivos definidos previamente e análise dos resultados do grupo, sem focar no resultado dos alunos com necessidades especiais. O programa interventivo foi coordenado pela Sala de Recursos/Equipe Especializada de Apoio, no ano de 2010.

O mesmo serviu como ação pró-ativa de inserção de educação para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, como proposta de interlocução da prática mediada, valendo-se ações atitudinais para superação dos estigmas e pré-conceitos negativos, relativos à Inclusão, subsidiado pelas reflexões teórico-práticas, sobre as atitudes de intervenção dos professores generalistas, ao atenderem alunos com necessidades especiais.

No projeto, não houve a intenção de impor o desenvolvimento de atividades, mas, em reuniões coletivas de coordenação, foram discutidos textos, vídeos, e

oficinas formativas, para a sensibilização dos professores regentes, atentarem para a sua práxis em sala de aula.

O projeto de intervenção se constituiu como uma possibilidade valiosa de ampliação dos vínculos entre os alunos com necessidades especiais e professores, com a oportunidade de inserção dos mesmos, na dinâmica da instituição de Educação Inclusiva. Nas reuniões coletivas, adotou-se uma metodologia participativa realizada através dos círculos de conversas, em oficinas pedagógicas, com proposta de articulação de técnicas e estratégias, com uma postura pedagógica crítico-transformadora, que viabilizasse a dinâmica do grupo, oferecendo as condições para a construção de uma consciência coletiva indispensável, frente às novas posturas, diante do cotidiano escolar inclusivo.

A descrição do projeto interventivo, bem como os resultados e discussões verificados quanto ao desenvolvimento da Coordenação Motora dos alunos participantes do projeto, foi anexado, a este trabalho, para efeito de registro das ações desenvolvidas, no âmbito desta ação educativa.

Assim os profissionais especializados, ao enfatizarem a importância da relação com os alunos, aproximando-se dos professores regentes, viabilizam esta reflexão, como componente indispensável para o desenvolvimento de ações inclusivas, na Instituição Educacional.

Nessa perspectiva, o envolvimento dos alunos em ações educativas inclusivas, se constitui como um pré-requisito para que o processo ofereça aos professores generalistas, a possibilidade de adotar e desenvolver ações com resolução dos entraves deste processo, a partir do desenvolvimento de sua práxis, em sala de aula.

Sendo assim, esse trabalho procura avaliar a percepção dos professores regentes de classes inclusivas, sobre a mediação pedagógica e como refletir sobre a prática, no qual se insere, dentre outras o viés da aprendizagem, para tal: lidar com diferenças individuais, a heterogeneidade de desempenhos, e relacioná-las aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano, e sua interação contínua com o ambiente social.

O objetivo é estabelecer uma ação, com aporte para a prática da mediação pedagógica, com enfoque social e igualitário, através do entendimento da especificidade desta dinâmica educativa, pela compreensão da mesma, embasado,

num contexto de relevância social, se propondo a interpretar de um modo reflexivo, em prol da coletividade, as questões relativas à Inclusão Educacional de Alunos com Necessidades Especiais.

Este trabalho procura oferecer ao ambiente escolar, uma análise conceitual e propositiva, para a Instituição Inclusiva, e estrutura-se da seguinte forma:

Fundamentação teórica sobre os conceitos de mediação pedagógica, políticas públicas sobre a inclusão, atendimento especializado e a importância da parceria, entre o mesmo e os professores regentes, ambos atuantes no contexto de educação inclusiva.

Objetivos norteadores da pesquisa.

Descrição do contexto da pesquisa, participantes, materiais, instrumentos e métodos, após aplicação de questionário sobre a percepção dos professores generalistas, sobre os conceitos de mediação pedagógica e seu impacto nas intervenções cotidianas, em sala de aula.

Análise e inferências a partir da reflexão, por parte dos professores generalistas, atuantes no contexto da educação inclusiva, sobre o processo de mediação pedagógica, a partir de um programa interventivo multidisciplinar.

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 – A importância da mediação pedagógica para o processo de inclusão

Os conceitos relacionados à Mediação Pedagógica devem priorizar a prática educativa. Elas permitem subsidiar ações teóricas e práticas para os profissionais da educação vinculados ao apoio à aprendizagem, na Educação Inclusiva.

Gomes (2002) evidencia esta prática educativa, pautada em ações mediadoras, que são pertinentes às habilidades ou às dificuldades impostas por limitações, quando se processa a aprendizagem. Haja vista, relacionar as atitudes e ações pedagógicas para traçar o perfil do aluno com dificuldades em aprender através de ações educativas que vislumbrem o indivíduo em sua totalidade, e, não fragmentado pelas dificuldades impostas pelo déficit. Segundo o autor, os conceitos que subsidiam as ações para a mediação simbólica, possibilitam a intervenção voltada para o aluno, no contexto da inclusão, em que pese:

... a dificuldade na aprendizagem não é uma qualidade irreversível. Deve-se diminuir as ações que o déficit cria através de uma aprendizagem mediada. (Gomes, 2002, p.268).

O autor cita ainda, que Feuerstein (1994) interpreta o desenvolvimento cognitivo como decorrente de duas formas de interação das crianças com seu meio:

Por um lado, ela aprende e se desenvolve, por meio da percepção, assimilação e processamento direto dos estímulos existentes ao seu redor. Por outro lado, a criança aprende através da mediação cognitiva das pessoas. (Gomes, 2002, p.136).

O próprio autor apresenta este conceito, sobre a aprendizagem mediada:

Por meio do conceito da experiência da aprendizagem mediada nós nos referimos à forma como os estímulos emitidos pelo meio são transformados por um agente mediador, usualmente um pai, um irmão ou outra pessoa do círculo próximo da criança. Este agente mediador, motivado por suas intenções, cultura e envolvimento emocional, seleciona e organiza o mundo dos estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os filtra e organiza; ele determina o surgimento ou desaparecimento de

certos estímulos e, ignora outros. Através deste processo de mediação, a estrutura cognitiva da criança é afetada. (Feuerstein, 1994 pp. 15-16 apud GOMES, 2002 p.72)

Então, a *Mediação Pedagógica* é uma ação educativa objetivada na relação do indivíduo com o meio social, internalizada e redimensionada pela cultura e contextos sócio-históricos, no qual o indivíduo se insere. Os *autores* destacam os mecanismos de *transformação* e *modificabilidade* das estruturas interpsíquicas, pelo viés da interação social e da intervenção pedagógica. Estas ações devem potencializar o desenvolvimento através de práticas educativas relevantes e significativas para a aprendizagem, no contexto escolar.

Os conceitos da *modificabilidade cognitiva* lançam luz à tendência de transformar a estrutura, através de estímulos endógenos e exógenos, buscando adaptação às novas estruturas. Para o autor, a *modificabilidade* cognitiva existe potencialmente em todos os seres humanos e seu desenvolvimento é proporcionado pelos fatores de interação socioculturais.

Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1996), destacam que os elementos culturais podem alterar e modificar a estrutura cognitiva como um todo e não apenas aspectos pontuais limitando-os. Então, o *potencial não-manifesto*, na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo pela interação sociocultural aponta para a revisão de metodologias educativas, que visem as potencialidade e habilidades do indivíduo, indicando a existência modificável do universo da deficiência, comorbidades ou transtornos.

Para Vygotsky (1991) a forma de não dissolver em elementos dicotômicos e abstratos a totalidade da formação do indivíduo, deve considerar que o objeto da ação mental, e sua estrutura de formação, advindas de elementos contextuais, vinculam atividades sócio-afetivas, cognitivo-cinestésicas e sócio-motoras - condição postulante da formação do “eu”.

Toda a atividade do homem e sua expressão mediatizada são inconcebíveis sem o meio social, porém as sociedades não poderiam existir sem indivíduos que possuam aptidões potencializadas.

Neste contexto a formulação da aprendizagem mediada, traduzida em mecanismos cognocentes, e sua interface, no contexto da educação inclusiva,

pretende analisar a peculiaridade dessa formulação, para o aluno com necessidade especial - NE.

O processamento de formulação da mediação, plausível de compreensão no contexto de uma instituição inclusiva de educação, não se firma apenas na tentativa de expressão dos códigos culturais, do trabalho cognitivo e perceptivo-motor da aprendizagem, de forma estanque, mas referenciam os mecanismos de captação, discriminação, revisão do arcabouço afetivo-cultural, da cosmovisão e percepção do indivíduo.

Aponta ainda para a existência, a partir de experiências que possibilitam situar-se além dos aspectos estruturais da capacidade de expressar-se, mas é impulsionada e redimensionada pelo conceito de alteridade, no qual vincular-se pela percepção do outro, e do meio social, traduzem a expressão da mediação pedagógica, em que, o sentimento de competência de um indivíduo, seja um aspecto complexo, segundo GOMES (2002), envolve as seguintes questões:

... Pode ser construído através de sua capacidade para agir nos diversos ambientes: ações competentes elevam o sentimento de competência. Pode ser definido também pelo impacto de suas ações nas pessoas que o cercam... as impressões, os comentários, os sentimentos das outras pessoas em relação ao indivíduo têm um papel relevante na definição do sentimento de competência de alguém e embora os dois primeiros aspectos digam respeito aos objetivos de aprovação dos outros, há um terceiro fator, subjetivo, que diz respeito à auto-estima interna da própria pessoa. (pp.94,95).

Torna-se fundamental considerar a vivência emotiva, pois o indivíduo só está incluído se sentir-se parte integrante, e com o sentimento de pertencer a um grupo, respeitando os elementos circunstanciais da vida humana.

Este processo de mediação pedagógica vislumbra prismas elementares, na fundamentação teórica sobre os elementos da percepção humana e da capacitação argumentativa, além dos princípios pedagógicos que ampliam o leque destas temáticas, sobre as diferenças individuais.

1.2 – Contextos educacionais inclusivos

1.2.1 – Atendimento especializado

As diferenças, nos padrões de desenvolvimento, normalmente estão associadas às disparidades de capacidades inatas que os indivíduos possuem quando se deparam com as atividades pedagógicas propostas, durante o processo de aprendizagem.

Há variações marcantes na quantidade de experiências prévias, bem como a diversidade quanto às capacidades, e ainda, níveis variados de maturidade, na perspectiva de aprendizagens, reportando aos processos educativos em sua totalidade. Este ordenamento, também está presente nas dimensões sociais e ambientais do universo educacional inclusivo.

Estas variações de experiências exigem do professor, a aplicação de diferentes estratégias de ensino e abordagens metodológicas para tornar a prática equalizada a todos.

São considerados Alunos com Necessidades Especiais, atendidos em Sala de Recursos e/ou Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, aqueles que apresentem qualquer tipo de condição que os façam necessitar de atendimento diferenciado por um período ou por toda a sua permanência na escola.

Dentre estas necessidades educativas especiais, muitas delas relacionam-se a disfunções da Coordenação Motora Global ou Deficiências sensório-motoras, que comprometem a aprendizagem de habilidades consideradas importantes para a vida acadêmica, como a leitura, escrita, raciocínio lógico e matemático, dentre outros.

Nesse grupo estão incluídos os Deficientes Físicos, Mentais, Sensoriais, Portadores de Síndromes, Transtornos e Condutas, que dificultam ou apresentam características específicas, para a aprendizagem, necessitando de adequação e suporte para que a mesma aconteça, atendendo as especificidades educativas de cada aluno.

São, portanto, alunos que apresentam dificuldades para desenvolverem competências e habilidades de modo satisfatório. Não raras às vezes, sua aprendizagem é conduzida, sem atingir o potencial esperado, por possuírem algumas necessidades de intervenção específicas, que atendam as demandas do seu jeito peculiar de aprender ou desenvolver-se.

Entretanto, aquelas que adquirem certa independência em relação à aprendizagem, a partir do suporte e adequação necessários, ainda são negligenciadas pelas Instituições Educacionais ou pelo Poder Público por não implementarem, a contento, estas políticas para a Educação Inclusiva.

A Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, para os critérios de implementação, como uma política pública de ensino, assim transcritos:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Para a atuação da atuação da Sala de Recursos e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, busca-se a aplicação dos recursos humano, financeiro e metodológicos específicos, para atender as necessidades especiais dos alunos, buscando ações educativas de inclusão, a partir dos princípios que depreendem da Orientação Pedagógica para o Apoio Especializado - Secretaria de Educação do Distrito Federal e PCNs, (MEC 1998). Abaixo descritos, com as devidas adaptações:

- A participação dos envolvidos na experiência de inclusão é um referencial que deve ser reconhecido e valorizado.
- Cada um aprende de modo peculiar e próprio de si e constrói, durante sua trajetória educacional, um saber que o integra histórica e socialmente.
- Professores e Alunos possuem responsabilidades com o processo educativo, e são parceiros no esforço de aprender e construir conhecimento.
- A Mediação Pedagógica é indispensável a todas as possibilidades de comunicação e troca de experiências.
- A construção e a manutenção do vínculo é um desafio premente.
- O planejamento das ações educativas é referência para a condução do processo de inclusão do aluno com necessidades especiais, e deve incorporar as adequações curriculares pertinentes.
- O registro da experiência compõe uma ação educativa transformadora, pois garante a avaliação permanente.
- A avaliação e reordenação de ações é responsabilidade de todos envolvidos no processo.
- A identificação e compartilhamento de ações acertadas apontam caminhos de aperfeiçoamento para a intervenção educativa profícua.

A necessidade de acompanhamento e intervenção pedagógica para atender a esta demanda do atendimento especializado, assume complexidade, necessitando de adequações, nas sessões de atendimento, além de exigir investimento e suporte para que o mesmo seja dinamizado.

Sendo assim, uma prática pedagógica condizente com os pressupostos, evocados a partir da ação pública, deve potencializar estes recursos, para a permanência deste aluno, na escola, sendo atendidas todas as suas necessidades educativas especiais.

Estas práticas devem, antes de tudo, operacionalizar o pensamento e crítica sobre a realidade dos alunos e da Instituição Educacional, bem como as aplicações desta ação voltadas para o contexto educativo inclusivo, referindo-se ao modo de pensar, as relações pedagógicas, a partir de processos vinculados às experiências que dependem da contextualização, do consenso, e do comportamento social. Trata-se, portanto, de um paradigma conceitual de ações humanas, com enfoque nos fatores culturais, sociais e históricos, que o todo ato educativo perpassa.

A principal ferramenta para esta operacionalização pedagógica é o posicionamento crítico, uma vez que, as possibilidades educativas de caráter transformador apóiam-se no direito de questionar para transformar a realidade. Este processo de consenso transformador da realidade é um dos principais fundamentos facilitadores do processo educativo inclusivo, através de estratégias com especificidade para a produção social, na qual se vincula a educação inclusiva, explicitado no contexto educativo.

Assim, o papel premente dos profissionais envolvidos no processo educativo inclusivo, é viabilizar uma ação, com aporte para a prática pedagógica com enfoque social e igualitário, através do entendimento da especificidade desta área de intervenção, através de ações propositivas, iniciando-se, pela compreensão da mesma como um processo embasado, num contexto de caráter social, na qual se insere a educação.

Uma forma de superar as concepções sobre a educação inclusiva, que não se propõem a explicar a realidade social da instituição escolar, é através do pensamento analítico e reflexivo consciente, objetivando a mudança paradigmática sobre as tendências pedagógicas adotadas, e o modo como estas pensam a própria escola. Ou seja, para transformar, torna-se prioritário compreender.

Este processo de acomodação cultural, talvez possa sintetizar os mecanismos para reiventar a escola, como Instituição Educacional Inclusiva. Esse esquema de planejamento social para a educação consiste em fases distintas, porém interligadas, para tal: a consciência de classe-social; mobilidade social e

igualdade de oportunidade. Essa forma de pensar a Educação Inclusiva toma conta de todas as ações educativas que envolvam esse processo, com efeito para uma abordagem comprometida com o paradigma de transformação, como já dito anteriormente.

O conceito de Igualdade de Oportunidades é a base para a transformação social, em seu caráter igualitário. Logo, a estratégia de fortalecer as relações sociais, dentro das ações e ideais coletivos, se qualificam como suporte para que esta prática educativa emancipatória se concretize, sendo uma estratégia possível, passando pela instrução dos indivíduos, através de instituições coletivas, comprometidas com os interesses de todos, propondo o não conformismo com a realidade imposta, excludente, tal como ela se encontra, sendo exatamente o contrário: compreendendo a escola como ela o é, e então usar esta compreensão para expandir os fins desta especificidade educativa inclusiva.

Voltando às questões da intervenção pedagógica, deve-se garantir que o ambiente em sala de aula se estruture de forma que os estudantes se sintam encorajados a tomar suas próprias decisões.

Cabe aos educadores comprometidos com esta premissa favorecer a discussão livre de pressões de caráter para homogeneizar os indivíduos.

Em outras palavras, ao conduzir o processo de emancipação, na Instituição Inclusiva o professor especializado ou generalista, em comum acordo e funcionando para o desenvolvimento pleno dos alunos, devem possibilitar que as próprias idéias da criança, em um processo dialógico e valorizador desta tomada de consciência do contexto social, construam novos conceitos, e ainda, que os mesmos, possam progressivamente identificar-se, não apenas com os conteúdos, mas com os processos pelos quais se chega até eles, assumindo relevância significativa para a aprendizagem.

1.2.2 Ações pedagógicas no contexto educacional inclusivo

O contexto educativo, não lida somente com o que os educandos produzem, mas também com o modo de se pensar e se relacionar em sociedade.

Entender que os contextos educacionais inclusivos, não se vinculam ao quanto às pessoas sabem, mas sim ao modo transformador, pela apropriação do conhecimento – por meio da objetivação das pessoas sobre esta realidade, subsidiam esta maneira de pensar, a Instituição Inclusiva, valorizando os processos psíquicos superiores pela apropriação cultural histórica, para avaliar este modo de produzir o conhecimento.

Sendo assim, insere-se ao contexto educativo inclusivo, ampliando a cosmovisão, sobre o papel dos professores envolvidos (especializados e/ou generalistas), um modo de pensar voltado para as necessidades pessoais, que sejam imprescindíveis coletivamente.

A primeira consideração sobre esta cosmovisão docente seria como as pessoas se relacionam umas com as outras. Esta é a necessidade pessoal que cada indivíduo tem de relacionamento social. O foco na satisfação dessas necessidades não está no que se pensa para si, mas no que se pensa para os outros, incluindo-se aí, o que se pensa sobre si mesmo.

A superação deste modo monodimensional de pensar as apropriações didáticas e metodológicas é conflitante com a maneira transformadora de pensar a realidade dos contextos educativos.

Os outros em que se pode pensar, não incluem somente família, amigos, idéias estabelecidas, comportamento com características de “normalidade”, dentre outros. Mas, a sociedade de modo global. Então, esta maneira pedagógica ampliada pelo contexto educativo inclusivo possibilita outros vieses, para atender suas próprias necessidades pessoais, a partir do enfoque social, na qual se insere o indivíduo.

Propor ações para modificar o comportamento interpessoal e/ou intrapessoal, para que todo ser humano esteja preparado para um mundo em transformação, são caracterizados por estas necessidades de relacionamentos pessoais e sociais, sendo estas, mais do que necessidades físicas, necessidades de conhecimento e inserção histórica e cultural.

Para propor ações educativas com este enfoque, deve-se viabilizar e valorizar as necessidades sentidas coletivamente. Toda esta ação pedagógica deve ser entendida para evocar as necessidades de sobrevivência e, por conseguinte, da informação para a tomada da consciência da realidade circundante, que considero ímpar, para o contexto educativo para a inclusão.

Quando a práxis se torna uma parte do processo educativo consolidado, é possível propor mudanças educacionais. O processo educativo inclusivo combinado com uma práxis coerente, aos princípios acima mencionados, torna possível associar maneiras conscientes de se comportar, pensar e agir, na Instituição Educacional Inclusiva.

Depende de uma atitude de contemporização e contextualização de todos os envolvidos na comunidade escolar, em prol de uma aquisição social comum – A Inclusão ampla e irrestrita – produzindo tolerância favorável à superação de entraves conflitantes, que possivelmente se apresentam.

Perseguir um esforço cooperativo para superar as diferenças, através do diálogo e do consenso do grupo, é considerar o uso de ações culturais objetivadas, na resolução de problemas pessoais e sociais, como algo essencial.

Permite assim, determinar qual é a mais racional solução para os problemas sociais, relativos ao tema inclusão dos alunos com necessidades especiais. Isso não significa que a solução encontrada seja rígida e imutável, significa apenas que ela é aceitável para todos como uma possível solução podendo ser experimentada socialmente.

Então uma prática educativa condizente e adequada ao processo inclusivo, destacado como “amplo e irrestrito”, não trata, apenas de uma ação de política pública, mas refere-se ao processo de análise e reflexão das ações pedagógicas cotidianas, e requerem o questionamento de posições previamente estabelecidas, que se opõem ao interesse social – a inclusão. Esta práxis requer a vivência de experiências de um comportamento social como instrumento facilitador do pensamento coletivo, onde todos devem incluir-se.

1.2.3 – O professor como um agente facilitador do processo educacional inclusivo

No ambiente em sala de aula, constantemente o professor, assume, não rara às vezes, ao emitir o seu posicionamento sobre uma dada ação pedagógica, um viés interpretativo, a partir da apropriação histórica e cultural, o que possibilita a construção deste modo interpretativo axiológico pela apropriação cultural e histórica.

Este modo se aplica a uma visão ampliada da comunidade escolar. As “preocupações” sociais, por serem legítimas, sob o prisma histórico e cultural são objetivadas coletivamente, pois se depreendem deste contexto.

Para que as ações educativas sejam profícuas, torna-se necessário, a priori, o confronto de idéias, a partir da realidade, visando encontrar algumas questões que sejam comuns, ao enfoque e esforços educativos, e a posteriori, ser dirigida a uma experiência de práxis social, buscando-se o consenso.

Alguns requisitos para que esta objetivação possa acontecer como mecanismo de mediação se apresentam como fundamentais, para tal: a causa para a ação pedagógica – a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Nesta questão social comum – a contemporização e a necessidade de racionalizar a prática educativa – pode-se voltar para o bem comum de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Não se trata obviamente de uma receita para fabricar a transformação social, no contexto educacional inclusivo. No entanto, possibilitar aos alunos focalizarem coletivamente, por um agente mediador, a realidade circundante. Todos podem participar e racionalizar as questões sociais, em que o interesse é gerado coletivamente, no interior do contexto educativo, como processo facilitador e emancipatório para o indivíduo.

A práxis é, portanto, a experiência facilitada em prol de um interesse social comum, visando uma experiência de social e coletiva, embasada na ação de racionalizar esta própria prática educativa.

Estas ações, ao serem mediadas, a partir da intervenção do professor, aplicam-se ao contexto educativo inclusivo por permitirem o questionamento dos mesmos. O momento de mediação pedagógica assume importância, por se apresentar como um íterim, para a transformação da realidade.

Este modo de pensar, ao se tentar solucionar situações conflitantes, na implementação de ações pedagógicas inclusivas, passam pelos mecanismos de estruturação do raciocínio, ao se propor resolver as diferenças, assumindo uma postura dialógica, traduzida em um pensamento transformador. Em outras palavras, a ação pedagógica passa por uma releitura da realidade a partir das necessidades coletivas e não individuais, e torna-se propícia à mudança paradigmática, pelo viés interpretativo e de compreensão da realidade, através da prática docente.

As ações adotadas pelo professor vão além das nuances de sua apresentação, nas intervenções e ações pedagógicas, referem-se principalmente às ações atitudinais pautadas no caráter transformador crítico e emancipatório preconizadas nesta prática.

A credibilidade adquirida neste processo oferecerá um aporte de transformação para que ocorra, antes de tudo, sob os fundamentos do que é consensual, sob o ponto de vista coletivo, visando superar a dicotomia entre crenças e ações concretas com ideal transformador da realidade social. Essa dicotomia ocorre quando se declara acreditar em um fundamento e em relação à práxis, age-se de modo contraditório.

Sendo assim, a resolução dos conflitos ou dilemas, por meio do consenso dialógico, ajuda a evidenciar e como tornar os valores adaptáveis, ou ainda, maleáveis de acordo com as necessidades de relacionamento das dinâmicas sociais.

Essas necessidades tornam-se sujeitas aos fatos sociais práticos. Isso significa que os valores precisam ser mutáveis junto com os sentimentos coletivos, para o bem da conjuntura social. A maneira viável, para que isto ocorra, é quando uma ação educativa também se torna propositiva, sob esta égide.

Então, um ambiente pedagógico, favorável ao processo inclusivo deve buscar o seguinte aporte:

Ele precisa ser "não-diretivo", onde as regras e padrões definidos não são induzidos, e sim construídos pelo grupo, para que se explore e se descubra novas experiências, de caráter coletivo.

Ele precisa ser adverso a qualquer ação coercitiva ou de intimidação, em que as regras e padrões definidos sejam respeitados por todos os participantes, pois será construído coletivamente.

Para se compreender a coerência entre o discurso e as ações educativas cotidianas, Freire (1996), afirma que:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (Freire, 1996, p.73).

O ambiente do grupo precisa ser social, buscando-se harmonia social em sua essência. Necessita utilizar as questões sociais sobre o qual o grupo tenha opiniões ou pontos de vistas divergentes para pontos de vista convergentes. Assim, as questões sociais com relação à qual todos os participantes possam chegar ao consenso, e, por conseguinte a uma possível solução, que atenda aos interesses do viés inclusivo, pela prática pedagógica coerente e sedimentada, nestes domínios, praticadas pela ação pedagógica docente.

O ambiente democrático, construído dialogicamente, indica uma postura pró-ativa favorável às construções sociais também democráticas, portanto inclusivas. Por isto, para que o processo de inclusão, facilitado pela ação docente, se desenvolva com êxito, os direitos à livre manifestação de opiniões, deve estar assegurado, isto com relação às próprias crenças e valores dentro do cenário de grupo.

Qualquer atitude autoritária e impositiva que ofereça obstáculo à participação em um pensamento de grupo precisa estar ausente do ambiente, ou não oferecer resistência ao processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais.

De forma congruente e opositora, Santos (2008), conclui que:

No espaço educativo, a prática do diálogo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do conhecimento. Tanto professores quanto alunos encontram nas trocas simbólicas que o diálogo propicia, mecanismos para organização das representações e compreensões hermenêuticas acerca da vida e suas manifestações. Através da interpretação da realidade, o educando e o educador, poderão encontrar subsídios para experienciar uma construção social do conhecimento mais humanizadora. (Santos, 2008 p. 01).

Para que o processo educativo inclusivo torne-se parte da vida do indivíduo e do grupo, é igualmente importante que o educador propicie um ambiente favorável

às aprendizagens significativas, através da mediação. O ambiente deve ser dialógico em sua estrutura, para que seja possível para todos livremente experimentarem a vida em grupo, pela livre expressão de idéias, valores e sentimentos.

Se o ambiente é democrático em sua natureza, o educando estará livre para questionar os padrões estabelecidos ao se interporem às experiências do grupo. Isto porque as ações didáticas, bem como o ensino baseado em fatos, não permitem outro enfoque para uma ação pedagógica mediatizada democraticamente.

Neste contexto Freire (1996) destaca que:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho” (Freire, 1996, p. 109).

As ações pedagógicas, percebidas no contexto educativo, relacionam-se às ações facilitadoras que a intervenção pedagógica possa proporcionar.

As ações pedagógicas facilitadas pela mediação lidam sobre como o indivíduo resolve as diferenças com os outros em um cenário de grupo. Essa ação não é nada mais que uma interrogação da posição da pessoa concernente a uma questão social. Isso é feito para ajudar o processo facilitador, a partir da seleção de quais questões são pertinentes e relevantes para o grupo. Assim, as mudanças, sob o viés emancipatório, pela construção histórica e cultural do grupo acontecem ao se ajustar posicionamentos egocêntricos para manter e criar o consenso. Outro aspecto representa a resolução de conflitos, a partir da ação dialógica. Esta ação mediatizada do processo se desenvolve quando as pessoas tentam definir e esclarecer e contemporizar suas posições entre si. É a própria mediação ou resolução de conflitos que precisa ocorrer para que haja consenso no grupo com relação à possível solução da questão social que impede as ações educativas inclusivas.

Em suma, estas atitudes facilitadoras da mediação, representam, sob o ponto de vista crítico e emancipatório, uma produção humana, histórica, política e cultural imprescindíveis ao processo de inclusão, e na construção de uma cosmovisão social, favorecendo a consolidação da liberdade a ser estabelecida, pela ação pedagógica.

Para Freire (1996) tão importante quanto à formulação da prática pedagógica mediada e traduzida por mecanismos pedagógicos numa interface educativa, é o redimensionamento histórico e cultural da escola enquanto instituição legitimada socialmente e responsável pela educação de todos para a vida.

Dentre estas ações, destaca-se a função mobilizadora para propor às demais instituições sociais, a busca e a construção de um conjunto de bens históricos e culturais acessíveis a toda composição social

II – OBJETIVOS

Evidenciar quais aspectos relativos à compreensão sobre o conceito de mediação pedagógica. E como são perceptíveis aos professores generalistas, atuantes no contexto da Educação Inclusiva.

Averiguar a influência social, da prática educativa nas perspectivas da mediação pedagógica e como promovem a interação do indivíduo com necessidades especiais, na Instituição de Educação, a partir de sua influência na prática cotidiana das ações educativas inclusivas.

Apontar as perspectivas da estruturação do processo de mediação destinado a estes alunos, analisando a proposta de uma mediação pedagógica condizente com a prática inclusiva de educação.

III- METODOLOGIA

A pesquisa, bem como os dados coletados, foi estruturada com enfoque qualitativo, servindo como suporte para a análise do fenômeno denominado “Inclusão Escolar, valendo-se do referencial evocado nas ciências humanas.

3.1- Contexto da Pesquisa

O presente estudo se delinea pela percepção dos Professores Generalistas, atuantes em turmas de Inclusão Escolar, a partir do Atendimento e Suporte da Sala de Recursos e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – no desenvolvimento do Projeto de Intervenção Neuropsicomotora, anexo A, desenvolvido com os alunos da Instituição, sendo participantes alunos com necessidades especiais.

A Escola onde se desenvolveu o projeto e aplicou-se o questionário de sondagem, é vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Hoje, a Instituição Educativa reúne 589 alunos matriculados no Ensino Fundamental – Séries Iniciais, 20 professores, 07 técnicos e outros trabalhadores da educação. Os 589 alunos e alunas das séries iniciais estão distribuídos em 20 turmas, a escola conta com uma boa infra-estrutura e 96% do seu corpo docente são funcionários efetivos do Estado.

3.2- Participantes

O Questionário, vide apêndice A, foi aplicado aos 20 professores generalistas, com as seguintes características: 100% do sexo feminino: 80% com cursos de Pós-graduação ou em fase conclusiva e 20% com formação em nível superior, atuantes no ensino fundamental – séries iniciais, regentes das classes.

3.3- Materiais

Os materiais utilizados para a coleta de dados foram:

Para observação: caneta, régua, livros, folhas com pauta e computador.

Para a coleta de dados foi aplicado questionário – apêndice A.

3.4- Instrumentos de Construção de Dados

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram o questionário e as observações, anotando-se no diário de campo, as falas e depoimentos dos professores durante ou após as oficinas de sensibilização, sobre temas relacionados à inclusão.

Aplicou-se o questionário de sondagem, apêndice A, ao final do semestre letivo durante as últimas reuniões coletivas, dado o “fechamento do ano letivo em curso”.

3.5- Procedimentos de Análise de Dados

Os objetivos, ao serem propostas as questões, no desenvolvimento das reuniões coletivas, foram: a verificação de ações de mediação pedagógicas das práticas educativas desenvolvidas com os alunos com necessidades especiais, inclusos em suas turmas. Os dados foram interpretados, analisados, sistematizados em quadros para posterior descrição. Os instrumentos da pesquisa utilizados nas oficinas e reuniões de coordenação coletiva foram o diálogo, dinâmicas e questionário. As oficinas obedeceram às seguintes etapas:

- Definição do tema;
- Aporte e referencial teórico;
- Apresentação do tema e referencial teórico, nas reuniões de coordenação coletiva;
- Discussão entre os envolvidos no processo educacional.

As anotações foram realizadas, a partir das falas dos professores, durante o momento de discussão entre os presentes nas reuniões coletivas.

As discussões centram-se na constituição da atitude de alteridade, em vivências mediadas por educadores, procurando a intersecção entre a ação prática e a reflexão teórica.

As análises, portanto, referem-se às diversas mediações propostas, não levando em consideração o universo da deficiência, e sim, das potencialidades, a partir da ação mediada.

A partir das assertivas evidenciadas nas respostas ao questionário, buscou-se agrupar estas respostas em blocos, pelas aproximações do raciocínio explicitado. Pretendeu-se construir o pensamento coletivo sobre as questões propostas, bem como a percepção das falas que corroborem este pensamento coletivo construído, após a sensibilização em oficinas temáticas.

Isto permitiu deslocar o foco da análise intrapessoal para uma análise interpessoal, ou seja, pela análise em grupo, visando uma ação interpretativa dialógica com esta construção coletiva, a partir do texto elaborado, composto de várias possibilidades e interpretações sobre a mesma questão. Esta tentativa de sintetizar as nuances deste discurso socializado foi explicitado na resposta de cada professor, separada por reticências, entretanto, a construção de um parágrafo único, representativo e sintético da percepção do grupo, revela este modo de olhar coletivo sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises aqui apresentadas tiveram como foco os momentos de intervenção dos profissionais atuantes em Sala de Recurso e Apoio à Aprendizagem, em sensibilizar o profissional generalista na busca dos significados e relevância, nas experiências de mediação pedagógica vividas, ao receber alunos com necessidades especiais, em classes regulares.

Para tal, apresenta-se o relato, a partir do questionário.

Em um primeiro momento buscou-se compreender a formação, tempo de atuação no magistério, e em um segundo momento a percepção da ação pedagógica mediada, respaldando a intervenção em Instituição de Ensino Inclusiva.

A pesquisa investigou a prática de mediação pedagógica, dos professores generalista, atuantes em Instituição Inclusiva de Educação, procurando identificar a compreensão do referencial teórico que subsidia o processo inclusivo.

Utilizou-se bibliografia específica nas reuniões de coordenação coletiva, vídeos e dinâmicas de grupo visando à sensibilização para as necessidades dos alunos especiais.

O projeto de intervenção neuropsicomotora balizou as práticas direcionadas, por profissionais especialistas, através de atividades de cunho recreativo e formador, como uma experiência viável e acessível, suplantando o enfoque em laudos diagnósticos.

Esta dinâmica oportunizou a reflexão de temas importantes de forma simples e objetiva, para estimular aos alunos e professores, a participação em uma ação educativa, tentando aproximar a comunidade escolar, em seu caráter totalitário. Propondo a vivência de uma experiência inclusiva pertinente e humanizada.

Para efeito e melhor compreensão, foram selecionados recortes do questionário aplicado que melhor evidenciam o processo de reflexão ao qual os professores foram submetidos. Levando em consideração os momentos de mediações do educador direcionado por sua análise.

Vale ressaltar que 96% dos professores, pertencem ao quadro efetivo da Instituição Educacional, sendo que cerca de 70% deles atuam há pelo menos 05 anos, em classes de inclusão.

Este é um fator relevante, por serem professores do quadro efetivo, as experiências vividas, poderão sofrer continuidade, sem mudanças abruptas na composição do grupo, possibilitando a continuidade das ações que se considerem proveitosas e favoráveis à consolidação deste modo de operacionalizar a prática educativa, ou ainda fomentar a construção de outras vivências, de caráter inclusivo, pelo viés da sedimentação histórica e transformadora da realidade.

Então por este motivo, a permanência, no contexto de uma carreira profissional se revela como uma das estratégias para fortalecer as relações sociais e os ideais de inclusão escolar. Para que isto possa ocorrer, é preciso manter os profissionais envolvidos, num processo contínuo de práticas consideradas inclusivas.

Ao serem questionados sobre as questões metodológicas para operacionalização da intervenção pedagógica, os professores regentes evidenciam a compreensão do seu protagonismo nas intervenções pedagógicas e percebem as influências de contexto sócio-político e cotidiano, inferindo na mediação pedagógica, avaliam a importância desta ação e, consideram profícuo o viés da construção de uma proposta coesa, interligada, multidisciplinar. Atentam para questões ideológicas, ao se tratar da inclusão e das práticas mediadas. Abordam ações didáticas e metodológicas, ao referirem no desempenho acadêmico possível e latente, percebido em seus alunos com necessidades especiais.

“... O processo de aprendizagem sofre muitas influências, variáveis e contextos de algumas situações que ocorrem no cotidiano da escola, e, especificamente, na sala de aula ... os sujeitos envolvidos no processo de mediação – professores e alunos – são, ao mesmo tempo, protagonistas desta ação. Pois sofrem a ação direta, mediada pelas suas ideias, pontos de vistas e intenções, às vezes inconscientes. A prática educativa sob o ponto de vista da inclusão escolar também é uma ação pedagógica que engloba, uma proposta pedagógica e ideológica e das concepções de mundo, de ser humano, de conhecimento da instituição de ensino e do projeto político pedagógico, sem o qual não podem orientar a relação do professor e de seus alunos, com ou sem deficiência ... com algumas abordagens de aproximação e verificação da aprendizagem dos alunos, incluindo os alunos com necessidades especiais, de maneira constante e preventiva ... através da adequação do currículo e com atividades adaptadas e diversificadas, com uma linguagem apropriadaa mediação de forma operacionalizada para o aluno com NEs, deve ser direta e ainda sustentar a subjetividade da operacionalização acadêmica, através das necessidades apresentadas.”

A assimilação do conceito sobre Mediação Pedagógica, em Educação Inclusiva, se evidencia na escolha dos temas de aplicação e demonstra adequação ao referencial utilizado nas reuniões coletivas, haja vista, os seguintes relatos:

“Significa distinguir o próprio caminho da aprendizagem, favorecendo o crescimento do grupo, pela interação ... preparar-se para lidar com as dificuldades impostas pelo currículo, para facilitar a aprendizagem dos alunos, independente do diagnóstico, a partir do conhecimento dos aspectos relativos à história da criança, suas limitações e potencialidades, sendo estas conhecidas e redimensionadas no trabalho em sala de aula ... trabalhar os conceitos para a aprendizagem significativa, voltada para a prática educativa define o termo mediação ... representa um conjunto de procedimentos pedagógicos, também metodológicos, que favoreça o sucesso escolar, é assim, o respeito às particularidades da aprendizagem facilitada para oportunizar estas vivências em sala de aula”.

Em termos de especificidade da mediação pedagógica inclusiva, as falas se voltam para as questões da aprendizagem e dos mecanismos facilitadores desta, a partir da visão de mundo do aluno com necessidades especiais. Estas ações descritas devem antes de tudo, possibilitar que os alunos da Instituição, aprendam a tomar as suas próprias decisões.

Destacam a interação como possibilidade tangível para se facilitar as aprendizagens. Logo cabe ao educador, reconhecer a necessidade deste aluno e sua trajetória de aprendizado potencial. Então, toda ação educativa mediatizada, deve garantir em sala de aula, uma estruturação convergente para o aprendizado, a partir da tomada de decisões incentivar a discussão sobre as diversas formas, e aspectos relativos à temporalidade no processo educativo.

Ao buscarem um referencial para definir, as necessidades especiais, os indicadores nesta questão revelaram que apesar da compreensão relativa à mediação, as ações devam focar na prática educativa e ação facilitadora para a aprendizagem. Quando solicitados a conceituarem o termo Aluno com Necessidades Especiais, 70% se ativeram às alternativas de nomenclatura das deficiências ou por suas características. Outros 30% relacionaram o conceito de Necessidade Educativa às questões pertinentes às dificuldades para aprendizagem, vinculadas à necessidade premente de mediação. Isto revela a necessidade de aprofundamento e compreensão do universo das dificuldades da aprendizagem.

Quando solicitados a realizarem uma explanação sobre os possíveis “entraves” a ser superado para que a prática inclusiva, ocorra no contexto educacional, ressaltam que:

“A ansiedade em ver o resultado aparecer, sempre haverá dois aspectos, um positivo, pois acredito que todos, independente da dificuldade pode vir a aprender, o aspecto negativo, esperar o tempo da aprendizagem acontecer ... Perceber e verificar a aprendizagem, mesmo que aconteça mais lentamente ... superar as dificuldades relacionadas à estrutura física e material, bem como a capacitação adequada, necessária para atuar em classes inclusivas ... o quantitativo excessivo de alunos, dentro da sala, inviabilizam as ações favoráveis à mediação pedagógica ... a compreensão coletiva dentro da Instituição, são alguns dos empecilhos para que os objetivos da inclusão seja alcançado ... o preconceito, as condições de trabalho ruins, a intolerância e a falta de profissionalismo ... a própria inclusão, ou melhor, a forma como ela é conduzida pelas instâncias superiores, a resistência dos profissionais em aceitar os alunos com necessidades especiais.”

Além da resistência à frustração, e motivação necessária para se esperar que a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais “feche seu ciclo”, os conceitos de valores e atitudinais como a rotulação e o pré-conceito são evocados. As questões relativas à ação da estrutura física, materiais e ações das instâncias superiores, não concretizadas, para favorecer o processo de inclusão, são também apontados como entraves ou motivações conflitantes para a efetiva ação educativa inclusiva, tanto para os obstáculos a ser superados, na questão acima, quanto para as ações individuais, na busca e aprimoramento profissional, solicitado na questão abaixo.

Sobre as orientações, capacitações e sobre a reflexão da prática, subsidiada pelo referencial acessível, apontam um vasto índice de títulos, disponível:

“... Nesta escola, meu maior desafio, vem sendo, me colocar no lugar do aluno com dificuldade em aprender. Às vezes, me surpreende o fato de querer que aprenda logo... o professor é a pessoa que lida diretamente com o aluno na maior parte do tempo, para mediar o processo de construção de conhecimento ... tenho estudado as deficiências e síndromes e transtornos que dificultam a aprendizagem ... utilizo os textos e material bibliográfico, oferecidos nas oficinas e coordenações, artigos e trabalhos científicos, na internet ... sim, todos os temas relacionados à Orientação Pedagógica ... destaco os textos de Reven Feurestein/ Teoria dos complexos e arquétipos de Jung e outros livros especializados sobre o assunto ... estudei na minha graduação ... então as questões ligadas aos cursos de formação, qualificação e discussão diária, sobre as necessidades específicas de cada aluno, não contemplam minha realidade. Então a troca de experiências, junto à Sala de Recurso e Equipe, analisando um projeto prático para intervenção, se tornam importante para suprir as lacunas na formação, no sentido de alcançar um atendimento de qualidade. O conhecimento específico sobre as deficiências e como atendê-las, nem sempre são bem elucidativas. Não se trata de uma receita pronta, mas de um tempo maior para preparar o material e as técnicas para mediação. Então, talvez este seja o principal obstáculo a ser superado”.

O principal recurso metodológico, do qual lançam mão é a “Adequação Curricular”, a mesma é construída com o auxílio da sala de recurso, com apoio dos profissionais especializados, para tal, conceituam da seguinte forma:

“Partindo do que o aluno oferece, mediando e estabelecendo o que é importante para sua aprendizagem, a partir, do que ele pode oferecer no momento como parâmetro na aplicação do conteúdo que pode ser alcançado ... como forma de avaliação diferenciada, priorizando mais a qualidade da aprendizagem dentro das habilidades previstas ... utilizo como principal recurso para a inclusão e permanência do aluno na escola ... utilizo as especificidades do modo de aprender deste aluno, para adequar o currículo e o seu desenvolvimento em relação à turma ... para melhor acompanhar e auxiliar o aluno com necessidades especiais, durante o ano letivo ... é um instrumento indispensável no trabalho visando as estratégias de individualização e da temporalidade da aprendizagem”.

A adequação curricular é um recurso imprescindível para a operacionalização da mediação pedagógica, haja vista tratar em sua essência dos aspectos relativos à individualidade e da aprendizagem contextualizada e auxiliadora de do processo educativo e da inclusão escolar. No texto apresentado pelos professores, é possível averiguar a compreensão e valia deste instrumento. Os Parâmetros Curriculares (1988) distingue os seguintes aspectos quanto à adequação do currículo para o aluno, para tal:

A adequação Curricular oferece os fundamentos, ora propostos e procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno ... contempla as experiências pedagógicas significativas desenvolvidas no país, constituindo-se providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas, com êxito, pelo sistema escolar brasileiro na perspectiva de assegurar a todos os alunos educação com qualidade. (PCNs – Adequações Curriculares, 1988).

Apontam os requisitos para o sucesso de ação de mediação, com apontamento de situações práticas, da qual fazem parte, e percebem o desenvolvimento das ações educativas:

“Uma mediação de sucesso, deve ser prevista na adequação curricular, sendo o principal meio para que as necessidades dos alunos sejam contempladas. É trabalhoso, mas sem esta ferramenta, não conseguiria realizar meu trabalho... Uma mediação de sucesso é aquela que privilegia todos os aspectos da formação de uma criança, deve ser analisada sob o ponto de vista integral, as atividades

podem e devem contemplar ações e atividades que atendam os aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo, social, cultural, ... As práticas, não mais são do que atividades que concretizem e permitam a criança se expressar – É com essa concepção que proponho a reflexão sobre a Educação Inclusiva ... algumas experiências concretas em que os alunos compreenderam o sentido abstrato e subjetivo de um texto ... o modo como o projeto interventivo contribuiu para a utilização dos recursos lúdicos, das brincadeira e das atividades visando superar os desencontros acadêmicos ... o maior sucesso foi a promoção de quatro alunos, após anos de intervenção, utilizando todos os recursos disponíveis, inclusive a participação da família ... uma aluna que não conseguia abstrair nem compreender cálculos, com a mediação e desenvolvimento de atividades psicomotoras, ela superou os desafios para desenvolver o raciocínio lógico – matemático... atenção individualizada e ao mesmo tempo de integração com todos os demais alunos... priorizar as necessidades de aprendizagem respeitando suas limitações em um clima de bom relacionamento entre professor, família e demais alunos ... a atuação da sala de recursos com o projeto de psicomotricidade”.

Os recortes acima, uma vez que expressam a percepção dos professores generalistas regentes, atuantes em Instituição Inclusiva de Ensino, explicitam em sua fala, a dimensão que o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino, se configura em uma diretriz importante que deve ser apoiado pelas esferas que direcionam as políticas públicas educacionais, de competência do poder público, ao distinguir sua atuação, para tal: em âmbito Federal, dentre outras iniciativas.

A convenção da ONU, dos direitos da pessoa com deficiência (2008) estabelece as diretrizes da Educação Especial, bem como a inserção dos portadores de deficiências. Ressalta que as mesmas ações devem ser aplicadas pelos órgãos que regem as políticas públicas educacionais.

Então o processo de Mediação Pedagógica, entendido em sua dimensão didática deve ser proporcionada, por parte da Instituição de Ensino Inclusiva, e, pelo professor regente, ao aluno com necessidades educativas especiais, a participação plena em todas as atividades cotidianas desta classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais – ainda que essa aprendizagem se apresente com sua especificidade, ou seja, os mecanismos de aprendizagem precisam ser sedimentados.

Então, também cabe ao professor regente atuar de modo consciente, sobre estes mecanismos de aprendizagem específicos de cada aluno. Dentro desta premissa, o processo de mediação pedagógica, inicialmente, precisa estabelecer vínculos, a partir das adequações curriculares que se fizerem necessárias.

O processo de mediação pedagógica, para a educação inclusiva, deve ser deslocado, o foco, sob o aluno com necessidades especiais, e suas “deficiências”, para o modo peculiar como este aprende.

Talvez esta seja o principal aspecto da missão de uma escola inclusiva, entretanto, não se resume apenas a adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais. Este processo, ao acontecer no interior da sala de aula da Instituição Inclusiva demanda uma nova concepção deste processo de denominado Mediação Pedagógica.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considera que a escola inclusiva, é a Instituição que deve "reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, para garantir um bom nível de educação para todos..."

A escola inclusiva é, portanto, um ambiente que vincula e sedimenta uma ação pedagógica que precisa ser compreendida e aceita e praticada dentro da sala de aula na relação professor-aluno e na relação mediada do conhecimento deste universo único e próprio de cada aluno incluso.

Nesse sentido, a prática da mediação pedagógica, a partir de suas dimensões constitutivas – ensino, aprendizagem e mediação – tem uma grande contribuição no desenvolvimento e na implementação deste processo. Sendo assim, uma Instituição de Ensino Inclusiva deve sensibilizar os profissionais regentes, para que disseminem ações educativas bem sucedidas que estejam em conformidade com a proposta pedagógica adotada. Muito mais que incluir presencialmente, tornar-se prioritário que a inclusão ampla e irrestrita contemple ações de mediação pedagógica, no interior da sala de aula, atingindo as necessidades deste universo de alunos.

Então, o grande desafio posto para as ações de Mediação Pedagógica, em uma Instituição Inclusiva, talvez seja o dever de garantir que este processo de mediação, supere a visão por parte dos educadores que sua importante contribuição seja não somente a transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana.

Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos também para os alunos considerados especiais, integrantes e vinculados à sua classe. Vale ressaltar que, as opiniões coletadas através dos questionários de aplicação, nesta pesquisa, apontam para a superação

da visão dicotômica entre educação inclusiva e Educação Especial, como se uma das propostas de intervenção e atendimento ao aluno com necessidades especiais representasse a descontinuidade da outra.

Na realidade, ocorre justamente o contrário, pois, em um sistema educacional inclusivo torna-se fundamental a especificidade da experiência em processos diferenciais de aprendizagem da Educação Especial, tanto como campo de conhecimento quanto como área de atuação aplicada.

No entanto, ainda são poucas as experiências e práticas educacionais que evidenciam o que fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades especiais.

Vale ressaltar, que uma proposta de intervenção clara e objetiva, se conforma com a necessidade que equivale à prestação de serviços educacionais válidos para que o processo de inclusão seja acatado e dimensionado no contexto das salas de aula, na rotina da aplicação de atividades, no desenvolvimento de projetos que se apliquem ao currículo com as devidas adequações, tendo como norte a mediação pedagógica eficaz, voltada para todos os alunos da instituição, superando o rótulo das deficiências e dificuldades na aprendizagem, como matriz principal da ação pedagógica, interdisciplinar e multidisciplinar.

Reafirmar a convicção que a prática de ações de Mediação Pedagógica voltadas à Educação Inclusiva será diretamente influenciada pelo grau de envolvimento e parceria efetiva entre as salas de recurso e apoio especializado à aprendizagem e os professores regentes generalistas, sabendo que a responsabilidade de incluir alunos com necessidades especiais, passará inicialmente pelo debate crítico, compromisso com o ato de ensinar, a sensibilização e aceitação desta prática humanizada resultará em ações eficientes para a inclusão dos alunos.

Outra questão relevante é o encaminhamento, por parte dos professores, para o atendimento ao Apoio Especializado à Aprendizagem, meramente por sentirem inseguros para o atendimento. Nesta atitude, vê-se a tentativa em transferir a responsabilidade de inclusão para este setor, que em sua razão de existir, deve oferecer condições para o pleno desenvolvimento do aluno com necessidades especiais. Esta ação se contrapõe à oportunidade de estarem inclusos em classes regulares.

A não efetivação de práticas inclusivas conduz o aluno com necessidades especiais para a reprovação e compromete sua permanência na Instituição. Infelizmente, o sistema educacional, do modo como se apresenta não está organizado adequadamente para atender suas necessidades educativas.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas obtidas, bem como o posicionamento crítico sobre as ações de mediação pedagógica, através do questionário de sondagem demonstraram a possibilidade de viabilizar uma estratégia metodológica facilitadora, para analisar as situações educacionais que envolvem a participação dos alunos com necessidades especiais, pois as questões permitiram analisar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, distanciando-se dos rótulos que na maioria das vezes acompanham os alunos com necessidades especiais.

Denotaram as concepções dos professores generalistas sobre o tema, buscando, conseqüentemente, caracterizar a sua prática pedagógica, além de favorecer o estabelecimento de um espaço de interação que possibilitasse o repensar desta prática educacional.

Em síntese, talvez o fato de serem levados a refletir sobre tais posicionamentos, isto é, olhar para a sua prática e analisá-la, ao invés de manter os “holofotes” nas deficiências apresentadas, e na inadequação do “sistema de ensino” ou ainda no “aluno que não aprende”, parece ter provocado, ao menos, na dinâmica de grupo, a atitude de repensar, idem, sua própria atuação e participação no processo educacional inclusivo, podendo, agora, perceber-se como responsável pela aprendizagem e, sobretudo, pela dificuldade de aprendizagem identificada no comportamento de seus alunos com necessidades especiais.

Assim, entende-se, que a oportunidade do enfrentamento das questões mencionadas pela análise de ações de mediação pedagógica garantiu, entre outras coisas, o entendimento da complexidade do processo educativo de inclusão de alunos com necessidades especiais, levando-os a perceberem que não existe uma causa única e isolada para o déficit ou insucesso, e sim, um conjunto de fatores que podem ocasioná-lo, cabendo ao professor a condução para que se dê a sua plena efetivação e superação de eventuais entraves neste processo.

Outro aspecto importante é a ação interventiva, direcionada pelos professores especializados, que não devem por sua vez, atuar ou restringir sua competência de ação, somente no conhecimento das dificuldades específicas do aluno com necessidades especiais, pois ao ampliar a sensibilização e discussão, sobre a inclusão escolar, para a mediação das dificuldades que se apresentam, deve

minimizar os efeitos das deficiências, buscando a equalização das especificidades que surgem durante o processo.

Essa é uma questão que demanda, no interior da Instituição de Educação Inclusiva, a garantia de que o processo de inclusão escolar seja iniciado pela maneira como acontece o processo de mediação pedagógica, em que, ações educativas e interativas do contexto da aprendizagem, bem como estratégias de aproximação entre conteúdos e maneiras diversificadas da aprendizagem estejam articuladas com a proposta pedagógica, contemplando tais ações inclusivas de educação, e, implementando um modo educativo não dissociado da realidade, buscando a diversificação, a partir da percepção do que é Educação Inclusiva, pelos professores regentes.

Sendo assim, o grande desafio para uma instituição que se proponha a ser Inclusiva é objetivar ações da práxis pedagógica, agindo para que os professores estejam preparados para atuar no atendimento direto a estes alunos, dentro da sala de aula, sendo balizados pelo atendimento especializado, bem como tenha o apoio da gestão da escola e do sistema educacional, visando a ação educativa.

A fundamentação teórica adotada para embasar as discussões realizadas contribuiu, para facilitar, entre outros aspectos, a compreensão da escola enquanto um local de práticas educacionais transformadoras da realidade social e do papel do professor enquanto mediador do conhecimento – próprias da atitude de incluir ao sistema educacional os alunos com necessidades especiais.

Esta estratégia adotada também demonstrou que a reflexão conjunta possibilita novas condições de aprendizagem, as quais favorecem a apropriação de significados teóricos, percebidos na relação da tríade: Aluno-Professor-Instituição Educacional Inclusiva.

Assim, a mediação pedagógica, com alunos com necessidades especiais parece ser somente possível quando se consegue criar uma situação que seja capaz de estabelecer um vínculo cooperativo, na tríade supracitada. Então, a principal questão evocada seria apontar e sedimentar novas possibilidades para entender e efetivar o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 2008.
- BRASIL. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília: CNE/CEB, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Cristiano Mauro Assis. *Feurestein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MEC. Lei no 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: MEC – SEF, 1996
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. - Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- SANTOS, O. Dialética, Hermenêutica e Educação. Artigo publicado no site: <http://www.recantodasletras.com.br> em 09/03/2008. Acessado em 07/05/2011. Artigo apresentado originalmente em 27/06/2006, no seminário avançado: Dialética, Hermenêutica e Educação, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo.

APÊNDICE

A- Questionário de Aplicação Direcionado aos Professores Regentes – Atuantes em Instituição Inclusiva – Séries Iniciais/Ensino Fundamental.

PREZADO (A) PROFESSOR (A),

Este questionário, pretende contribuir para a compreensão do conceito de inclusão, como parte de uma pesquisa do curso de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar ao Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, UaB – UnB. Solicito o preenchimento do questionário abaixo, não é necessário se identificar. As informações coletadas serão usadas exclusivamente nesta pesquisa, sem identificação da escola. A sua colaboração é muito importante para o desenvolvimento dos estudos relacionados ao tema Inclusão Escolar.

- 1) Há quanto tempo você atua em regência de turmas de inclusão de alunos com necessidades especiais?
- 2) Na perspectiva da Educação Inclusiva, com você operacionaliza a mediação pedagógica para sua turma?
- 3) Para você, o que representa o termo Mediação Pedagógica, em Educação Inclusiva?
- 4) Para você, o aluno com Necessidades Educativas Especiais, representa:
() Deficiência física, mental, sensorial, superdotação/altas habilidades, TDAH, dislexia, dentre outros;
() educandos que apresentam dificuldades de acompanhamento das atividades curriculares por condições e limitações da saúde;
() apenas deficiência física, mental e sensorial.
- 5) Qual o maior obstáculo a ser superado?
- 6) Você recebeu orientações, participou de cursos de formação para atuar em turmas de inclusão? Quais?
- 7) Estudou por conta própria algum referencial teórico sobre o tema? Qual?
- 8) Como você utiliza o instrumento/recurso “Adequação Curricular”?
- 9) Quais os requisitos para uma mediação de sucesso?
- 10) Descreva uma experiência prática de mediação de sucesso:
- 11) O que você gostaria de conhecer sobre mediação pedagógica para atuar em turmas de inclusão?
- 12) Você conhece algum autor que aprofunda o tema “Mediação Pedagógica” Qual?

ANEXOS

A – Descrição do Programa de Intervenção de Aprendizagem Perceptivo

Motora:

O programa de intervenção para Aprendizagem Perceptivo Motora, desenvolvido, pela sala de Recursos, foi estruturado a partir de atividades, tais como:

- a) atividades lúdicas e recreativas;
- b) jogos pré-desportivos, brinquedo cantado, brincadeiras e jogos motores, dentre outros. Foram administrados com o objetivo de estimular a aquisição da consciência corporal e melhoria da coordenação motora global.

O programa também foi aplicado pelo professor generalista, sob orientação dos profissionais atuantes em Sala de Recurso, com adequação às atividades desenvolvidas em cada turma. No projeto de intervenção perceptivo-motor, buscou-se envolver os alunos em atividades para o desenvolvimento de atividades, agrupadas nos seguintes temas:

- Vivência da atividade com referência direta a um tema, para desenvolvimento das habilidades e competências de livre expressão afetivo-motora, comunicando atitudes, valores e sentimentos;
- Estimulação e Percepção das possibilidades psicomotoras: orientação espacial, identificação do esquema-corporal, lateralidade, equilíbrio e do ritmo, e da livre associação de movimentos;
- Vivência de atividades motoras de locomoção/não-locomoção/manipulativas para o desenvolvimento do Esquema Corporal e compreensão de conceitos e códigos;
- Livre Expressão (social, afetiva e cognitiva);

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento da estruturação espacial envolve o desenvolvimento dos processos de conhecimento de quanto espaço o corpo ocupa, e habilidades de projeção efetiva no espaço externo.

Estes processos são influenciados pelo desenvolvimento maturacional através da interação consigo, com os outros e com os objetos.

Quanto as atividade direcionadas às vivências coordenativas amplas, todo o repertório de habilidades, de percepção e discriminação sensoriais e de interações sócio-ambientais foi experimentada objetivando o desenvolvimento das valências perceptivas e motoras, tornando possível a aquisição das operações formais, que representam os processos de desenvolvimento cognitivo-afetivo e psicomotor.

Buscou-se na avaliação da Coordenação Motora, a partir do desempenho de Escolares, no contexto da Educação Inclusiva de Alunos com Necessidades Especiais, estabelecer critérios avaliativos do desenvolvimento de alunos em diferentes etapas de seu desenvolvimento e maturação.

Quanto à avaliação da coordenação motora, a partir de uma bateria de testes, pode-se utilizar de atividades com metodologia específica, protocolo determinado e aplicação viável, com o objetivo de compreender as características motoras determinantes do indivíduo, bem como sua relação, correlação, incidência e influência, quando comparados aos resultados de outros indivíduos. Este banco de dados permite conhecer o avanço ou atraso motor, as tendências naquele aspecto avaliado, permitindo a compreensão, “in loco”, aplicáveis aos programas educacionais, visando às ações educativas inclusivas, consideradas profícuas, para os alunos com necessidades especiais.

No referencial desenvolvimentista, relativo à aprendizagem e percepção motora, Tani et al, (1988) expõe a referência às explorações, estímulos e interações significativas ao proporcionar a aprendizagem no âmbito das relações com o ambiente, a partir de si mesmo.

O conhecimento das características do desenvolvimento motor para Le Bouch (1993) e Gallahue (1995) evidencia o conhecimento das características do desenvolvimento motor, destaque, dentre alguns aspectos, a referência e verossimilhança nos padrões e etapas do desenvolvimento; a caracterização das diferenças individuais no curso do desenvolvimento; a averiguação funcional, interesse e intencionalidade dos movimentos; bem como a regularidade no desenvolvimento.

A investigação do processo de aquisição das habilidades e valências motoras possibilita a intervenção remediativa em atrasos neste processo, para além da

intervenção com programa de ensino, na faixa etária escolar, com defasagens ou potencialidades em seu desenvolvimento, ou seja, com a caracterização do risco para a aprendizagem, ou somente com a intenção de enriquecimento do ambiente estimulador educativo. Sendo assim, todas as vivências motoras possíveis, podem contribuir para o desenvolvimento global da criança.

Os objetivos formais da intervenção pedagógica, nesse contexto, são reduzir os efeitos negativos, no desenvolvimento do processo de maturação, que normalmente caracterizam o desenvolvimento das crianças, inseridas em grupos heterogêneos.

Para além da especificidade da Avaliação Motora, os resultados da avaliação desta componente do desenvolvimento humano, permitem determinar o avanço ou atraso motor de uma criança naquele aspecto avaliado. O conjunto de testes ou de provas utilizadas para avaliar várias características motoras de um indivíduo é chamado bateria motora.

Os estudos de Kiphard e Schilling (1976) sobre o desenvolvimento da coordenação e suas insuficiências nas crianças em idade escolar, levaram à elaboração de uma bateria de avaliação da capacidade de coordenação corporal designado KTK (*körperkoordination Test für kinder*). A aplicação da bateria de teste para avaliação motora seguiu o protocolo de testes KTK de Kiphard, conforme as Tarefas – Saltos Laterais (SL) e Transferências sobre a Plataforma (TP).

Para avaliar a coordenação motora foi utilizada a bateria KTK (*Körperkoordinationstest für Kinder*), constituída por quatro itens:

- Equilíbrio em marcha à retaguarda (ER) cujo objetivo foi averiguar a coordenação da pressão da precisão e da complexidade;
- Saltos laterais (SL) objetivaram analisar a coordenação da pressão do tempo;
- Saltos monopodais (SM) tiveram por objetivo identificar a coordenação com pressão da complexidade;
- Transposição lateral (SL) tiveram o objetivo de verificar a coordenação com pressão do tempo e da complexidade.

O resultado de cada item foi comparado com os valores normativos fornecidos pelo manual, sendo atribuído a cada item um quociente. O somatório dos quatro

quocientes representa o quociente motor (QM) que pode ser apresentado em valores percentuais ou absolutos, permitindo classificar as crianças segundo o seu nível de desenvolvimento coordenativo:

1. Perturbações da coordenação;
2. Insuficiência coordenativa;
3. Coordenação normal;
4. Coordenação boa;
5. Coordenação muito boa.

A bateria KTK permite, portanto, dois tipos de análise dos resultados: (1) pelo valor global do QM (2), ou por prova, este último foi utilizado, para avaliação da coordenação motora, nas crianças participantes do projeto interventivo.

O estudo de característica observacional transversal constituiu em avaliar a Coordenação Motora de 72 escolares da rede pública de ensino, vinculado à SEEDF, na faixa etária de 7 a 11 anos, sendo 35 do sexo masculino e 37 do sexo feminino, destes 12 alunos com necessidades especiais. O critério de inclusão para participar do estudo era de que o aluno estivesse regularmente matriculado no ensino fundamental, no ano de 2010, com idade entre 07 e 11 anos. Não foram avaliados os escolares que: a) possuíam contra-indicação médica para a realização de exercícios físicos; b) não obtiveram autorização dos pais ou responsável para realizar as avaliações; c) se recusaram a participar das avaliações; d) não compareceram à aula no dia das avaliações. Os pais ou responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido para que os jovens pudessem participar da pesquisa, de acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas em seres humanos.

Utilizou-se as Plataformas para medição da CoM, anexo A – Aplicação da bateria de teste para avaliação motora seguirá o protocolo de testes KTK de Kiphard (1976), conforme: a) Tarefa – Saltos Laterais (SL) objetivo: velocidade – saltitar de um lado para o outro com os dois pés juntos, o mais rápido possível, em 15 segundo, o resultado será anotado pela somatória de duas tentativas; material: plataforma com marcação divisória e cronômetro / b) Tarefa – Transferências sobre a Plataforma (TP) objetivo: lateralidade e estruturação espaço-temporal – deslocar-

se sobre duas plataformas: subir em uma das plataformas com os dois pés, pegar com as duas mãos a plataforma livre que está ao lado (direito e esquerdo), colocar a plataforma livre do outro lado, subir nesta última; material: duas plataformas de madeira.

Para avaliar a coordenação motora foram utilizadas duas tarefas da bateria KTK (Körperkoordinationstest für Kinder), constituída por quatro itens. As tarefas foram: saltos laterais (SL) e transferência sobre plataforma (TP). Foi utilizado o escore bruto de cada tarefa como resultado obtido na realização da mesma. A bateria KTK permite, portanto, dois tipos de análise dos resultados: (1) por prova, sendo utilizado neste trabalho ou (2) pelo valor global do Quociente Motor (QM).

A avaliação da composição corporal foi realizada utilizando-se o índice de massa corporal (IMC) através do cálculo da fórmula: $(\text{massa}/\text{estatura})$, e a classificação dos escores obtidos foi realizada segundo os critérios estabelecidos por Conde e Monteiro. A medida da estatura foi mensurada através de uma fita métrica fixada na parede, com precisão de 0,1 cm, perpendiculares ao solo plano, enquanto a massa corporal foi aferida em balança mecânica da marca Plena, com precisão de 0,1 kg.

Em todas as medidas, os avaliados realizaram duas tentativas, anotando-se o maior valor.

Todos os testes possuem um bom nível de fidedignidade e foram aplicados por professores de Educação Física, devidamente capacitados, sendo que cada um deles ficou responsável pela coleta de uma medida e/ou teste, a fim de evitar a variabilidade inter avaliador e garantir a fidedignidade dos dados. O cálculo das idades cronológicas foi feito considerando-se a data de nascimento e o dia dos testes.

Tabela 01 – Média e desvio padrão das variáveis antropométricas e coordenação motora de acordo com os sexos.

Variáveis	Meninos	Meninas	Total	p
Idade (anos)	8,5 ± 1,4	8,3 ± 1,3	8,4 ± 1,3	0,50
IMC (kg/m ²)	17,3 ± 2,4	17,0 ± 3,1	17,2 ± 2,8	0,64
Agilidade	46,3 ± 12,0	43,5 ± 15,3	45,0 ± 13,8	0,34
TL	55,1 ± 12,9	52,7 ± 11,5	53,9 ± 12,2	0,40

Diferença não significativa no Teste t de Student para amostras independentes (p < 0,05); IMC = índice de massa corporal; TL = transposição lateral.

Tabela 02 – Resultados obtidos – Alunos NEs em Instituição Inclusiva

NE	Sexo	Idade	IMC	Agilidade	TL
(TDAH)	0	7	20,83	40	46
(TDAH)	0	7	13,82	24	38
(TDA)	1	7	19,04	20	33
(DPAC)	0	8	19,19	39	53
(TDAH)	0	8	19,24	49	62
(TDAH)	1	8	18,23	55	61
(DPAC)	1	8	17,58	55	52
(TDAH)	1	8	12,83	53	58
(TDAH)	0	9	19,02	57	60
(PRADER WILLI)	1	9	27,68	9	13
(DF)	1	10	16,86	12	09
(DV)	1	9	16,24	18	29

As análises gerais do grupo, quanto ao gênero, observou-se que a média dos valores encontrados no grupo de meninos foi maior que o grupo de meninas. No entanto, o resultado indica que não houve diferença significativa, nas tarefas analisadas.

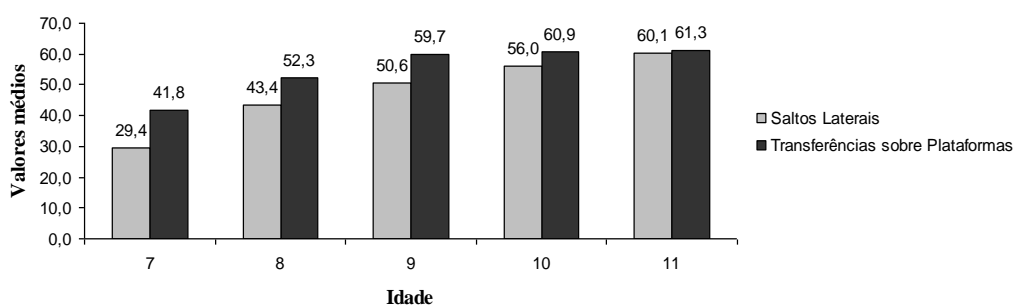
Quanto à faixa etária, houve um incremento concomitante à medida de acréscimo de idade (p= 0,00).

Na realização da tarefa (TP), quando comparado a faixa etária 07 anos em relação às demais faixas etárias, verificou-se diferença significativa do resultado dos escores obtidos.

Na realização da tarefa (SL), observou-se que as meninas obtiveram valores maiores do que os meninos nas idades de 7, 8 e 9 anos, porém na média total os meninos obtiveram resultado melhor (49,7±11,3 contra 47,8±14,7), no entanto essa diferença não foi significativa. Além disso, foi observado que os valores médios aumentaram de acordo com o aumento da faixa etária.

Assim como na tarefa de saltos laterais, os valores quanto ao teste de transferência de plataformas foram aumentando de acordo com a faixa etária. Os meninos obtiveram valores médios ($57,8 \pm 11,5$) maiores do que as meninas ($47,8 \pm 14,7$), no entanto não foram encontradas diferenças significativas. Assim como no teste anterior observou-se que as meninas com 7, 9 e 11 anos obtiveram valores maiores do que os meninos da mesma idade.

Na figura X é possível percebermos que o desenvolvimento da coordenação motora aumenta com o passar do tempo. Esse aumento foi menor entre as idades de 10 e 11 anos.



Em relação aos resultados pode-se notar que os níveis de coordenação motora em crianças de sete a onze anos de ambos os sexos, neste estudo, apresentaram a classificação, em sua maioria, dentro dos escores de normalidade, para esta classificação.

Torna-se prioritário destacar que os alunos com necessidades especiais, atendidos neste programa interventivo, não obtiveram escores com discrepância importante em relação ao grupo analisado, havendo melhoras significativas em seu desempenho relativo ao incremento dos índices de Coordenação Motora, acompanhando a curva de evolução dos demais alunos da Instituição.

Os achados corroboram os estudos de GORLA et al. (2008) ao avaliar a coordenação motora de escolares no Município de Umuarama – PR, encontrando escores aproximados ao da amostra evidenciada no estudo.

A melhoria dos níveis de coordenação motora acontece progressivamente ao estímulo proporcionado, idem alunos com necessidades especiais, pela vivência de um repertório motor diversificado, contribuindo para que o indivíduo, a partir de suas experiências, busque o aprimoramento de habilidades e valências para a realização das atividades sociais (Gobbi et al.,(2005).

BALLESTERO (2008) ao avaliar a Coordenação Motora em escolares, na mesma faixa etária, em Portugal indica a opção de considerar o desempenho em cada prova da bateria de testes como válido para avaliação motora pela análise “in loco” com as tarefas separadamente, para análise dos níveis de coordenação motora em escolares.

Sendo assim, as crianças, nessa idade, encontram-se numa fase propícia de seu desenvolvimento motor para aprendizagem de habilidades motoras mais complexas com especificidade desportiva (PINTO e LIMA, 2001).

LOPES (2003) destaca que o conceito de coordenação motora global remete à compreensão em que o movimento realizado depende do modo como é executado, visando a otimização de objetivos em relação ao tempo de execução, portanto, compreende o resultado do trabalho cognitivo na realização da tarefa, valendo-se do potencial motor na equalização da mesma, definindo sua execução.

Tendo em vista os resultados da avaliação da coordenação motora, verificou-se que as componentes da CoM melhoram com a idade com resultados melhores para os meninos do que as meninas, em todas as capacidades. Neste caso específico, salvo as devidas proporções, ressalta-se que os alunos necessidades especiais inclusos, sobretudo os indivíduos com diagnósticos relacionados aos Transtornos e Condutas, não obtiveram discrepância importante, em relação aos demais alunos da Instituição.

A partir destes dados nenhuma atividade direcionada aos demais alunos, se apresentou como empecilho para que os alunos com necessidades especiais participassem das atividades propostas. Esse fato pode ser atribuído não só a distinções biológicas, mas também as variáveis de natureza sócio-cultural, como a adesão ao programa interventivo proposto, e a adesão dos professores generalistas ao programa.

Quanto à classificação dos critérios psicomotores propostos, no projeto de intervenção psicomotora, a amostra estudada foi bastante equilibrada, havendo pouca variação em termos percentuais entre as categorias tanto para os meninos quanto para as meninas, inclui-se aqui os resultados vinculados aos alunos com necessidades especiais.

Referências Bibliográficas - Programa de Intervenção Neuropsicomotora:

BALLESTERO, C.L.G, *Avaliação da Coordenação Motora, Ideias Fundamentos e Investigação Empírica a partir da Bateria de Testes KTK – Dissertação de Mestrado*: Universidade do Porto, 2008.

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*, 1988.

GALLAHUE, D. L. & OZMUN, J. C. *Undertanding motor development: infants, children, adolescents*. 2 ed. Indianópolis: Brown & Benchmark Publishers, 1995.

GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora; 2005.

GOBBI, S., et al. *Bases Teórico-Práticas do Condicionamento Físico: Educação Física no Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

GORLA, José Irineu, *Avaliação Motora em Educação Física adaptada: teste KTK para deficientes mentais – São Paulo : Phorte*, 2007.

LE BOUCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LOPES, V. P. et al. *Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da região Autônoma dos Açores*. *Revista Portuguesa Ciência do Desporto*, Vol.03, n.01, 2003.

PINTO, A. L. de S., LIMA, F. R. *Atividade física na infância e adolescência*. *Revista Brasileira de Reumatologia*, Vol.11, n.04, jul/Ago, 2001.

TANI, G. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

B – Ilustração da Aplicação do teste de Coordenação Motora - Bateira de Testes KTK:

- Saltitar de um lado para o outro com os dois pés juntos, o mais rápido possível
- **DURAÇÃO:** 15 segundos
- **Exercícios-ensaio:** 5 saltitamentos
- **NÃO PARAR A TAREFA:**
 - Toque no sarrafo
 - Sair da plataforma
 - Parar durante um momento

(CORREÇÃO VERBAL)

Saltar 15 segundos	1	2	Soma
	Total		
	QM3		

- Deslocar-se sobre as plataformas:
- **Subir em uma das plataformas com os dois pés**
- **Pegar com as duas mãos a plataforma livre que está ao lado (direito ou esquerdo)**
- **Colocar a plataforma livre do outro lado**
- **Subir nesta última**

